



POHLEDY NA STŘEDOŠKOLSKÉHO UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

KOLEKTIVNÍ MONOGRAFIE

LIBOR PAVERA, KATARÍNA KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, JAROMÍR NOVÁK A KOLEKTIV

PRAHA 2020

Lektorovali: Prof. PaedDr. Zdeňka Gadušová, CSc.
Prof. Ing. Bohumil Král, CSc.
Prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Pavera, Libor, 1972-

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů : kolektivní monografie / Libor Pavera,
Katarína Krpáľková Krelová, Jaromír Novák a kol.. -- Praha : Extrasystem, 2020. -- 1 online zdroj

Částečně slovenský text, česká, anglická a slovenská resumé

Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-87570-48-7 (online ; pdf)

* 377 * 373.5/.6.011.3-051 * 37.091.321 * (048.8:082)

- odborné vzdělávání
- středoškolští učitelé
- pedagogické dovednosti
- kolektivní monografie

377 - Odborné vzdělávání [22]

*Kolektivní monografie vznikala v rámci řešení projektu IG VŠE F1/7/2018
(hlavní řešitel prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.) a za institucionální podpory
FFÚ VŠE IP100040 v KDEP FFÚ VŠE v Praze.*

© Pavera, Libor – Krpáľková Krelová, Katarína – Novák, Jaromír et al., 2020
© Extrasystem : Praha, 2020

ISBN 978-80-87570-48-7

Věnováno památce
Prof. Ing. Ondřeje Asztalose, CSc.
(1932–2020)

OBSAH

TABLE OF CONTENTS

ÚVOD	7
Jana Balážová, Alexander Bilčík	9
Špecifiká edukácie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na strednej škole Specific Education of Pupils with Special Educational Needs at Secondary Schools	
Kateřina Berková	20
Proměna učitele ekonomických předmětů v pandemické době Transformation of Teachers of Economic Subjects in the Pandemic Period	
Martin Droščák	28
Kľúčové kompetencie a odborné kompetencie v kurikule a v praxi vyučovania na stredných odborných školách ekonomického zamerania v Slovenskej republike Key and Professional Competencies in the Curriculum and in the Practice of Teaching at Secondary Vocational Schools with an Economic Focus in Slovakia	
Marie Fišerová	35
Distanční výuka účetnictví na střední škole – úskalí a možnosti zdokonalení Teaching during Distance Learning of Accounting in Secondary Schools – Issues and Opportunities for Improvement	
Lívia Hasajová	45
Stredoškolský učiteľ odborných predmetov ako vzor adherencie zamedzujúcej školskému podvádzaniu Secondary School Teacher of Vocational Subjects as a Model of Adherence Preventing School Cheating	
Alena Hašková, Florián Danko	51
Výzvy a inovácie vo vyučovaní technických predmetov z pohľadu ich učiteľov Challenges and Innovations in Technical Subjects from Their Teachers' Point of View	
Lenka Holečková	71
Vybraná úskalí online výuky z pohľadu vyučujúcich Selected Problems of Online Teaching from Teachers' Perspective	

Jakub Janovský	76
Ztráta pracovního nadšení u učitelů na obchodních akademiích	
Loss of Working Enthusiasm of Teachers at Business Academies	
Roman Kořán	86
Vzdělávání jako součást národní kultury	
Education as a Part of National Culture	
Alena Králová – David Kropáč	93
Jak připravovat učitele středních odborných škol pro výuku finanční gramotnosti?	
How to Prepare Secondary School Teachers for Education of Financial Literacy?	
Pavel Krpálek	102
Mezigenerační sdílení a kooperace v práci učitele jako příležitost a výzva doby	
Intergenerational Sharing and Cooperation in Teaching as an Opportunity and a Challenge of Time	
Katarína Krpáľková Krelová – Diana Vrbová	110
Microlearning ako moderná forma vzdelávania	
Microlearning as a Modern Form of Education	
Lenka Mužíková	120
Role pedagoga v oblasti dalšího vzdělávání	
The Role of a Teacher in the Area of Lifelong Learning	
Jaromír Novák	127
Analýza postojov žiakov k vybraným aspektom osobnosti učiteľa ekonomických predmetov	
Analysis of Pupils' Attitudes to Selected Aspects of the Teacher's Opinion on Economic Subjects	
Darina Orbánová	133
Vplyv pedagogickej praxe na formovanie osobnosti budúceho učiteľa	
The Influence of Teaching Practice on the Personality Formation of a Future Teacher	
Ladislav Pasiar	147
Digitálna, informačná gramotnosť a kritické myslenie v prípadových štúdiách	
Digital, Information Qualities and Critical Thinking in Case Studies	

Michal Kabelka – Libor Pavera	157
Time management a jeho využití u žáků střední školy	
Time Management and its Use for Secondary School Students	
Henrieta Roľková – Skarleta Jačková	167
Sociálno-emocionálne zdravie a sociálna atmosféra na stredných školách	
Socio-emotional Health and the Social Atmosphere at Secondary Schools	
Eva Tóblová	174
Uplatnenie didaktických hier na stredných školách	
Use of Didactic Games at Secondary Schools	
Ludmila Velichová	181
Osobnosť stredoškolského učiteľa predmetu cvičná firma	
The Personality of Teachers at Business Training Secondary Schools	
ZÁVĚR	190
SEZNAM LITERATURY.....	191
SUMMARY	207



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

ÚVOD

Milí čtenáři,

ať už patříte k naší učitelské veřejnosti, nebo vás zaujal náš nový titul řešenou tematikou, rádi bychom vám sdělili několik základních informací k naší kolektivní monografii. Zamýšlíme ji předat do rukou odborné veřejnosti i čtenářů z řad učitelské veřejnosti v naději, že v ní obě skupiny naleznou odpovědi na některé aktuálně řešené otázky současného školství.

Reaguje na jedné straně na aktuální, živou problematiku a dění ve školství na různých úrovních, ať už vymezených vertikálně (primární, sekundární, terciální školství) nebo horizontálně (problematika předmětová, pedagogická, pedagogicko-psychologická i didaktická), je rovněž jistým shrnutím postřehů a poznatků, které do výsledné podoby krystalizovaly během posledních třech let při řešení interního grantového úkolu Katedry didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze.

Část zcela aktuální zde řešené problematiky přinesl „duch doby“, současná koronakrize, která náhle a bez upozornění zasáhla celá spektra společnosti po celém světě a mimo jiné obnažila neřešené nebo málo otevírané problémy ve školských soustavách. Moc zákonodárná i výkonná reagovala na nastalou situaci relativně rychle, přesto mnohé z problémů nebylo a není možné vyřešit ze dne na den: je k tomu potřeba určité časové údobí, metodické přípravy, platformy i celá řada jiných technických i technologických elementů. Situace si rovněž vyžaduje připravené partnery v procesu vzdělávací komunikace – připraveného žáka nebo studenta na straně jedné a připraveného učitele na straně druhé. Nevyjímajíc školský kontext, který musí oběma prvkům tvořit vhodné zázemí (informační zdroje, materiální zázemí apod.).

Náš projekt se zabýval zejména jednou stranou popisovaného komunikačního modelu – komplexním výzkumem osobnosti učitele odborných předmětů, v našem případě KDEP výzkumem osobnosti učitele ekonomických předmětů, působícího zejména na středních školách. Vzhledem k zaměření jednotlivých členů katedry bylo na osobnost učitele nahlíženo z pozic pedagogických, pedagogicko-psychologických, didaktických i obecně společenských. Spatřovali jsme v propojení pohledů naplnění výzvy po mezipředmětovosti a průnikovosti (interface) v současném badatelském usilování. Jeho hlavním cílem bylo přinést ucelenou sumu poznání o osobnosti učitele zaměstnaného v sekundárním vzdělávání, o jeho vzdělání, doplňování vzdělání, kompetencích, o jeho roli, funkci i odpovědnosti vůči sobě, školské instituci i společnosti. Dosavadní výzkumy, jevilo se nám z počátku, se zpravidla zaměřovaly na žáka nebo studenta, méně na osobnost učitele, který v komunikačním řetězci stojí na opačné straně a podílí se hlavně na předávání sumy vědění, znalostí, kompetencí. Nicméně je vcelku jasné, že školu, školské prostředí, klima třídy, osobnost učitele a žáka ani celý školský kontext nelze vzájemně odtrhávat, jednotlivé segmenty a elementy spolu pevně souvisejí a ze školy vytvářejí místo složitého procesu setkávání se učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělávání.

Kolem osobnosti učitele i kolem představy současného žáka nebo studenta panují v určité odborné literatuře spíše stereotypy, dohady až mýty, jež některé výsledky projektu vyvrátily



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

nebo potvrdily konkrétním šetřením. Právě propojení s praxí, s našimi vzdělávacími institucemi ve 14 českých krajích, přineslo mnoho poznatků nových, neotřelých, originálních, třeba i překvapivých. Každopádně pomohou ve výsledku zefektivnit práci KDEP při přípravě budoucích učitelů, ať už ve studiu prezenčním, nebo v doplňujícím pedagogickém studiu.

Do naší knihy byli přizváni rovněž kolegové z jiných českých institucí a pochopitelně rovněž kolegové zahraniční, kteří k dané problematice mají co povědět. Zejména porovnání s okolím může být cestou ke skutečnému poznání, využitelnému u nás i za našimi hranicemi.

Nesporně autoři soustředění v kolektivní monografii nevyčerpali všechna témata, nicméně uzlových bodů současného sekundárního školství se jistě dotkli. Patří mezi ně nepochybně kvalifikační předpoklady učitele, rozsah výcviku (vliv pedagogické praxe na osobnost učitele), specializace a její cizelování, věk, profesní zkušenosti a schopnost vzájemného sdílení dovedností a kompetencí, verbální schopnosti i schopnosti promlouvat k okolí „řeči těla“ (neverbální komunikace), etnická příslušnost a umění porozumět mikrosvětlu kolem sebe, etické, volní i jiné postoje ke kolegům, žákům, vedení školy, rodičům apod. Zapomenout by se nemělo ani na didaktické metody, zásady a prostředky, které v současnosti až turbulentně inovují a učitele staví před četné výzvy. V poslední době k nim náleží vzdělávání mimo prostory školy prostřednictvím nejrůznějších online platform; nejsou novinkou, byly tu již před koronakrizí, jen se nyní více „zviditelnily“, mají svá pozitiva, ale rovněž stinné stránky. Není možné přejít mlčením ani nově se konstituující předměty, které školy zavádějí, případně předměty, které bývají naplňovány novým obsahem (digitální, informační gramotnost, microlearning, blended learning aj.). Stále více se uplatňuje „učení se v průběhu celého života“, celoživotní vzdělávání a nejrůznější jeho formy. Všechno ty jevy kladou nové nároky na vzdělávání učitelů odborných předmětů, a to nejenom na vzdělávání mladých, nových učitelů na vysoké škole, ale rovněž na zvyšování kompetencí u učitelů již léta praktikujících v sekundárním vzdělávání.

Na učitele bývají nyní kladeny vysoké nároky pedagogické, psychologické, didaktické i obecně společenské. Profese učitele si stále udržuje svoji vysokou pozici v anketách povolání, která občané považují za prestižní (vedle profese lékaře, zdravotní sestry nebo vědce). Zatím nebývá prestiž analogicky oceňována finančně a často ani jiným způsobem ze strany státu (kvalitní semináře pro učitele, možnosti dalšího vzdělávání v návaznosti na kariérní řád, vzdělávací volno pro kvalitní učitele apod.). Školství stále zůstává nejméně o jeden procentní bod HDP financováno v menším rozsahu, nežli je tomu ve vyspělých zemích Evropské unie nebo zemích OECD. Všechno jsou to výzvy pro učitelskou veřejnost, aby pokračovala v dobré tradici a v duchu Komenského představ usilovala o napravení nejen věcí školských, ale přímo obecně lidských. Komenský, jak vyplývá z jeho spisů, považoval školy a školství („dílny lidskosti“) za základní a účinný prostředek budování vzdělaného národa, nasyceného pansofií, vševědou, jež může být základním kamenem irénických snah vedoucích ve svých důsledcích k harmonizaci všeho lidstva, zajištění míru a pokoje v znesvářeném a rozrůzněném světě. Právě letos v listopadu, kdy uplynulo 350 let od smrti Jana Amose Komenského v Amsterdamu, si celý vzdělanecký svět připomněl některá z nadčasových a stále inspirujících poselství muže touhy („vir desideriorum“), usilujícího celým svým životem, dílem i odkazem o mír, toleranci a vzdělání jednotlivce i celých národů.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Špecifiká edukácie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na strednej škole

Specific Education of Pupils with Special Educational Needs at Secondary Schools

Jana Balážová – Alexander Bilčík

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na oblasť školskej integrácie v podmienkach stredných škôl. Približuje skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom sumarizuje špecifiká v práci učiteľov pri edukácii týchto žiakov. Následne načrtáva tému inkluzívneho trendu a jeho praktickú formu – inkluzívnu edukáciu.

Kľúčové slová: školská integrácia, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, špecifiká edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, individuálny vzdelávací program, inkluzívna edukácia

Abstract

The paper focuses on the area of school integration in the conditions of secondary schools. It introduces a group of pupils with special educational needs, while summarizing the specifics of teachers' work in educating these pupils. Authors then outlines the topic of the inclusive trend and its practical form – inclusive education.

Keywords: school integration, pupil with special educational needs, the specifics of education of the pupils with special educational needs, individual educational program, inclusive education.

JEL klasifikace: I20, I29

1 Úvod

V dennodennom kolobehu života spoločnosti si častokrát neuvedomujeme, že jeho súčasťou sú aj spoluobčania s postihnutím a narušením, ktorí sa dokážu uplatniť vo viacerých odborných profesiách, najmä v oblasti drobných služieb, na ktoré ich pripravujú práve stredné školy. Vyžaduje si to však od učiteľov zabezpečiť žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP) podporu pri rozvíjaní ich osobnosti, nadobúdanie zručností, získavanie vedomostí a poznatkov. Taktiež vo všetkých organizačných formách vzdelávania je potrebné vytvárať týmto žiakom špeciálne podmienky pre ich úspešné začlenenie, vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Považujeme za dôležité, aby stredoškolskí učitelia odborných predmetov ovládali legislatívne východiská súvisiace s integráciou žiakov a boli aspoň orientačne oboznámení s jednotlivými skupinami žiakov so ŠVVP. Mali by mať základné vedomosti v oblasti vývinových porúch učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia a iné) a porúch aktivity a pozornosti (ADHD, ADD) z dôvodu, že je to aktuálne najpočetnejšia skupina integrovaných žiakov na školách (všetkých stupňov).

Učitelia môžu informácie, rady, inšpirácie čerpať z dostupnej odbornej literatúry alebo využiť pomoc Ministerstva školstva, ktoré na svojej webstránke zverejňuje metodiky, publikácie, napr. Doplnok k Vzdelávaciemu programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia s názvom Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole (2011).

V snahe pomôcť pedagógom sa zameriame na vymedzenie základných pojmov a priblíženie špecifik edukácie žiakov so ŠVVP v podmienkach stredných škôl.

2 Od segregácie k školskej integrácii

Po období v 19. a 20. storočí, kedy podľa Jesenského (2000, In Požár, 2007) prevládal rehabilitačne emancipačný postoj k ľuďom s postihnutím a narušením, postupne badať preventívno-integračný postoj. Výchova detí a žiakov s postihnutím a narušením, ktorá bola dovtedy výlučne v rukách odborníkov, profesionálov a úloha rodiny bola potlačená, sa dostáva opäť do prirodzeného prostredia detí a žiakov s očakávaním pomoci, sprevádzania (t. j. s vedomím potreby lekárov, odborníkov, napr. špeciálnych pedagógov a úcty voči nim). Integračné snahy v Slovenskej republike vyústili vydaním školského zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ktorý vymedzuje základné pojmy.

Podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní § 2 písm. s) **školská integrácia** je výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Tu treba pripomenúť, že výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnej triede v škole pre žiakov bez ŠVVP už nepovažujeme za školskú integráciu.

Žiak so ŠVVP je podľa školského zákona § 2 písm. j) žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP - Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo ČŠPP - Centrom špeciálno-pedagogického poradenstva) diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu.

Školský zákon v § 2 písmeno i) približuje pojem **špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby** ako požiadavky na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Tabuľka 1 približuje deti a žiakov so ŠVVP, a môžeme vidieť, že ide o veľmi širokú škálu detí a žiakov s postihnutím, narušením i ohrozením (podrobnejšie o daných pojmoch píše Vašek, 1996 a Lechta, 2016).

Tabuľka 1: Deti, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Dieťa/žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	Dieťa/žiak so zdravotným znevýhodnením	Dieťa/žiak so zdravotným postihnutím	Dieťa/žiak s mentálnym postihnutím
			Dieťa/žiak so sluchovým postihnutím
			Dieťa/žiak so zrakovým postihnutím
			Dieťa/žiak s telesným postihnutím
			Dieťa/žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou
			Dieťa/žiak s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami
		Dieťa/žiak s viacnásobným postihnutím	
		Dieťa/žiak chorý alebo zdravotne oslabený	Dieťa/žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru
			Dieťa/žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach
		Dieťa/žiak s vývinovými poruchami	Dieťa/žiak s poruchou aktivity a pozornosti
	Dieťa/žiak s vývinovou poruchou učenia		
	Dieťa/žiak s poruchou správania	Dieťa/žiak s narušením funkcií v emocionálnej oblasti	
		Dieťa/žiak s narušením funkcií v sociálnej oblasti	
Dieťa/žiak so sociálne znevýhodneného prostredia			
Dieťa/žiak s nadaním alebo nadpriemernými schopnosťami			

Zdroj: Školský zákon § 2 písm. k, l, m, n, o, p, q

Potrebné je ešte zdôrazniť, že na Slovensku je hlavným dokumentom zaisťujúcim vzdelávanie žiakov Ústava Slovenskej republiky - podrobnejšie v článku 42 hovorí o práve na vzdelávanie pre každého. Pri školskej integrácii žiakov so ŠVVP na stredných školách ich vedenie vychádza zo zákona č. 365/2004 Z. z. – o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

Dodržiavaním spomínanej legislatívy by sa malo zabezpečiť právo na vzdelávanie pre každé dieťa a žiaka v integrovaných podmienkach, ktoré vystihujú slová Colberta (In Resman, 2003, s. 164): „vstúp, ak sa môžeš prispôbiť“. Čo v praxi znamená:

- my vám určíme diagnózu = „onálepkujeme“ vás;
- upravíme vám prostredie;
- zabezpečím špeciálne pomôcky;
- zamestnáme nových odborníkov, pomocníkov;



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

- naše srdcia nastavíme na rešpektovanie vašich úľav (špeciálnych úľav, foriem, metód, prejavov, potrieb apod.);
- pokúsime sa vás rešpektovať, občas aj akceptovať, prijímať, atď.

a môžete byť v našej škole s nami.

3 Postup pri školskej integrácii

Celý proces školskej integrácie by sa mal začať písomným vyjadrením zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (odporúčaním školskej integrácie CPPaP alebo CŠPP), ktoré vyplýva z diagnostického vyšetrenia. Spolu s písomným vyjadrením daného zariadenia zákonný zástupca (väčšinou rodič) podá písomnú žiadosť o prijatie žiaka do školy a o vzdelávanie formou školskej integrácie. Ak už je žiak žiakom školy a špeciálno-vzdelávacie potreby sa prejavili neskôr, zákonný zástupca písomne požiada o zmenu formy vzdelávania, t. j. o školskú integráciu.

Následne riaditeľ prerokuje žiadosť s prizvanými osobami na zasadnutí pedagogickej rady a rozhodne sa (viď § 5 zákona č. 596/2003 Z. z.) prijať/neprijať žiaka so ŠVVP. Po prerokovaní v pedagogickej rade riaditeľ školy rozhodne o prijatí/vzdelávaní dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu a písomného vyjadrenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, ktoré vydá na základe diagnostického vyšetrenia dieťaťa). Ak je žiak so ŠVVP prijatý, riaditeľ školy vydá rozhodnutie o prijatí žiaka, poučí zákonných zástupcov – informovaný súhlas a vytvorí podmienky na vzdelávanie primerane k jeho ŠVVP.

Integrovaní žiaci majú vypracovanú ďalšiu dokumentáciu v zmysle § 11 ods. 9 písmeno a) školského zákona, tzv. „**Návrh na vzdelávanie** dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole“ (vzor daného tlačiva je dostupný na webovej stránke Štátneho pedagogického ústavu v časti knižnica vzorov pedagogickej dokumentácie a dokladov). Prílohou Návrh na vzdelávanie je aj individuálny vzdelávací program, resp. ako je uvedené v školskom zákone § 7, ods. 5: „*Ak škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky prostredníctvom **individuálneho vzdelávacieho programu** alebo prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*“ Vzdelávacie programy (ďalej VP) pre žiakov so ŠVVP sú dostupné na webovej stránke Štátneho pedagogického ústavu.

IVP spravidla vypracováva triedny učiteľ a školská špeciálna pedagogička v spolupráci s ďalšími vyučujúcimi na základe psychologických a špeciálnopedagogických správ z poradenských centier (tvoria prílohy Návrhu na vzdelávanie). IVP každého žiaka obsahuje základné informácie o žiakovi, osobitosti vplyvu jeho diagnózy a prognózy na výchovno-vzdelávací proces, odporúčania a učebné postupy, požiadavky na úpravu prostredia triedy, organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu (edukácie), zabezpečenie kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok, personálnu pomoc a ďalšie. Potrebné je, aby učitelia, ktorí sa budú podieľať na výchovno-vzdelávacom procese žiaka, sa vopred dôkladne



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

zoznámili s dokumentáciou žiaka, so závermi odborných vyšetrení, s diagnózou a prognózou žiaka, s odporúčaniami poradenského zariadenia pre IVP, so vzdelávacím programom (VP) pre danú skupinu žiakov.

4 Špecifiká edukácie žiakov so ŠVVP

Školská integrácia žiakov so ŠVVP prináša mnohé výzvy. Od učiteľov sa zrazu vyžaduje, aby boli hlavnými organizátormi a realizátormi edukácie v heterogénnych skupinách, aby žiakov poznali, dokázali im vytvárať kooperatívne prostredie, aby sa dokázali znížiť a požiadať o pomoc odborníkov, aby „trpeli“ v triede ďalšiu dospelú osobu (osobné asistenta dieťaťa alebo asistenta pedagóga). Alebo sú často presvedčení o tom, že musia byť zorientovaní v oblasti špeciálnej pedagogiky.

V rámci našej snahy pomôcť učiteľom v oblasti školskej integrácie, ponúkame sumár špecifik edukácie žiakov so ŠVVP v zmysle vyššie spomenutého ponímania integrácie.

Učitelia odborných predmetov by mali dbať najmä na:

a) osobitosti vplyvu diagnózy žiaka a prognózy na výchovno-vzdelávací proces

V spolupráci so školskou špeciálnou pedagogičkou a na základe odporúčaní poradenských zariadení učiteľ zabezpečuje, aby u integrovaných žiakov neprichádzalo k bezdôvodnému znižovaniu požiadaviek a aby nároky kladené na žiaka boli v súlade s ich možnosťami. Žiak so ŠVVP má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní rešpektujúci jeho schopnosti a zdravotný stav, na vyučovanie pedagógom s odbornou pedagogickou spôsobilosťou, na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a zdravom prostredí, na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému a duševnému násiliu.

b) odporúčania a učebné postupy

Učitelia pristupujú k integrovaným žiakom individuálne, podľa odporúčaní poradenských zariadení. Všetci učitelia školy sa majú venovať integrovaným žiakom aj nad rámec svojich vyučovacích hodín a individuálne pristupovať ku každému žiakovi podľa jeho potrieb. Rovnako majú spolupracovať so zákonnými zástupcami integrovaných žiakov a školskou špeciálnou pedagogičkou a zúčastňovať sa intervencií (učiteľ, školská špeciálna pedagogička a rodič) podľa potrieb žiakov. Z vlastnej pedagogickej praxe vieme, že práca učiteľa so žiakmi so ŠVVP si v prvom rade vyžaduje okrem profesijnej odbornosti, jeho dobré komunikačné schopnosti, efektívne využívanie didaktického systému, štýl realizácie edukácie, jeho snahu a tiež tvorivosť.

c) požiadavky na úpravu prostredia triedy

Snahou učiteľov býva žiakom pripraviť vhodné podmienky pracovného prostredia. Väčšinou majú odporúčané sedieť v prvých laviciach. Žiak strednej školy si zvyčajne už sám vie zvoliť miesto, ktoré mu najlepšie vyhovuje.

d) výchovno-vzdelávací proces

- od žiaka nevyžadujú učitelia každodenné dopisovanie a prepisovanie toho, čo nestačil v škole napísať. Dohodnutým symbolom v texte žiakovi naznačia kľúčové informácie, alebo môžu požiadať spolužiaka, aby im dal k dispozícii svoje poznámky,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

- pri previerkach pripravia učitelia žiakovi predtlačené písomné podklady,
- na požiadanie žiaka a po súhlase učiteľa tento umožní žiakovi používať v škole a na domáce úlohy notebook,
- učitelia akceptujú zníženú úroveň čitateľských schopností žiaka v zmysle porozumenia prečítaného textu,
- akceptujú psychomotorické tempo pri písaní a čítaní, dávajú dostatočný časový priestor na kontrolu napísaného,
- písomné práce hodnotia najmä po obsahovej a štylistickej stránke,
- pri prácach na čas, nechajú žiakovi prácu dokončiť (cca 5 min navyše),
- počas vyučovacej jednotky učiteľ vytvára podmienky v triede tak, aby mohol sledovať, usmerňovať a kontrolovať jeho prácu,
- na žiaka kladú primerané požiadavky, nezľavujú v nárokoch, ani žiaka neoslobodzujú od činností, ktoré môže s individuálnou pomocou učiteľa alebo spolužiakov zvládnuť,
- pri poučkách učiteľ nevyžaduje ich presné znenie, ale správne aplikovanie,
- zachovávajú diskretnosť o ťažkostiach žiaka,
- žiakovi umožňujú písať tlačeným písmom,
- poskytujú žiakovi dostatok možností na precvičovanie a osvojenie učiva,
- primeranou formou overujú, či žiak správne pochopil požiadavku učiteľa,
- na požiadanie žiaka, mu učiteľ poskytne individuálnu konzultáciu k učivu, ktorému žiak aktuálne neporozumel.

e) zabezpečenie kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok

Snahou škôl taktiež by malo byť zabezpečiť potrebné pomôcky (podľa druhu, stupňa postihnutia a narušenia), napr. lupy, notebooky. Integrovaný žiak má väčšinou poradenským zariadením odporúčené kompenzačné pomôcky, ktoré môže používať podľa jeho diagnózy v predmetoch spojených s čítaním, s písaním, príp. s metodickými odporúčaniami vo všetkých predmetoch (napr. notebook, kalkulačka, tabuľky z odborných predmetov a iné).

f) evalvácia (hodnotenie žiakov)

Sabolíková (2011) pripomína dôležitosť zohľadňovania poruchy alebo postihnutia pri hodnotení a klasifikácii žiakov. Preto je vhodné, ak učitelia uskutočňujú hodnotenie na základe odporúčaní poradenských centier, ktoré vychádzajú zo špeciálnopedagogickej správy (CPPPaP, ČŠPP). Učitelia môžu zvoliť aj tieto formy:

- V prípade rozporuplného výsledku pri písomnej práci, umožniť žiakovi ústne doskúšanie, ak o to požiada.
- Pri oprave textov používať iné pero ako červené.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

- Pri hodnotení písomného prejavu žiaka sa zameriavať na obsah napísaného, nie na úpravu textu a možný fonetický zápis.
- Žiakovi vopred oznámiť, že bude skúšaný .
- Pri odpovediach pomáhať žiakovi usmerňujúcimi otázkami.
- Tolerantne hodnotiť zníženú kvalitu písma a úpravy poznámok v zošitoch.
- Pri poučkách z odborných predmetov akceptovať správnosť jej obsahu, nie presnosť znenia.
- Vhodnou formou podľa uváženia učiteľa oceňovať úsilie a pokroky žiaka, a tým posilňovať jeho zdravé sebavedomie a sebaúctu.
- Žiaka hodnotiť s ohľadom na jeho možnosti a pri hodnotení ho neporovnávať so spolužiakmi.
- Pri hodnotení a klasifikácii postupovať podľa súčasne platných predpisov.

Hodnotenie a klasifikácia má prebiehať podľa platného Metodického pokynu na hodnotenie žiakov so ŠVVP. Žiakom sa odporúča pokračovať vo vzdelávaní formou individuálneho začlenenia a riadiť sa aj podľa dokumentu Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s VPU v strednej škole (doplnok k Vzdelávaciemu programu pre žiakov s VPU, 2011)

g) personálna pomoc

Integrovaný žiak má nárok na asistenta učiteľa (ďalej AU), ak ho má odporúčeného poradenským zariadením, škola však musí na AU dostať finančné prostriedky (Metodický pokyn, 2015). Škola, ktorá požaduje finančné prostriedky na AU, zadáva do formulárov podľa členenia na kategórie nasledovné údaje (Zber údajov o asistentoch učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, 2020):

- počet žiakov podľa druhu zdravotného znevýhodnenia s potrebou vzdelávania v triede, v ktorej pôsobí AU,
- počet tried, v ktorých sa žiaci so zdravotným znevýhodnením vzdelávajú,
- počet AU, na ktorých sa požadujú nenormatívne finančné prostriedky,
- údaje o existujúcich AU a pomocných vychovávateľoch na škole.

Školský zákon nám umožňuje formu školskej integrácie s podmienkou vypracovania individuálneho vzdelávacieho programu (IVP) pre daného integrovaného (začleneného – aj tento pojem je použitý v školskom zákone) žiaka. Ide tu o možnosti, dostupnosť a následne pracovné uplatnenie takýchto absolventov škôl (odborných učilíšť pre žiakov s mentálnym postihnutím je v rámci okresov pomerne málo).

Prax však prináša viacero otázok a nejasností.

Je v poriadku, ak žiak so zmyslovým a somatickým postihnutím (bez mentálneho postihnutia) zo segregovanej formy (v rámci segregácie danému žiakovi bolo umožnené všetko, čo potreboval i čo mu vedeli špeciálni pedagógovia poskytnúť a je pripravený na vstup do spoločnosti – viac Požár, 1999) pokračuje formou školskej integrácie aj na strednej škole



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

(SOU, SOŠ), příp. na konzervatóriu a gymnáziu alebo od začiatku postupuje formou integrácie.

Problematickou je oblasť žiakov s mentálnym postihnutím a s viacnásobným postihnutím. Preto sa pýtame. Je v poriadku, ak rodičia detí s mentálnym postihnutím cítia krivdu?

Podľa doterajších možností na stredné odborné učilište (nehovoriac o strednej odbornej škole, či gymnáziu) nemohol byť prijatý žiak s mentálnym postihnutím, ktorý absolvoval povinnú školskú dochádzku v špeciálnej základnej škole a ani ten, ktorý absolvoval povinnú školskú dochádzku formou školskej integrácie v základnej škole. Dôvody vzhľadom na skutočnosť redukcie učiva sú jasné, t. j. integrovaný žiak s mentálnym postihnutím, ktorý sa vzdelával podľa IVVP rešpektujúc osnovy pre žiakov v A-variante (pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím), zvládol učivo prvého stupňa základnej školy. Otázkou však zostáva: a nebolo by možné - aby žiak, ktorý zvládol integráciu v základnej škole pokračoval v školskej integrácii aj na vyššom stupni vzdelania (aj napriek mentálnemu postihnutiu). Nejde tu o to, aby získal výučný list, či dokonca maturitné vysvedčenie rovnako ako ostatní žiaci danej školy. Je pochopiteľné, že žiak s mentálnym postihnutím má obmedzenia, ale mohli by sme začať uvažovať, ako by sa mohla školská integrácia žiakov s mentálnym postihnutím realizovať aj po skončení povinnej školskej dochádzky a akú podobu by mohlo mať vysvedčenie, resp. aké by boli možnosti uplatnenia sa žiaka na trhu práce (napríklad vždy so sprevádzajúcou a zodpovednou osobou, ktorou by boli mohli byť ich kolegovia).

5 Inkluzívna edukácia

Pod vplyvom integračných tendencií a legislatívnych dokumentov, ktoré sme spomenuli vyššie vyplýva, že žiak so ŠVVP má právo na výchovu a vzdelávanie na strednej škole. Zároveň treba poukázať na skutočnosť, že pod vplyvom inkluzívnych tendencií (počiatky možno vystopovať v USA, Kanade a v Austrálii) bol prijatý Organizáciou spojených národov v New Yorku Dohovor OSN (Convention on the Rights of Persons with Disabilities z 13. decembra 2006). Daný dohovor je pomerne široko koncipovaný a možno ho považovať za dôležitý právny nástroj zamedzujúci diskrimináciu osôb s postihnutím, narušením, ohrozením vo všetkých oblastiach a miľník v riešení politických otázok týkajúcich sa inklúzie. Preambula Dohovoru OSN (Zbierka zákonov č. 317/2010, s. 1166) v písmene d) pripomína „*Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach, Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie, Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien, Dohovor proti mučeniu a inému krutému, neľudskému alebo ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestaniu, Dohovor o právach dieťaťa a Medzinárodný dohovor o ochrane práv všetkých migrujúcich pracovníkov a členov ich rodín*“. Slovenská republika v roku 2010 ratifikáciou Dohovoru OSN zaviazala k postupnému budovaniu inkluzívnej spoločnosti, čo priamo súvisí s realizáciou inkluzívnej edukácie (viac článok 24) a pracovnej inklúzie. Inklúziu podľa Colberta (In Resman, 2003, s. 164) môžeme vyjadriť formuláciou „*vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si...*“.

Prakticky realizovaná inklúzia v školách – inkluzívnych školách (ale aj mimo škôl) je nazývaná inkluzívna edukácia (Balážová, 2012). V inkluzívnych školách všetci aktéri inkluzívnej edukácie (pedagogickí a odborní zamestnanci školy, lekári, fyzioterapeuti,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

prevádzkoví zamestnanci, dobrovoľníci a pod.) kooperujú v zmysle transdisciplinarít. Ako uvádza Feyerer (2011, s. 106) všetci učitelia sa musia rozlúčiť s obrazom „osamoteného bojovníka“ či „samovládcu“.

6 Záver

Aktuálne sa zvýšil záujem o školskú integráciu žiakov so ŠVVP aj na stredných školách. Stredné odborné školy majú navýšený normatív na každého žiaka, ktorý je vzdelávaný formou individuálnej integrácie. Pri prijímaní týchto žiakov aj preto vychádzajú v ústrety, tiež sa zvyšuje kredit školy v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Pedagogická prax však v prístupe niektorých signalizuje rezervy v mnohých oblastiach.

V príspevku sme priblížili legislatívne východiská, špecifiká edukácie žiakov so ŠVVP, načrtli postup školskej integrácie a odporúčame učiteľom odborných predmetov na strednej škole:

- oboznámiť sa s dokumentáciou žiaka so ŠVVP (Návrhom na vzdelávanie, ktorého súčasťou sú diagnostické správy a aj IVP) a zohľadňovať z toho vyplývajúce špeciálne edukačné potreby,
- prestať si fixovať predstavu, že postihnutie/narušenie je stabilný znak daného žiaka;
- pokúsiť sa nevnímať postihnutie/narušenie ako na negatívnu odchýlku od normy;
- pokúsiť sa prijať fakt, že žiaci s postihnutím/narušením nemusia byť vždy iba mrzáci, slabí, bezmocní;
- nepokladať postihnutie za vlastnosť žiaka, ale za sociálne podmienený dôsledok (viď Požárovo (2007) odporúčanie používať predložku „s“ v súvislosti so žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením);
- viesť žiaka k aktívnemu prekonávaniu ťažkostí, ktoré vyplývajú z postihnutia, narušenia;
- vychádzajúc z individuálnych schopností žiaka podporovať jeho sebarealizáciu, sebadôveru, sebavedomie;
- klásť na žiaka primerané nároky – zohľadňovať limity dané postihnutím, narušením;
- rešpektovať individuálne pracovné tempo žiaka;
- pravidelne sledovať výsledky, ale najmä snahu žiaka;
- Feyerer (2011) citujúc Wockena odporúča orientovať sa na: proces a status, bariéry a zdroje, asistenciu a adaptáciu.

Je však otázkou zodpovednosti učiteľov na stredných školách, ich úprimného záujmu o edukáciu žiakov so ŠVVP ako sa so špecifikami edukácie dokážu vysporiadať. Ak sa v našej spoločnosti bude realizovať osveta, predstavitelia vedenia škôl, ich zamestnanci spolu so zákonnými zástupcami žiakov budú uplatňovať etický prístup na báze vzájomného partnerstva a spolupráce, výrazne môžu pomôcť žiakom so ŠVVP po absolvovaní školy uplatniť sa v ich ďalšom živote.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Zároveň sme načrtli tému inkluzívnej edukácie, ktorá by mohla rozprúdiť diskusiu na tému Inklúzia ako cieľ a integrácia cesta ako cieľ dosiahnuť – nie je však isté, že ide o jedinu cestu.

Literatúra

1. BALÁŽOVÁ, J. 2012. Inkluzívna škola – škola budúcnosti. In *Efeta*. 2012. roč. XXII, č. 4. s. 12 - 15. ISSN 1335-1397. (1. časť)
2. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. 2006. New York : UNO, 2006. [online]. Retrieved from: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>.
3. *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. 2006. [online]. Retrieved from: <<https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>>.
4. *Doplnok k Vzdelávaciemu programu pre žiakov s VPU - ISCED 3/ schváleného MŠ SR pod č. 20011-11209/27407:1-914 dňa 31. augusta 2011 s platnosťou od 1. septembra 2011*. [online]. Retrieved from : <<https://www.minedu.sk/specifika-vychovy-a-vzdelavania-ziakov-s-vyvinovymi-poruchami-ucenia-vpu-v-strednej-skole-doplnok-k-vzdelavaciemu-programu-pre-ziakov-s-vyvinovymi-poruchami-ucenia-isced-3/>>.
5. FEYERER, E. 2012. Príprava vychovávateľov a učiteľov pre inkluzívnu edukáciu. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 98 - 108.
6. LECHTA, V.: *Inkluzívna pedagogika*. Praha : Portál, 2016. 600 s. ISBN 9788026211235.
7. *Metodický pokyn č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením*. [online]. Retrieved from : <<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-662015-k-postupu-pri-predkladani-poziadaviek-na-financne-prostriedky-na-osobne-naklady-asistenta-ucitele-pre-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/>>.
8. POŽÁR, L., 1999. Školská integrácia a kvalita života postihnutých. In *Psychológia a patopsychológia*, roč. 34, č. 3, s. 195 – 201.
9. POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava : TYPI UNIVERZITATIS TYRNAVIENSIS, 2007. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.
10. RESMAN, M. - MATULČÍKOVÁ, M. 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574. 2003. roč. 38, č. 2. s. 161-174.
11. SABOLÍKOVÁ, M. 2011. Inštitucionálna dimenzia inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 189-196.



Pohledy na stredoškolského učiteľa odborných predmetů
Kolektivní monografie
Praha 2020

12. ŠTIHOVÁ, A. (2011). *Špecifická výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole*. Doplnok k Vzdelávaciemu programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. Retrieved from: <<https://www.minedu.sk/data/att/7772.pdf>>.
13. *Ústava SR* č. 460/1992 Z. z.
14. VAŠEK, Š. 1996. *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava : Sapiencia, 1996. 210 s. ISBN 80-967180-3-7.
15. *Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2008. [online]. Retrieved from : <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>>.
16. *Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon)* 2004. [online]. Retrieved from: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/365/>>.
17. *Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2003.[online]. Retrieved from: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/596/>>.
18. *Zber údajov o asistentoch učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením*. 2020. [online]. Retrieved from: <https://www.au.vykazy.sk/financie/index.php?__state=&__event=pokracovat>.

Kontaktné údaje autorov:

Mgr. Jana Balážová, PhD.
Univerzita Konštantína filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 74 Nitra
E-mail: jbalazova@ukf.sk

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



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Proměna učitele ekonomických předmětů v pandemické době

Transformation of Teachers of Economic Subjects in the Pandemic Period

Kateřina Berková

Abstrakt

Příspěvek se zabývá proměnou učitele ekonomických předmětů v pandemické době, v období, kdy došlo poprvé k nemožnosti osobní účasti studentů ve škole. Příspěvek shrnuje postoje studentů k možnostem distanční výuky v předmětu Finanční účetnictví ve vysokoškolských podmínkách. Autorka uvádí hlavní názory studentů na vzdálenou výuku a její úskalí včetně vyplývajících požadavků kladených na učitele a proměňujících jeho osobnost. Závěr příspěvku se věnuje doporučením pro efektivní distanční výuku na úrovni analyzovaného předmětu.

Klíčová slova: distanční výuka, osobnost učitele, účetnictví, vysoká škola

Abstract

The paper deals with the transformation of a teacher of economic subjects in a pandemic period, in the period when it was first impossible for students to attend school in-person. The paper summarizes the attitudes of students to the possibilities of distance learning in the subject of Financial Accounting in the university conditions of university. The author presents the main views of students on distance learning and its pitfalls, including the resulting requirements placed on the teacher and changing their personality. The conclusion of the paper deals with the recommendations for effective distance learning at the level of the analyzed subject.

Keywords: Distance Learning, Teacher's Personality, Accounting, University

JEL klasifikace: A22, I23

1 Úvod a současný stav poznání

Pandemická krize otevřela několik palčivých témat, která se týkají nečekaného přechodu veškeré výuky do různých variací prezenční formy na všech stupních vzdělávání, k němuž došlo na jaře roku 2020. Mezi výrazné problémy se řadí zejména vhodnost digitálních nástrojů umožňujících vzdělávání a komunikaci učitele a studentů, popřípadě komunikaci mezi studenty (MŠMT, 2020). Probíhaly a stále ještě probíhají diskuse nad otázkami



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

potřebných kompetencí učitelů v oblasti digitalizace vzdělávání, jelikož pandemie zesílila význam a potřebnost digitálních nástrojů. Jsou vyvíjeny tlaky na zdokonalování nejenom studijních materiálů, ale především platform pro efektivní řízení výuky a celkové vzdělávání studentů.

Distanční vzdělávání se od března 2020 stalo velmi skloňovaným pojmem, který otevřel širokou škálu diskutovaných oblastí a otázek. Distanční vzdělávání lze definovat jako „*samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi*“ (§25 Školského zákona č. 561/2004 Sb.). Kvůli pandemii a vyhlášenému nouzovému stavu v březnu 2020 musely všechny školy bezpodmínečně přejít na distanční formu vzdělávání.

Vysoké školy měly za úkol zajistit vhodné technické a materiální zázemí pro vzdělávání, výukové nástroje a navrhnout a používat vhodné distanční vzdělávací metody s aktivizujícím charakterem a umožňující komunikaci mezi učitelem a studenty a studenty navzájem. Zároveň byl kladen požadavek pro poskytování dostatečné zpětné vazby studentům (NAÚ, 2020).

Distanční vzdělávání může probíhat v online či offline režimu. Online výuka je vedena prostřednictvím internetu a je podporována nejrůznějšími digitálními nástroji a technologiemi (MŠMT, 2020). To znamená, že výuka je realizována tzv. synchronně, kdy je učitel propojen se studenty prostřednictvím komunikačního kanálu – například pomocí aplikace MS Teams, Zoom či dalších (CIS, 2020), tedy výuka je vedena v reálný čas na stejném virtuálním místě. Tato forma distanční výuky v současné pandemické době převládá.

Na druhou stranu distanční vzdělávání lze realizovat asynchronně. Podle MŠMT (2020) při asynchronní výuce studenti pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na zadaných úkolech a společně se ve virtuálním prostředí nepotkávají. Velmi častým nástrojem pro asynchronní formu distančního vzdělávání je Learning Management System jako je Moodle, Adobe Connect, Fronter, Blackboard, iTutor, iTřída apod. (CIS, 2020). Nelze k oběma formám distančního vzdělávání přistupovat izolovaně, ale nejlepšího efektu se dosáhne vhodnou kombinací obou forem (MŠMT, 2020).

Z výše uvedeného vyplývá, že počínaje pandemickou dobou se na učitele zvýšily nároky v oblasti digitálních a dalších pedagogických kompetencí. Tyto požadavky jsou však dvojsečné, jelikož se vyžadují také na studentech, kteří musí ovládat nejrůznější digitální nástroje. Digitální kompetence pedagogů jsou z hlediska vymezení ohraničeny těmito aspekty (Redecker, 2018, s. 10):

- digitální zdroje (výběr digitálních zdrojů, tvorba a úprava digitálních zdrojů, organizace a ochrana sdílení digitálních zdrojů);
- výuka (vyučování, vedení a spolupráce studentů, samostatné učení studentů);
- digitální hodnocení (strategie hodnocení, analýza výukových výsledků, zpětná vazba a plánování);
- podpora digitálních kompetencí studentů (informační a mediální gramotnost, digitální komunikace a spolupráce, tvorba digitálního obsahu, odpovědné používání digitálních technologií, řešení problémů prostřednictvím digitálních technologií).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Digitální kompetence je tedy klíčovou průřezovou schopností, kterou by měli ovládat učitele a k níž by měli být vedeni také studenti svými učiteli.

2 Cíl a výzkumné otázky

Příspěvek si klade za cíl prezentovat postoje a názory studentů vysoké školy na distanční formu vzdělávání pomocí digitálních nástrojů a platforem v jarním období propuknutí pandemické krize, kdy došlo k prvnímu uzavření škol, resp. nemožnosti osobní účasti studentů ve škole. Průzkum je zaměřen na hodnocení nejenom digitálních platforem, umožňujících komunikaci učitele a studentů, ale také na hodnocení materiálů ke studiu, na které se kladly a stále jsou kladeny vyšší požadavky. Toto hodnocení je orientované na předmět Finanční účetnictví, který autorka tohoto článku garantuje a aktivně vyučuje. Příspěvek poukazuje na proměnu učitele tohoto předmětu, která byla a stále je daná především pandemickou situací, která neumožňuje prezenční formu výuky. Zároveň poukazuje na trendy ve vzdělávání v oblasti digitalizace, které na poli vzdělávání byly aktuální již před pandemickou krizí, ale tato krize jejich potřebnost pouze prohloubila a jejich využití urychlila.

Tento cíl vyústil do dvou výzkumných otázek, které jsou předmětem kvalitativního výzkumu:

- 1. Jaké jsou postoje studentů vysokých škol ke kvalitě distanční výuky v pandemické době?*
- 2. Jaké jsou požadavky studentů na způsoby vedení distanční výuky v pandemické době a z toho vyplývající požadavky kladené na učitele?*

3 Materiál a metody

V období duben až květen 2020, v první vlně pandemické krize, byl zrealizován výzkum s cílem zjistit postoje studentů dvou vysokých škol k distanční výuce se zaměřením na hlavní úskalí, která distanční výuka přináší, a na potřeby studentů. Průzkum byl orientován na předmět Finanční účetnictví. Způsob výuky posuzovali studenti Vysoké školy polytechnické Jihlava, studijního oboru Finance a řízení (dále jen „VŠPJ“). Do průzkumu se zapojili studenti dobrovolně, jeho realizace probíhala na anonymní bázi a v souladu s etickými zásadami.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 52 studentů (z celkově 81 zapsaných v předmětu), kteří v prezenční formě v letním semestru 2019/2020 studovali povinný předmět Finanční účetnictví. Návratnost činila 64 %. Jednalo se o studenty z prvního ročníku, 2. semestru bakalářského studijního programu.

Cílem předmětu Finanční účetnictví je, aby se studenti po jeho absolvování orientovali ve finančním účetnictví obchodních korporací odlišných podle povinností vztahujících se k vykazování informací z hlediska uživatelského. Předmět je orientován na cíle všeobecného finančního účetnictví, pochopení kvalitativních charakteristik informací, oceňování a prvků účetní závěrky nejenom z pohledu národní regulace, ale také v rámci světových harmonizačních procesů, jejichž potřeba je zesílena rozvojem kapitálového trhu a růstem nadnárodních společností (Informační systém VŠPJ, 2020). Předmět Finanční účetnictví je zaměřen prakticky na řešení reálných problémů z praxe prostřednictvím souvislých příkladů,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

kteří jsou zpracovány až do úrovně komplexních případových studií. Předmět využívá Learning Management Systém (LMS) nástroje Moodle.

Výzkum byl vystaven jako kvalitativní, nekladal si vědecké hypotézy, ale formulované byly výzkumné otázky orientované na kvalitu výuky. Z toho důvodu některé otázky byly formulované otevřeně, aby bylo možné proniknout do palčivých problémů výuky v kontextu požadavků kladených na učitele. Šetření bylo provedeno pomocí metody dotazování s využitím dotazníku jakožto výzkumného nástroje v online podobě. Dotazník byl vystaven aplikací Google Docs a následně distribuován mezi studenty.

Dotazník určený studentům VŠPJ, kteří se vyjadřovali k distanční výuce v průběhu studia předmětu Finanční účetnictví, byl koncipován do několika otázek s cílem zjistit tyto aspekty:

- vhodnost studijních materiálů (učebnice online, výkladové postupy, řešené příklady, prezentace) k distanční výuce (samostudiu),
- interaktivní testy pomocí LMS nástrojů pro osvojení a pochopení učiva,
- interaktivní příklady pomocí LMS nástrojů pro pochopení učiva v kombinaci s komunikací s učitelem,
- požadavky studentů na tvorbu multimediálních prostředků umožňujících komentované výklady a požadavky na živé přenosy výuky.

Výsledky jsou zpracovány v relativních četnostech a v procentuálním vyjádření.

4 Výsledky a diskuse

Výsledky jsou prezentované podle aspektů, které byly prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumané.

Výuka předmětu Finanční účetnictví probíhala v pandemické době, kdy byly poprvé uzavřené vysoké školy, nejprve na distanční bázi bez využití podpůrných digitálních nástrojů umožňujících online komunikaci učitele se studenty. Distanční výuka kladla vyšší požadavky na vylepšení studijních materiálů ke studiu daného předmětu, zejména na úrovni příkladů řešených na cvičeních. Z výzkumného šetření vyplynulo, že studenti prvního ročníku (2. semestru) VŠPJ byli převážně s formou a obsahem studijních materiálů pro předmět Finanční účetnictví spokojeni (84 %), ale chybělo jim mluvené slovo (Tabulka 1). Zejména byli spokojeni s podrobnými výkladovými postupy k příkladům, s řešenými příklady a dalšími podklady k nastudování teorie předmětu.

Tabulka 1: Postoje studentů VŠPJ k vhodnosti studijních materiálů k distanční výuce

Obměna odpovědi	Relativní četnost (v %)
Ano	36
Spíše ano	48
Spíše ne	12



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Ne	0
Jiné – bylo by dobré vyzkoušet webináře či videa na jednotlivá témata	4

Zdroj: Vlastní výpočty, 2020

Zvýšily se také požadavky kladené na učitele v oblasti používání LMS nástrojů zejména na úrovni tvorby interaktivních úloh a testů. E-learningový kurz Finanční účetnictví je vystavěn takovým způsobem, že umožňuje studentům v každém týdnu semestru po nastudování daného učiva ověřit, zda učivo bylo dostatečně osvojeno. Během pandemie byly dopracované interaktivní příklady, které umožnily studentům procvičovat příkladovou část témat. Po vyřešení příkladu a jeho odeslání prostřednictvím LMS nástrojů se student dozvěděl případnou chybovost a bodové skóre z testu s celkovým slovním komentářem. Neviděl však správné odpovědi, které musel v případě potřeby konzultovat s učitelem. Tabulka 2 a 3 uvádí postoje studentů k interaktivním testům určených pro osvojení učiva a k interaktivním příkladům pro pochopení učiva v kombinaci s komunikací s učitelem.

Tabulka 2: Postoje studentů VŠPJ k interaktivní testům pomocí LMS nástrojů pro osvojení učiva

Obměna odpovědi	Relativní četnost (v %)
Ano	36
Spíše ano	60
Spíše ne	4
Ne	0

Zdroj: Vlastní výpočty, 2020

Tabulka 3: Postoje studentů VŠPJ k interaktivním příkladům pomocí LMS nástrojů pro pochopení učiva v kombinaci s komunikací s učitelem

Obměna odpovědi	Relativní četnost (v %)
Ano	36
Spíše ano	48
Spíše ne	16
Ne	0

Zdroj: Vlastní výpočty, 2020

Je evidentní, že téměř většina studentů je toho názoru, že interaktivní testy byly nápomocné při osvojování teoretické části učiva (96 %) a 84 % studentů se domnívá, že byly nápomocné také interaktivní příklady k pochopení učiva.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Z výzkumu dále vyplynulo, že studenti měli zájem o kombinaci audiozáznamu s výkladem a psaným výkladem postupů k řešení příkladů (44 %). Psané výkladové postupy vyhovovaly 48 % studentů, kteří zároveň nevyžadovali audiozáznam či video s výkladem učiva. 8 % studentů požadovalo audiozáznam, jelikož psaným postupům k řešení příkladů nerozuměli (Tabulka 4).

Tabulka 4: Požadavky studentů VŠPJ na tvorbu multimediálních prostředků umožňujících komentované výklady a požadavky na živé přenosy výuky

Obměna odpovědi	Relativní četnost (v %)
Stačí výkladové postupy psané ve Wordu, látku pomocí toho chápu.	48
Chtěl/a pouze audiozáznam namluvený učitelem, protože psané postupy ve Wordu nečtu, nerozumím jim.	8
Chtěl/a bych kombinaci audiozáznamu, v němž učitel látku vysvětlí, s psanými postupy ve Wordu k příkladům.	44

Zdroj: Vlastní výpočty, 2020

Výzkumné šetření zjišťovalo požadavky studentů na živé přenosy (online výuku) prostřednictvím platform Zoom či MS Teams. 56 % studentů, kteří se zapojili do šetření, nemělo zájem o online výuku, 44 % studentů ji preferovalo (Tabulka 5).

Tabulka 5: Požadavky studentů VŠPJ na živé přenosy výuky (online výuku)

Obměna odpovědi	Relativní četnost (v %)
Ano	44
Ne	56

Zdroj: Vlastní výpočty, 2020

Z výzkumu vyplývá, že při prvním uzavření škol byly kladeny ze strany studentů požadavky především na vylepšení studijních materiálů z hlediska hloubky a srozumitelnosti výkladu jednotlivých témat. Jako efektivní nástroj řízení výuky, samostudia a získávání zpětné vazby se osvědčil Learning Management System. Aby byla distanční výuka kvalitně zajištěna, je třeba využívat digitální nástroje umožňující přinejmenším samostudium a získávání zpětné vazby. Ideální distanční výuka probíhá takový způsobem, kdy učitel využívá platformy k online vedení výuky či k individuálním nebo skupinovým konzultacím v podobě živých přenosů či je využívá pro tvorbu videí nebo webinarů, které sdílí se studenty. Tyto platformy byly vyžadovány studenty již na začátku pandemie. To vše mělo za následek mnohem větší požadavky na kompetence učitele.

Tento výzkum je limitován nižším počtem studentů, kteří byli do šetření zapojeni. Proto by bylo účelné rozšířit vzorek o další studenty nejenom z Vysoké školy polytechnické Jihlava.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

5 Závěr

Příspěvek si kladl za cíl prezentovat postoje studentů Vysoké školy polytechnické Jihlava k distanční výuce předmětu Finanční účetnictví pomocí digitálních nástrojů a platforem v důsledku propuknutí pandemické krize v jarním období 2020. Z šetření vyplynulo, že tato doba pouze urychlila trendy ve vzdělávání, které jsou orientované na digitalizaci výuky a platformy umožňující interakci učitele se studenty v online virtuálním prostředí. Proměna učitele je evidentní v požadavcích na zvyšování digitálních kompetencí, které jsou pro zvládnutí vzdělávání a vedení výuky v pandemické době žádoucí. Především je nezbytné, aby učitelé byli seznámeni s kolaborativními nástroji pro vedení výuky a spolupráci se studenty. Žádoucí je také využití LMS nástrojů, které jsou velmi efektivním prostředkem pro řízení výuky, komunikaci se studenty, vkládání studijních materiálů včetně videí, pro tvorbu interaktivních úloh k osvojování a procvičování učiva a poskytování zpětné vazby studentům.

Tato doba si žádá proměnu osobnosti učitele a zvyšuje nároky, které jsou kladené na pedagogickou profesi, stejně tak jsou kladeny vyšší požadavky na studenty. Proto bude potřebné se zaměřovat na zvyšování digitálních kompetencí pedagogů nejenom z důvodu pandemické krize, ale také s ohledem na dynamický a turbulentní technologický pokrok a rozvoj společnosti, jemuž se přizpůsobuje také vzdělávání.

Literatura

1. Centrum Informační Společnosti. (2020). *Digitální vzdělání pedagogů SŠ pro efektivní výuku*. Dle projektu Digitální vzdělání pedagogů SŠ pro efektivní výuku, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/18_067/0012341.
2. Informační systém VŠPJ. (2020). Syllabus předmětu Finanční účetnictví. Citováno 26.10.2020 z www.is.vspj.cz.
3. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Citováno 25.10.2020 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/>.
4. Národní akreditační úřad. (2020). Metodický pokyn NAÚ k využívání nástrojů distančního vzdělávání v prezenční a kombinované formě studia v akademickém roce 2020/2021. Citováno 1.11.2020 z <https://www.nauvs.cz/>.
5. Redecker, Ch. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu*. Praha: NÚV.
6. Školský zákon č. 561/2004 Sb. Citováno 25.10.2020 z <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/>.

Poděkování

Příspěvek je jedním z výstupů interního vědeckého projektu č. IGS VŠE F1/7/2018 a je výstupem institucionální podpory FFÚ VŠE č. IP 100040.

Kontaktní údaje autora



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.
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



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Kľúčové kompetencie a odborné kompetencie v kurikule a v praxi vyučovania na stredných odborných školách ekonomického zamerania v Slovenskej republike

Key and Professional Competencies in the Curriculum and in the Practice of Teaching at Secondary Vocational Schools with an Economic Focus in Slovakia

Martin Droščák

Abstrakt

Moderné reformy školstva sa značne dotýkajú aj problematiky kľúčových kompetencií (zručností, spôsobilostí, postojov a hodnôt) ktoré sa majú v dôsledku edukácie u žiakov rozvinúť. Reformné zmeny v školstve modernej spoločnosti zasahujú významnú oblasť účelov a všeobecných cieľov edukácie. Reformátori hľadajú konsenzus v otázkach - aké spôsobilosti sú potrebné na to, aby ľudia dokázali zmysluplne čeliť zmenám v dynamicky sa meniacej spoločnosti, aké vedomosti, schopnosti a postoje potrebujú mladí ľudia na to, aby v živote získali plné pracovné uplatnenie, aby sa stali aktívnymi občanmi a ich osobný život bol plnohodnotný. V príspevku sa pokúsime analyzovať najdôležitejšie aktuálne názory na problematiku kľúčových kompetencií v Slovenskej republike (domáca perspektíva) ako aj v stručnom komparatívnom prehľade.

Kľúčová slova: kľúčové kompetencie, odborné kompetencie, transversálne kompetencie, prax vyučovania, ekonomické vzdelávanie

Abstract

Modern education reforms also significantly affect the issue of key competencies (skills, competences, attitudes and values) that are to be developed by pupils as a result of education. Reform changes in the education of modern society affect an important area of purposes and general goals of education. Reformers seek consensus on what skills are needed to enable people to meaningfully cope with the change in a dynamically changing society, what knowledge, skills and attitudes young people need to get a proper job in life to become active citizens and so that their personal lives were meaningful. In this paper, the authors will try to analyze the most important current views on the issue of key competencies in the Slovak Republic (domestic perspective) as well as in a brief comparative overview.

Keywords: key competencies, professional competencies, transversal competencies, teaching practice, economic education



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

JEL klasifikace: A20

1 Teoretické východiska

Problematika klúčových kompetencií je v odbornej literatúre dlhodobo rozvíjaná a systematicky sa sleduje predovšetkým na európskej úrovni (European Commission, 2006, 2012).

K pôvodnej sústave klúčových kompetencií z roku 2006 sa pričlenili transverzálné kompetencie, európsky koncept klúčových kompetencií bol obohatený o: kritické myslenie, kreativitu, iniciatívu, schopnosť riešiť problémy, schopnosť hodnotiť a prijímať riziko, schopnosť prijímať rozhodnutia a konštruktívny manažment čítania (Looney, J., Michael, A., 2014). Problematika klúčových kompetencií v súčinnosti s transverzálnymi kompetenciami, základnými vzdelávacími obsahmi a globálne (i osobne) významnými témami nevymizla z okruhu odborných diskusií. Napriek oprávneným pochybnostiam o tom, do akej miery je možné diagnostikovať a hodnotiť klúčové kompetencie, zdôrazňuje sa ich reálny vzťah k praktickým stránkam života. R. Hopkins (2016) odporúča zaradiť ich hodnotenie do diagnostického mixu vzdelávacích výsledkov žiakov.

Samotné zavedenie klúčových kompetencií do kurikula školského vzdelávania ešte nezaručuje ich reálne nadobúdanie žiakmi počas vyučovania. Ukazuje sa, že pre zavádzanie klúčových kompetencií má **veľký význam zapájania učiteľov do procesov zavádzania klúčových kompetencií** až na úroveň vyučovania v školskej triede, potrebná je aj zmena metodiky vyučovania v prospech aktivizujúcich metód vyučovania a táto zmena sa prirodzene dotýka aj oblasti hodnotenia výsledkov vzdelávania.

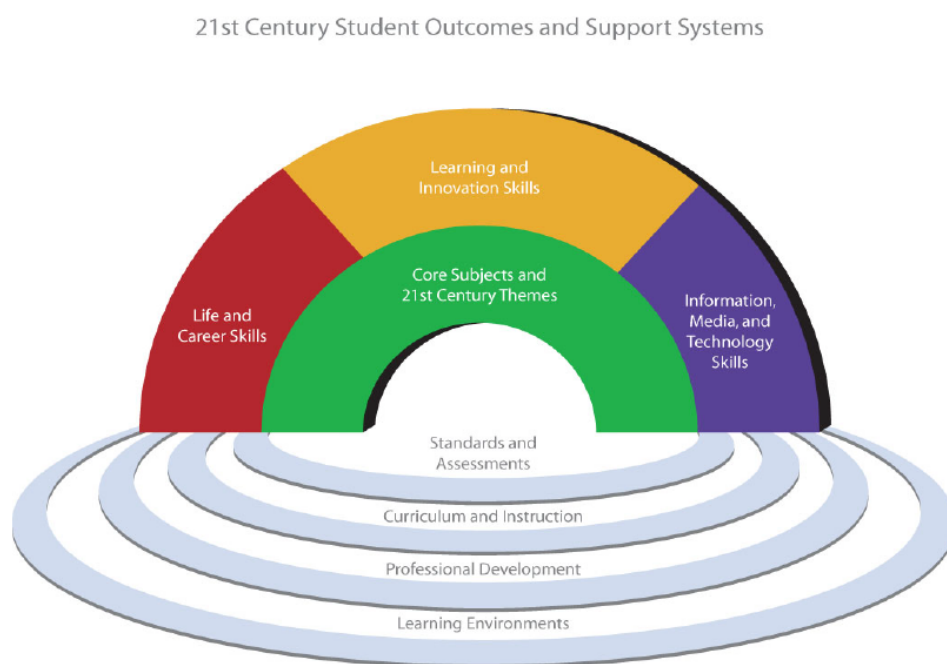
V analýzach problematiky klúčových kompetencií (spôsobilostí) sa poukazuje na prepojenosť reformných zmien s potrebou špecifického tréningu a dostatočného času na to, aby sa učitelia dokázali preorientovať na vyučovacie stratégie, ktoré sú v súlade s aktuálnym cieľovým zameraním školského vzdelávania, teda s orientáciou na klúčové a prípadne aj na transverzálné kompetencie. Prax poukazuje na fakt, že veľa učiteľov preferuje vyučovanie, ktoré sa sústreďuje na obsah vzdelania v rámci jedného vyučovacieho predmetu, ktorý učiteľ vyučuje. Učitelia však potrebujú čas na to, aby zmenili svoje vnímanie hodnoty vyučovacích postupov zameraných na kompetencie. A rovnako potrebujú čas na pochopenie toho, čo znamenajú klúčové kompetencie, ako vzdelávať žiakov na rozličných úrovniach a stupňoch, čas na zažitie rozmanitých kritérií a procedúr hodnotenia výkonov v zmysle klúčových a transverzálnych kompetencií. Uvažovať treba aj o radikálnejších zmenách v učebnom prostredí. Konkrétne spomenieme a tiež sa hovorí o modifikácii rozvrhov hodín v záujme hlbšieho poznávania, ktoré má prebiehať v učení sa. Podrobnejšie štúdium problematiky rozvíjania klúčových kompetencií (spôsobilostí) žiakov poukazuje na to, že k najčastejšie citovaným vyučovacím stratégiám patrí projektové vyučovanie a rôzne stratégie problémového vyučovania. Veľký význam sa pripisuje otvorenosti vyučovania vo vzťahu k lokálnej komunite.

Osobitne aktuálna je otázka zmien v hodnotení vzdelávacích výsledkov žiakov vo vzťahu ku klúčovým kompetenciám, ktorých podstata spočíva v preukázaní požadovaných zručností,

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

spôsobilostí, postojov a hodnôt. (C. Sargent, 2012) Pre reflexiu problematiky kľúčových kompetencií je príznačné systémové ponímanie a perspektíva celoživotného vzdelávania.

Koncept kľúčových kompetencií je všeobecne považovaný za základ vzdelávania pre 21. storočie. Jeho konceptualizácia a praktické otázky uplatnenia (integrácie) sústavy kľúčových a transverzálnych kompetencií môže mať viacero perspektív. Jednu z nich ponúka rámec pre učenie sa, kompetencie študentov a podporných systémov pre 21. storočie (P21 Framework Definitions).



Obrázek 1: 21 Century Student Outcomes and Support Systems. Zdroj: P21 Framework Definitions, 2012

Tento model moderného poňatia školského vzdelávania spája základné prvky kurikula: Kľúčové učebné predmety a témy pre 21. storočie, kompetencie pre učenie sa a inovácie (kreativita, kritické myslenie, komunikácia a spolupráca. Súčasťou modelu je podporný systém, ktorý má napomáhať k dosiahnutiu majstrovstva v učení sa (dokonalé osvojenie). Podporný systém zahŕňa vzdelávacie štandardy, stratégie hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov, všímavú organizáciu vzdelávacieho prostredia, profesionalitu učiteľov a v neposlednom rade aj vyučovanie. Kladie dôraz na interdisciplinárny prístup, sústreďuje sa na utváranie kľúčových kompetencií naprieč učebným predmetom. Upozorňuje na význam inovatívnych vyučovacích metód, ktoré majú viesť k rozvoju kognitívnych vlastností, osobitne myslenia. Tie na jednej strane integrujú podporné vzdelávacie prístupy a zároveň



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

zdôrazňujú význam objavného a problémového vyučovania (enquiry and problem based approaches). Za dôležitú súčasť vzdelávania považuje integráciu zdrojov poznania, ktoré sa nachádzajú za múrmi školy. Aj v oblasti profesionality učiteľa model vyzdvihuje schopnosti učiteľa vytvárať príležitosti pre rozvoj kľúčových kompetencií, schopnosti viesť žiakov k hlbšiemu porozumeniu učebnej látky, využívať vyučovacie stratégie riešenia problémov, kritického myslenia a ďalších zručností, potrebných v 21. storočí. Osobitnú pozornosť model venuje schopnostiam priebežného a záverečného hodnotenia žiakov a napokon schopnosti spolupracovať v profesionálnych komunitách v regionálnych, národných a medzinárodných kontextoch.

1.1 Kľúčové kompetencie (spôsobilosti) ako súčasť kurikula strednej odbornej školy ekonomického zamerania v Slovenskej republike

Aj do reformných zmien v školstve SR sa po prijatí Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. dostala problematika kľúčových kompetencií v zmysle konceptuálnej požiadavky premeniť encyklopedické vzdelávanie na humanistické a tvorivé (Rosa, V., Turek, I., Zelina, M. 2000).

Štátne vzdelávacie programy (ďalej ŠVP) vymedzujú povinný obsah vzdelávania – základné učivo – v oblasti odborného vzdelávania a prípravy, ktorý je garantovaný štátom. Vydáva a zverejňuje ich Ministerstvo, školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky po prerokovaní so zamestnávateľmi, zriaďovateľmi škôl a ich profesijnými a záujmovými združeniami s celoslovenskou pôsobnosťou a s rezortnými ministerstvami v rozsahu ich odvetvovej pôsobnosti v zmysle všeobecne záväzných právnych predpisov. ŠVP sú vytvorené pre jednotlivé skupiny odborov a ich názov zodpovedá názvu danej skupiny odborov. ŠVP sú záväzným kurikulárnym dokumentom pre tvorbu školských vzdelávacích programov, učebníc, učebných textov a pracovných zošitov, pre hodnotenie a kontrolu výsledkov vzdelávania.

Na všetkých stupňoch vzdelania bolo v školskom roku 2008/2009 s účinnosťou od 1. Septembra 2008 implementovaných 76 ŠVP, ktoré iniciovali stredné odborné školy (ďalej len „SOŠ“) k tvorbe školských vzdelávacích programov (ďalej len „ŠkVP“). ŠIOV vypracoval podporný metodický a didaktický materiál „Metodickú príručku tvorby ŠkVP pre SOŠ“ a vzorové ŠkVP. Bolo to „záchranné lano“ pre SOŠ s podrobným návodom ako postupovať pri tvorbe ŠkVP (Štátny inštitút odborného vzdelávania).

Podľa § 161 Prechodné ustanovenia, ods. 8 Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sa uložila povinnosť všetkým školám vytvoriť školské vzdelávacie programy pre všetky formy štúdia na úrovni vzdelávacích programov ISCED 2C, ISCED 3C, ISCED 3A, ISCED 4A, ISCED 5B s platnosťou od 1. septembra 2008 začínajúc 1. ročníkom (tamtiež).

ŠVP ako otvorený kurikulárny dokument sa prieskumom SOŠ na úrovni ISCED 2C, 3C, 4A a 5B ukázal ako dynamický prvok na zmenu zmýšľania učiteľov a väčšina pedagógov ho pozitívne prijala. V priebehu implementácie sme zistili, že:

počet ŠVP je pomerne rozsiahly, štruktúru ŠVP je treba zracionalizovať, sa musí zjednodušiť sústava odborov štúdia, je potrebné prehodnotiť systém ukončovania štúdia v študijných odboroch s odborným výcvikom (tamtiež).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Autori koncepčných zámerov reformy školstva (Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu v Slovenskej republike ISCED 3C – Vyššie sekundárne vzdelávanie; skupina študijných a učebných odborov 62, 63 a 64, 2013) sa do istej zhodovali vo vymedzení kľúčových kompetencií pre reformu vzdelávania s dokumentom: Európsky referenčný rámec pre kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, ako to ukazuje nasledovné porovnanie v tabuľke 1.

Tabulka 1: Porovnanie konceptu kľúčových kompetencií

Európsky dokument (2008)	Profil absolventa SOŠ (2013)
1. Komunikácia v materinskom jazyku	1. Kompetencia k celoživotnému učeniu
2. Komunikácia v cudzích jazykoch	2. Sociálne komunikačné kompetencie
3. Matematická kompetencia	3. Kompetencie (spôsobilosti) upl. matematické myslenie a poznávanie v oblasti vedy a techniky
4. Digitálne kompetencie	4. Kompetencie (spôsobilosti) v IKT
5. Kompetencie učiť sa	5. Kompetencie (spôsobilosť) riešiť problémy
6. Sociálne a občianske kompetencie	6. Kompetencie (spôsobilosti) občianske
7. Iniciatívnosť a podnikavosť	7. Kompetencie sociálne a sociálne a personálne
8. Kultúrne povedomie a vyjadrovanie	8. Kompetencie smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti

Upravené voľne podľa autora.

Kľúčové kompetencie boli definované ako vnútorne prepojený komplex všeobecnej vzdelanosti, umožňujúci úspešné začlenenie do pracovných a mimopracovných spoločenských štruktúr.

Podľa citovaného dokumentu kľúčové kompetencie sa získavajú „ako produkt celkového procesu vzdelávania a sebvzdelávania, t.j. komplexného vzdelávacieho programu a ďalších rozvíjajúcich aktivít, ktoré v rámci školy prebiehali.

S odstupom niekoľkých rokov a na základe zhodnotenia reformných zmien v školstve došlo k zmene v poňatí kľúčových kompetencií, k ich spresneniu. Pozitívom tohto spresnenia je aj ich špecifikácia, ktorá sa prejavuje v zohľadnení kľúčových znakov daného stupňa edukácie. Toto spresnenie podľa nášho názoru uľahčí procesy hodnotenia rozvinutosti kľúčových kompetencií v praxi.

Problematika kľúčových kompetencií je v novom koncepte kurikula zastúpená skôr implicitne v troch kapitolách: Úvod s cieľmi programu (s. 9 a s. 11), Základné podmienky na realizáciu štátneho vzdelávacieho programu (s. 12) a v profile absolventa (s. 90). V profile absolventa sú formulované – celková charakteristika absolventa, kľúčové kompetencie, odborné kompetencie:



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

„Absolventi získajú

- schopnosť komunikovať minimálne v jednom cudzom jazyku,
- riešiť problémové úlohy a pracovať v skupine
- aktívne sa zapájať do spoločnosti a svoje vedomosti a zručnosti priebežne aktualizovať podľa potrieb a požiadaviek trhu práce
- budú schopní prijímať zodpovednosť za vlastnú prácu a za prácu ostatných
- po absolvovaní vzdelávacieho programu získajú zručnosti pri práci s informačnými a komunikačnými technológiami,
- naučia sa efektívne využívať informačné a komunikačné technológie pre svoj osobný rast a výkonnosť v práci.

2 Záver

Školská politika a legislatíva v Slovenskej republike prijala inovácie v kurikulárnych dokumentoch, ktoré boli v súlade s európskymi dokumentami pre oblasť vzdelávania (Európsky referenčný rámec), prijala nový koncept vymedzenia profilu absolventa prostredníctvom kľúčových kompetencií. Tento model sa vzťahuje aj na vzdelávanie v stredných odborných školách. S odstupom rokov možno konštatovať, že deklarované reformné zmeny, realizované v mnohých európskych krajinách (KeyCoNet, European Schoolnet, 2012) neboli pedagogickou praxou prijaté tak, aby prenikli aj do úrovne praktického napĺňania v školských triedach. Navyše, v prípade odborného štúdia je špecifická situácia, ide o školu poskytujúcu odborné vzdelanie s významným praktickým zastúpením.

Literatura

1. Cook, R., Weaving, H. (2013). Key Competence Development in School Education in Europe. KeyCoNet' review of Literature. A Summary. Brussels. European Schoolnet.
2. Looney, J., Michael, A. (2014). KeyCoNet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report. Brussels 2014.
3. European Commission. (2006). Recommendation 2006/962 on Key Competences for Lifelong learning, OJ L 394.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/e11090_en.htm
4. European Commission. Audiovisual and Culture Executive Agency and Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

5. R. Hopkins. (2016). Re-imagining secondary Learning through a key competencies frame S. <http://www.edgazette.govt.nz/Articles/Article.aspx?ArticleId=9185> 16.3.2016
6. C. Sargent. (2012). Teacher Guide. Assessment of Key Competences in School Education. http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=2ba7847f-b335-4aa6-9d57-bad7c441aedd&groupId=11028 8.11.2020
7. P21 Framework definitions. (2012). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> 8.11.2020
8. Rosa, V., Turek, I., Zelina, M. (2000). Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike: Projekt Milénium. Nitra: Slovidiac.
9. Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie; skupina študijných a učebných odborov 62, 63 a 64, 2013. https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_62_Ekonomicke_vedy_63-64_Ekonomika_a_organizacia_obchod_a_sluzby-1.pdf
10. Štátny inštitút odborného vzdelávania. <https://siov.sk/vzdelavanie/odborne-vzdelavanie-a-priprava/skupina-odborov-626364/> 8.11.2020

Kontaktní údaje autora

Mgr. Martin Droščák, PhD.

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

E-mail: martin.droscak@uniba.sk



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Distanční výuka účetnictví na střední škole – úskalí a možnosti zdokonalení

Teaching during Distance Learning of Accounting in Secondary Schools – Issues and Opportunities for Improvement

Marie Fišerová

Abstrakt

Článek navazuje na průzkum názorů na distanční výuku ekonomických předmětů mezi učiteli a žáky středních škol a na základě relevantní odborné literatury a vlastních zkušeností podává náměty na využití e-learningu v předmětu účetnictví. Upozorňuje na negativní dopady, které distanční výuka v době koronavirové pandemie zanechává na znalostech mnohých žáků, a zamýšlí se nad cestami vedoucími k jejich odstranění nebo alespoň zmírnění. Na druhou stranu poukazuje na příležitosti ke zdokonalení pedagogického procesu v předmětu účetnictví, které nabízí e-learning.

Klíčová slova: Výuka účetnictví, distanční výuka, e-learning.

Abstract

The article continues in a survey of opinions on distance teaching of economic subjects among secondary school teachers and students and, based on the relevant professional literature and personal experience, it provides suggestions for the use of e-learning in teaching accounting. It draws attention to the negative effects which distance learning leaves on the knowledge of many students during the coronavirus pandemic and considers ways to eliminate or at least mitigate them. On the other hand, it points to opportunities to improve the pedagogical process of teaching accounting offered by e-learning, especially by blended learning.

Keywords: Teaching of accounting, distance teaching, e-learning.

JEL klasifikace: A21

1 Vzdělávání v době koronavirové pandemie – krize a příležitost

Všechny školy byly od března 2020 doslova vhozeny do situace, kdy bylo nutno uskutečňovat distanční vzdělávání. A to nejen vysoké, ale i střední i základní školy. Učitelé si museli ve velice krátkém čase osvojit celou řadu nových dovedností souvisejících s využitím informačních technologií při výuce na dálku, přičemž na středních a základních školách se dosud nikdy takovýmto způsobem nevyučovalo. To samozřejmě neznamená, že by vyučující



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

vůbec neuměli digitální technologie ve škole používat. Mezi jednotlivými pedagogy ale v tomto směru byly značné rozdíly – od těch, kteří byli běžně zvyklí v hodinách pracovat s interaktivní tabulí, k aktivizaci využívali online nástroje jako Kahoot!, Socrative aj., úkoly zadávali prostřednictvím např. Google Classroom, až k těm, kteří se jakýmkoliv e-learningovým prostředkům vyhýbali a zcela si vystačili s klasickými metodami a formami výuky. Z možnosti zatraktivnit výuku a přiblížit ji dnešní generaci studentů se rázem stala nutnost, bez níž se vyučovací proces nedal realizovat.

Důsledky, které pandemie covid-19 zanechala a nadále zanechává na vzdělávání, budou jistě předmětem dalších výzkumů. Už teď se hovoří o tom, že dopady jsou jak negativní, tak pozitivní. Mezi negativními je zejména zmiňována skutečnost, že se prohlubují rozdíly znalostí mezi jednotlivými studenty. Můžeme slyšet i číst o finančních ztrátách, které to v budoucnu bude znamenat. Obvykle je toto negativum dáváno do souvislosti se sociálním znevýhodněním některých žáků a studentů. Z vlastní zkušenosti a zkušeností mnohých mých kolegů však vím, že zásadní roli hrají i dosavadní studijní návyky, přístup k plnění studijních povinností a studiu vůbec, což často se sociálním postavením rodiny žáka nesouvisí. U těch žáků, kde se učitelům jen s vynaložením velkého úsilí podařilo motivovat a přimět je ke studijní práci při běžné kontaktní výuce, na jaře prakticky jakákoliv snaha pedagoga selhávala. Po právní stránce středoškoláci nebyli povinni se výuky účastnit, známkování bylo ministerstvem nedoporučeno (podporováno bylo formativní hodnocení). Velmi dlouho střední školy (i základní – ty však nejsou předmětem zájmu tohoto článku) žily v nejistotě, a to nejen kdy a zda vůbec budou moci žáci do škol, ale hlavně jakým způsobem bude realizováno hodnocení výsledků žáků na konci pololetí. Žák zvyklý na průběžné známkování a neustálý dohled učitele ve třídě si situaci vyložil po svém. Neznámkuje se, nemůže se hodnotit neúčast ve výuce, takže nic dělat nemusím. Nelze se divit, že to skutečně vedlo k výraznému prohloubení rozdílu úrovně znalostí žáků. V září se o tom pedagogové tvrdě přesvědčili a intenzivně pracovali na nápravě, bohužel v říjnu se uzavření škol vrátilo. Nyní se ale žáci distanční výuky podle ministerstva školství již účastnit musí, čímž se podíl těch, kteří na pedagogovy podněty nereagují, výrazně snížil (podle zkušeností mých a mých kolegů na obchodní akademii).

Nesporným pozitivem je značný posun v dovednostech učitelů ovládat digitální technologie ve vzdělávacím procesu. Dálková výuka teď může být mnohem kvalitnější, vyučující v rámci dané školy obvykle sjednotili platformu, ve které se distanční vyučování uskutečňuje, a zvolili některý z LMS (Learning Management System – např. Moodle, Google Classroom, MS Teams apod.) Lze říci, že přístup k distanční výuce se velmi zdokonalil jak na straně učitelů, tak na straně samotných žáků. E-learning poodkryl své přednosti a láká k aplikaci také při běžné kontaktní výuce i dosavadní konzervativce. Bez možnosti jakéhokoli prezenčního vyučování se ukázaly ale jasné slabiny dálkové výuky (byť s využitím e-learningu), a to jednak ve fázi expozice nového učiva, hlavně pak ve fázi diagnostické, kde je důležité objektivně zhodnotit skutečnou úroveň znalostí jednotlivých žáků.

Výše zmíněné poznatky o distanční výuce na střední škole v době pandemie jsou obecné pro různé vyučovací předměty. Středoškolská výuka účetnictví má pochopitelně svá specifika, s nimiž se učitelé tohoto předmětu během pandemie potýkají. Zejména jde o výuku základů účetnictví. Žák musí nejdříve porozumět a řádně procvičit sestavování rozvahy a zachycení



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

typických změn rozvahových položek. Následně pak musí porozumět podvojnému zápisu a utvrdit si tuto znalost procvičováním zápisů na účty na řadě příkladů. Stupeň osvojení těchto znalostí musí učitel průběžně ověřovat, k čemuž kvízy nejrozličnějšího druhu nepostačují (tím nechci vůbec zpochybnit jejich pozitivní vliv na porozumění žáků a zpestření výuky). Jak toto zakomponovat do testů on-line, aby žáci při vypracování nepodváděli (nebo alespoň nepodváděli výrazně více než při prezenčním zkoušení)? Výuka v době pandemie otevřela otázku redukce učiva, které učivo tedy nebudeme probírat? Jakým způsobem budeme uskutečňovat výuku vybraného účetního softwaru?

Cílem tohoto příspěvku je zmapovat dosavadní zkušenosti s distanční středoškolskou výukou účetnictví a s využitím odborné literatury zabývající se e-learningem inspirovat učitele k jejímu zdokonalení, případně později k využití e-learningu v rámci prezenční výuky.

2 Jak efektivně uskutečňovat e-learning?

Klement (2017) upozorňuje, že pojem e-learning není v literatuře zcela jednoznačně definován. Příčinu vidí v odlišné terminologii ovlivněné jazykovými vlivy i různými přístupy a využívanými technologiemi. Zmiňuje, že v transatlantickém prostoru se pro výuku pomocí informačních a komunikačních technologií používají obvykle pojmy Computer-Based Training (CBT), Internet-Based Training (IBT) respektive Web-Based Training (WBT). V evropském prostoru se vžil jednotný pojem e-learning pro uplatnění multimediálních technologií a internetu ve vzdělávacím procesu. V takto širokém pojetí zahrnuje e-learning využití Learning Management System (LMS). Autor označuje LMS za nezbytný předpoklad efektivního vzdělávání s pomocí e-learningu. LMS „*reprezentuje virtuální „učební“ prostředí, ve kterém se nacházejí multimediální studijní materiály, zkušební testy, studijní instrukce, cvičební plány nebo diskusní fóra*“. E-learning využívá online technologie, které Zounek a kol. (2016) vymezuje „*jako širokou škálu nástrojů, aplikací, systémů a služeb, které byly navrženy, vyvinuty a jsou provozovány primárně v prostředí digitálních sítí (internetu)*“.

2.1 Současní studenti a učitelé

V souladu s často citovanou odbornou literaturou můžeme současné studenty označit za digitální domorodce, tedy lidi, kteří od dětství vyrůstají obklopeni všudypřítomnými moderními technologiemi, které se staly běžnou součástí jejich života. Jejich učitele naproti tomu můžeme nazvat digitálními imigranty (Prensky in Zounek a kol., 2016). Ti se s uvedenými technologiemi setkali až v průběhu života, často je vnímají jako něco nového, nepřírozeného a mnohdy nadbytečného. Prensky (jak citováno v Zounek a kol., 2016) dokonce označuje přemýšlení digitálních domorodců za odlišné od myšlenkových postupů digitálních imigrantů. Tato tvrzení rozhodně stojí za zamyšlení, i když mnozí odborníci oponují, že jde o příliš zjednodušený pohled. V pozdější době Prensky zmiňuje pojem digitální moudrost (digital wisdom), který je charakterizován dvěma typy procesů – jednak používáním digitálních technologií, které rozšiřují vrozenou kognitivní kapacitu, a jednak zlepšení schopností a dovedností člověka díky používání digitálních technologií.

Zounek a kol. (2016) označuje generaci současných studentů za tzv. generaci sítě (též Zounek, Sudický, 2012). Pojem „generace sítě“ zavedený Donem Tapscottem v roce 1999, je v dnešní době už příliš široký, zahrnuje totiž dnes dvě rozlišované generace Y a Z. Doba už poněkud pokročila, naši dnešní studenti patří do generace Z. Charakteristiky generace sítě,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

kteří uvádí Zounek a kol. (2016), jsou podle mého názoru stále platné a je vhodné je připomenout. Příslušníci generace sítě

- zvládají bez větších problémů řešit několik úkolů najednou, snadno přecházejí od jednoho k druhému (tzv. multitasking, někdy je proto tato generace označována jako generace M);
- učí se raději prostřednictvím obrazových či zvukových materiálů (popř. videí), snadno čtou vizuální informace;
- mají osvojené vizuálně-prostorové dovednosti;
- preferují interaktivní činnosti a činnosti prostřednictvím internetu;
- učí se raději objevováním apod.

Více než četba dlouhých textů jsou pro výuku tedy vhodné obrazové materiály, videa apod. Důraz musí být kladen na aktivní činnost studentů. Bohužel musíme vzít v úvahu, že snadné přepínání mezi jednotlivými úkoly u našich žáků na druhou stranu vede k jejich zjednodušenému způsobu vnímání a povrchnosti. Jejich slabinou je také krátkodobé soustředění a mnohdy nekritický přístup ke kvalitě zdrojů.

Z uvedeného je patrné, že pro mnohé učitele není snadné se požadavkům generace současných studentů přizpůsobit.

2.2 Příprava a realizace výuky s podporou on-line technologií

Andrews (2011) dospěl k závěru, že učení je sociálně situované, a že e-komunity se liší od konvenčních vzdělávacích komunit ve třídách ve školách. Z toho vyplývá, že e-learning se odlišuje od konvenčního učení. Rozhodující je, že e-learning rozšiřuje obzory učení v prostoru, zdrojích a čase. Z těchto odlišností vyvozuje, že e-learning vyžaduje novou teorii učení, dosavadní teorii e-learningu shledává relativně nerozvinutou. Píše, že „*rozdíly mezi konvenčním učením a e-learningem jsou dostatečně významné, aby ospravedlnily počátky nové teorie e-learningu*“.

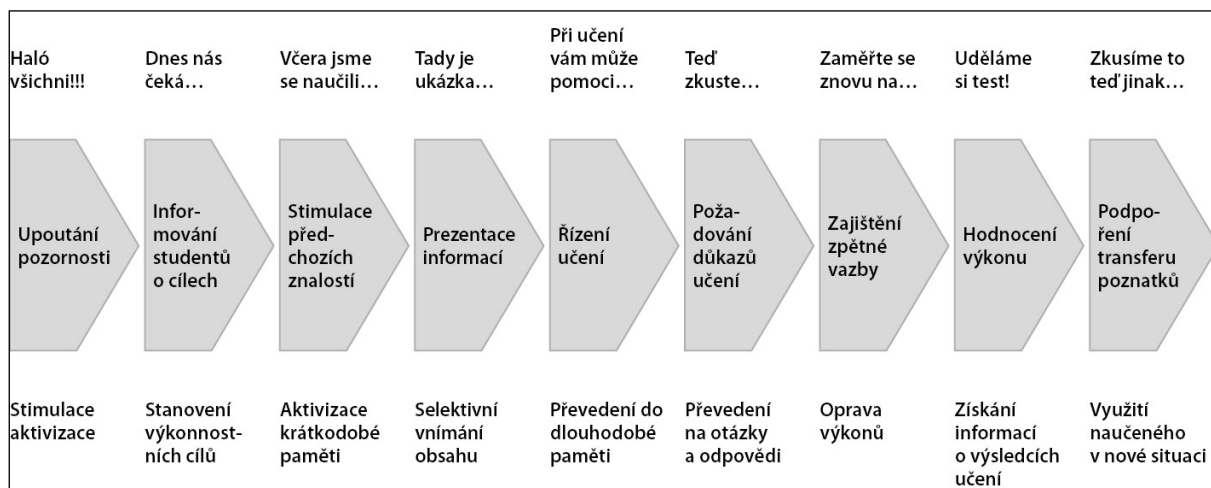
Klement (2017) už konstatuje, že e-learning se dostal „*do popředí zájmu filozofů, pedagogů či didaktiků*“. Uvádí, že e-learning postupně odrážel tři teorie učení: behaviorismus (neobehaviorismus), kognitivní psychologii a konstruktivismus (srovnej Zounek a kol., 2016). Tyto teorie ovlivnily zásadním způsobem celý vývoj e-learningu. Za teorii učení vycházející z e-learningu označuje *konektivismus*, který je „*teorií učení v digitálním věku*“. Role žáka se mění, a to směrem od pasivního objektu vzdělávání směrem k aktivnímu účastníkovi (Zounek, Sudický, 2012). Klíčové pro takto pojatou výuku je propojení na síti, které rozšiřuje znalostní základnu jedince.

Jaké náměty pro přípravu výuky s e-learningovými nástroji nám odborná literatura dává? Inspirativní jsou podle mého názoru modely výuky (tj. systematické uspořádání výuky), které uvádí Zounek a kol. (2016). Tyto modely znázorňují proces tvorby výuky (návrh, tvorba či konstrukce výuky, označovaný termínem „*instructional design*“ – ID). Stanovují nástroje (proces, teorie a modely, digitální technologie), aktéry a prostředí e-learningu.

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Autoři popisují ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), který byl inspirován (neo)behaviorismem. Tento model rozlišuje 5 fází tvorby výuky: 1. analýza (určení obsahu kurzu, cílů, forem a metod, vycházející z analýzy cílové skupiny a určení vstupních požadavků apod.), 2. návrh (určení struktury a jednotlivých sekvencí výuky, tvorba studijních materiálů apod.), 3. vývoj (určení, jaké učební materiály budou využity, pilotování na cílové skupině, finální úprava materiálů), 4. realizace (zveřejnění materiálů, instalace počítačových programů, příprava učitelů, vlastní výuka a učení, hodnocení výsledků a získání zpětné vazby od účastníků), 5. hodnocení (evaluace kurzu, vytvoření plánu úprav do budoucna).

Tvůrce e-learningového kurzu se může inspirovat i devíti kroky (etapami, „událostmi“) výuky podle Gagného, které znázorňuje obrázek 1.



Obrázek 1: Gagného model – devět kroků tvorby výuky. Zdroj: Zounek a kol. (2016)

Různí autoři se shodují v tom, že pro motivaci studentů je velmi důležité stanovení výukových cílů a jejich sdělení vhodnou formou. Žák bude logicky přistupovat k učivu mnohem efektivněji, pokud si je vědom, k čemu má dospět a proč se to učí. Raspopovic a Jankulovic (2017) dospěli ve svém výzkumu k závěru, že účinnost online learningu zvyšuje výuka ve skupinách, což koresponduje se sociálním aspektem učení. Zdůrazňují dále, že studentům mají být poskytnuty jednoznačné a jednotné sady pojmů, které se musejí naučit. Je zapotřebí podporovat aktivní učení žáků přizpůsobením obsahu a učebních materiálů jejich potřebám a schopnostem.

3 E-learning v distanční výuce účetnictví na střední škole

Mnohé z výše uvedených fází tvorby e-learningové výuky nemohly být při jarní vlně pandemie plánovitě realizovány z pochopitelných důvodů. Distanční výuka se rozbíhala často chaoticky, každý učitel ji provozoval po svém, na školách mnohdy nebyla zpočátku stanovena jednotná platforma. Teprve v době druhé vlny na podzim školy stanovily jasnější, jednotná pravidla. Hojněji využívají zejména Classroom Google, popř. MS Teams, kde mohou být

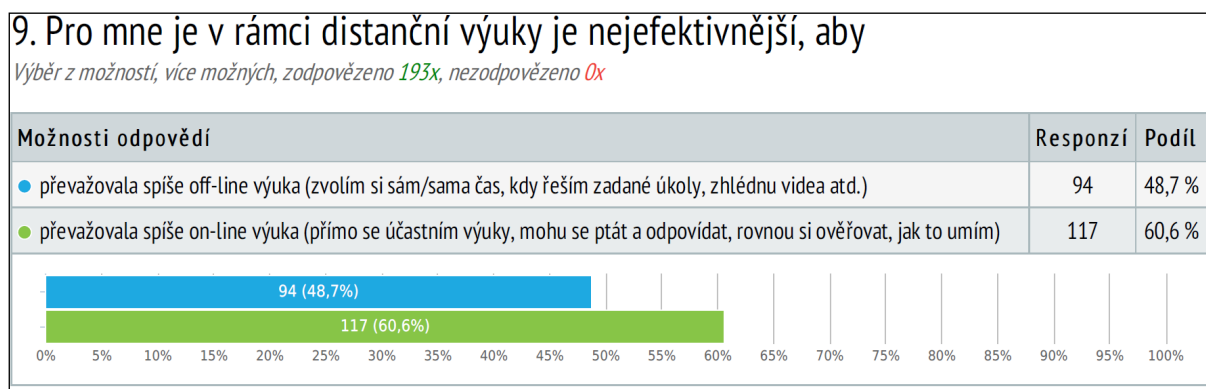
Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

žákům ukládány výukové materiály, zadávány termínované úkoly (s propojením do kalendáře). Žáci mohou vkládat vyplněné úkoly, učitel je kontroluje, připojuje komentáře a hodnotí body. Žák vidí své pokroky, může korigovat své chyby. Mohou zde být zadávány testy, které mohou být celé nebo jen z části automaticky vyhodnoceny.

3.1 Dosavadní zkušenosti z distanční výuky na střední škole

Abych zmapovala zkušenosti učitelů i studujících s dosavadní distanční výukou, uskutečnila jsem dotazníkové šetření mezi středoškoly a částečně i mezi vysokoškoly a jejich učiteli. Průzkumu, který proběhl v říjnu 2020, se zúčastnilo celkem 193 studujících, z toho bylo 168 středoškoláků. Z řad učitelů dotazník zodpovědělo 22 respondentů, 14 učí na střední škole a 10 na vysoké škole (tedy dva učitelé učí jak na střední, tak i na vysoké škole). Účelem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak celkově učitelé i studující hodnotí účinnost distanční výuky, a detekovat její nejslabší stránky.

Následující obrázek ukazuje grafické znázornění odpovědí studentů na otázku, zda jim v době nucené distanční výuky více vyhovuje spíše výuka off-line či on-line. Někteří respondenti považují obě formy za stejně vyhovující, zaškrtnli tedy obojí.



Obrázek 2: Grafické znázornění odpovědí studentů na otázku o vhodnosti on-line nebo off-line výuky v dotazníku vytvořeném pomocí platformy Survio. Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda studenti považují za účinnější synchronní nebo asynchronní výuku. Dle očekávání zvítězila on-line výuka, ale je zcela zřejmé, že i příprava studijních materiálů, komentovaných prezentací a videí, které může studující prostudovat v sebou zvoleném čase, má značný význam.

Z odpovědí studentů vyberme ty, které o mnohém vypovídají:

„Chybí osobní kontakt, jedná se z 99 % o samostudium, komunikace online není nejlepší. Chybí mi školní prostředí, doma na online výuku nemám vhodné podmínky.“

„Vytvořit testy tak, aby je bylo možné dělat online a zajistit, aby žáci neopisovali je taky podle mě nemožné.“

„Online testy nelze ošetřit. Lidé podvádějí. Poctiví studenti na to akorát doplatí.“



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

„Když studenti vědí, že psát testy je naprosto k ničemu, protože vše opiší, proč by se měli učit?“

„Většinou posílali (učitelé) jen úkoly bez následné kontroly.“

„Zaslání úkolů na googlu učebnu bez následné kontroly.“

„Distanční výuka mi bohužel vůbec nevyhovuje.“

„Distanční výuka mi vyhovuje. Dá se při ní vysvětlovat nové učivo i psát testy, popřípadě zkoušet.“

„Považuji ji za přínosnou, posunulo to formu výuky dopředu, bylo již na čase.“

Shrňme nejdůležitější poznatky:

- studenti postrádali poměrně často zpětnou vazbu od učitelů (zadávání úkolů bez následné kontroly), což je opravdu zásadní chyba, naopak pokud učitel poctivě učivo vysvětloval při online hodinách, studenti to kladně hodnotili;
- studentům chybí kontakt s učitelem a spolužáky;
- studující se většinou hůře soustředí na výuku, když nejsou ve školním prostředí;
- sami studenti negativně vnímají velmi spornou vypovídací schopnost online testů a zkoušení;
- některým dálková výuka naopak vyhovuje a oceňují ji.

Na závěr je vhodné ještě uvést, že odpovědi učitelů se v hlavních bodech shodovaly s odpověďmi studujících. V některých komentářích jak od studentů, tak od učitelů, byla vyslovena myšlenka, že vzdálená výuka prostřednictvím e-learningu je vhodným doplňkem klasické výuky, ale nemůže ji nikdy zcela nahradit.

3.2 Náměty pro e-learning v předmětu účetnictví na středních školách

Mnohé nástroje LMS umožňují významně výuku účetnictví zkvalitnit a zpestřit. Lze vytvářet potřebné kurzy (učebny), vkládat výukové materiály (včetně videí či komentovaných prezentací). Pro upevnění a procvičení poznatků a jejich porozumění přispívají různé kvízy, které vyučující může nastavit tak, aby se automaticky vyhodnotily (hodnocení v některých případech je ovšem vhodnější provést ručně). Velmi kvalitní možnosti k jejich sestavení, a to i pro zadávání testů, poskytuje Moodle (viz další obrázek), ale využít lze i Formuláře Google, popř. MS Forms.

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020



Finanční účetnictví

Úloha 2
 Dosud nezodpovězeno
 Počet bodů z 3,00
 Úloha s vlničkou
 Upravit úlohu

Údaje ze skladní karty materiálu:

Obsah zápisu	Množství v kg	Cena Kč za kg
5. 1. nákup	20	100
10. 1. nákup	80	90

Dne 12. 1. bylo do spotřeby vydáno 50 kg. Použijeme-li **metodu VAP (vážený aritmetický průměr)**, bude částka výdeje činit:

Vyberte jednu z nabízených možností:

- ☐ a. 4 600 Kč
- ☐ b. 5 000 Kč
- ☐ c. 4 700 Kč
- ☐ d. 4 500 Kč

Navigace testu
 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 10
 Konec testu...
 Zbývající čas 0:24:38
 Začít nový náhled

Obrázek 4: Ukázka testové otázky vytvořené v e-learningovém vzdělávacím portálu Moodle. Zdroj: vlastní zpracování

V účetnictví však takováto forma procvičování a upevňování znalostí rozhodně nepostačuje. Žáci se musejí naučit zapisovat účetní případy na účty a porozumět, jaký vliv mají na rozvahu a výsledovku podniku. Nejlépe se mi k tomuto účelu osvědčilo zadávat úkoly v Google Classroom, a to pomocí Tabulek Google. Takto vytvořený pracovní list lze do příslušného úkolu vložit tak, že se vytvoří kopie pro každého studenta, kde si úlohu bude řešit. To je skvělý pomocník, kterého lze využít i v rámci testování. Pokud učitel řeší výkladový příklad při on-line hodině (videokonferenci), sdílí obrazovku, aby žáci vše dobře viděli. Stejně tak může po kterémkoliv studentovi požadovat, aby nasdílel ostatním své řešení.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

HLAVNÍ KNIHA										ÚČETNÍ VÝKAZY							
211-Pokladna				491-Učet ind. podnikatele				131-Pořízení zboží				AKTIVA		ROZVAHA k 31. 12. 2019		PASIVA	
1.	110 000,00	2.	100 000,00		1.	110 000,00	2.	100 000,00	3.	100 000,00	022-HMV	44 000,00	491-Učet ind. podnikatele	310 000,00			
9.	180 000,00	4.	5 000,00		5.	200 000,00	10.	150 000,00	11.	150 000,00	082-Oprávk. k HMV	-8 800,00	VH	207 964,00			
13.	240 000,00	10.	150 000,00		KS	310 000,00	KS	0,00			311-Odběratelé	90 000,00	321-Dodavatelé	6 000,00			
		12.	2 500,00								221-BU	155 700,00	331-Zaměstnanci	17 225,00			
		14.	240 000,00								211-Pokladna	32 500,00	336-Zúčt. s inst. SZ a ZP	9 856,00			
KS	32 500,00										261-Penize na cestě	240 000,00	342-Ostatní přímé daně	2 355,00			
132-Zboží na skladě v prod.				518-Ostatní služby				221-BU				AKTIVA		553 400,00	PASIVA	553 400,00	
3.	100 000,00	22.	250 000,00		4.	5 000,00		5.	200 000,00	8.	44 000,00						
11.	150 000,00				12.	2 500,00		16.	500,00	17.	800,00						
KS	0,00				18.	6 000,00		KS	155 700,00								
					KS	13 500,00											
321-Dodavatelé				042-Pořízení DHM				022-HMV									
8.	44 000,00	6.	44 000,00		6.	44 000,00	7.	44 000,00	7.	44 000,00							
		18.	6 000,00														
		KS	6 000,00														
604-Tržby za zboží				261-Penize na cestě				311-Odběratelé				NÁKLADY		VÝSLEDOVKA 2019		VÝNOSY	
		9.	180 000,00		14.	240 000,00		15.	90 000,00		504-Prodané zboží	250 000,00	604-Tržby za zboží	510 000,00			
		13.	240 000,00					KS	90 000,00		518-Ostatní služby	13 500,00	662-Uroky	500,00			
		15.	90 000,00								521-Mzdové náklady	22 000,00					
		KS	510 000,00								524-Zák. SZ a ZP	7 436,00					
662-Uroky				568-Ostatní finanční náklady				521-Mzdové náklady				551-Odpisy DNHM		8 800,00			
		16.	500,00		17.	800,00		19a)	22 000,00		568-Ostatní finanční náklady	800,00					
											NAKLADY	302 536,00	VÝNOSY	510 500,00			
											VH	207 964,00					

Obrázek 3: Ukázka části pracovního listu k úloze z učebnice (Štöhl, 2019) vytvořeného v programu Tabulky Google k online výuce prostřednictvím Google Classroom. Zdroj: vlastní zpracování

4 Závěr

Zavření škol v době koronavirové pandemie má značně negativní důsledky, zejména pokud jde o prohloubení rozdílů ve znalostech mezi jednotlivými žáky. U středoškoláků s horšími studijními návyky znamená velký propad v jejich vědomostech a dovednostech. Studentům a učitelům chybí vzájemný kontakt i školní prostředí.

Na druhou stranu tato doba přinesla řadu výzev a ukázala možnosti využití e-learningových nástrojů, které mohou výrazně výuku zkvalitnit, zpestřit a přizpůsobit potřebám generace dnešních studujících. Většina učitelů se velmi zdokonalila v ovládání digitálních technologií. Uplatnění zásad při využívání e-learningu, které jsou v článku podle odborné literatury nastíněny, může být výuka předmětu účetnictví zajímavější, přitažlivější a celkově účinnější.

Literatura

1. Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts1/Erfordert E-learning eine neue Theorie des Lernens? Einige erste Überlegungen. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 104-121. Retrieved from <https://search-proquest-com.zdroje.vse.cz/docview/1011324442?accountid=17203>
2. Klement, M. (2017). Theories, styles and strategies of learning in e-learning. *Journal of Technology and Information Education*, 9(1), s. 30-42. Retrieved from [10.5507/jtie.2016.014http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz:2048/10.5507/jtie.2016.014](http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz:2048/10.5507/jtie.2016.014)



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

3. Raspopovic, M., & Jankulovic, A. (2017). Performance measurement of e-learning using student satisfaction analysis. *Information Systems Frontiers*, 19(4), 869-880. Retrieved from <http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz:2048/10.1007/s10796-016-9636-z>
4. Štohl, P. (2019) *Učebnice účetnictví 2019: pro střední školy a pro veřejnost*. Dvacáté, upravené vydání. Znojmo: Ing. Pavel Štohl.
5. Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.
6. Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H. & Poláček, J. (2016). *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.

Kontaktní údaje autora

Ing. Marie Fišerová, Ph.D.
KDEP, FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 4
130 67 Praha 3
Česká republika
E-mail: marie.fiserova@vse.cz



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Stredoškolský učiteľ odborných predmetov ako vzor adherencie zamedzujúcej školskému podvádzaniu

Secondary School Teacher of Vocational Subjects as a Model of Adherence Preventing School Cheating

Lívia Hasajová

Abstrakt

Problematika školského podvádzania je veľmi aktuálna a diskutovaná téma nielen medzi stredoškolskými učiteľmi. Vízia v blízkej budúcnosti spočíva v potrebe vytvoriť jednotnú, komplexnú a systémovú stratégiu, ktorá podvádzanie jednoznačne odsúdi. Zjednotí postup učiteľov stredných škôl pri eliminácii školského podvádzania a vštepi žiakom postoj, že česťnosť je jednou z najvýznamnejších ľudských vlastností.

Kľúčová slova: stredoškolský učiteľ odborných predmetov, školské podvádzanie, metakognície

Abstract

The issue of school cheating is a very current and discussed topic not only among secondary school teachers. The vision for the near future lies in the need to create a unified, comprehensive and systemic strategy that clearly condemns fraud. It will unify the approach of secondary school teachers in eliminating school cheating and instil in students the attitude that honesty is one of the most important human qualities.

Keywords: secondary school teacher of vocational subjects, school cheating, metacognition

JEL klasifikace: I21, I29

1 Úvod

Školské podvádzanie rozhodne nie je ničím novým na stredných školách, no na rozdiel od minulosti sa v súčasnosti považuje skôr za bežné, či samozrejme správanie sa žiakov ako za výnimku. Vzhľadom na uvedené treba zvážiť, prečo učitelia nie sú kategoricky proti uvedenému javu. K školskému podvádzaniu zaujímajú postoj ako k niečomu, čo patrí do každodenného života školy. Zaujímá nás ako môžu špecifické rysy osobnosti, vlastnosti konkrétného učiteľa ovplyvňovať tento proces.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

2 Adherencia stredoškolského učiteľa odborných predmetov vedúca žiakov k čestnému správaniu

Učiteľ sa pri interakcii so žiakmi dostáva do rozličných pedagogických ale aj nepedagogických situácií. Často je nútený robiť v triede „sudcu“ (hlavne keď je triednym učiteľom) a riešiť rôzne spory medzi žiakmi samotnými, alebo medzi žiakmi a učiteľmi (v prípade výchovného poradcu aj medzi žiakmi a rodičmi). Tento fakt ho núti byť v týchto situáciách spravodlivým, objektívnym a nestranným. Preto si musí udržiavať nad problémom nadhľad a riešiť takéto veci primerane. Ďalším faktom je hodnotenie a známkovanie žiakov. Učiteľ si aj tu musí zachovať nadhľad, nenechať sa „zviest“ osobnou skúsenosťou so žiakom, či nejakou negatívnou skúsenosťou, ktorú s daným žiakom má a hodnotiť žiaka podľa daných kritérií, alebo predvedeného výkonu.

2.1 Úsilie o sebaopoznanie

Učiteľ by si mal neustále klásť otázky ohľadom každého svojho rozhodnutia. V rámci sebareflexie by mal skúmať správnosť svojich rozhodnutí, rozmýšľať či jeho konanie, či rozhodovanie bolo správne alebo nesprávne. V rámci tejto sebareflexie, si totiž môže uvedomiť svojej chyby, či omyly a snažiť sa ich už nezopakovať. Aj vďaka tomuto učiteľ sám seba poznáva ako človeka, vie predvídať svoje reakcie, či postoje, čo mu potom uľahčuje komunikáciu so svojím prostredím.

2.2 Schopnosť ovládať svoje konanie

Je veľmi dôležité, aby učiteľ dokázal ovládať svoje konanie. Učiteľ nikdy nemôže podľahnúť svojim emóciám, čo by mohlo mať za následok jeho „výbuch“, či inú skratovú reakciu. Učiteľovo konanie by malo byť za všetkých okolností kludné, čo však neznamená, že učiteľ nemôže prejavovať, čo cíti. Jeho prejav však musí byť empatický a asertívny. Nikdy nesmie navonok prejavovať svoj hnev, alebo nesmie dopustiť, aby jeho emocionálny stav vyústil až do agresie.

2.3 Tvorivosť a iniciatíva

Najlepší učiteľ, je učiteľ, ktorý dokáže učiť aj bez knížiek. To však u neho vyžaduje vysokú mieru vedomostí, ale aj tvorivosti a vlastnej iniciatívy. Tu chceme podotknúť, že si nesmieme zamieňať tvorivosť s improvizáciou. Aj pri vysokom stupni tvorivosti je učiteľ na danú tému pripravený a má plán na celú hodinu (to znamená, že „netvorí“ improvizácie počas hodiny). Dokáže jeden problém podať v rôznych stupňoch zložitosti, na jednu situáciu dokáže vymyslieť viacero variácií, či má kreatívne a neobvyklé riešenia úloh. Takáto tvorivosť je úzko spätá s iniciatívnosťou učiteľa. Sám učiteľ ukazuje žiakovi nové možnosti, ide im vzorom, tak, aby aj oni sami začali používať tieto rôzne postupy a aby nepoužívali klasické „zabehnuté“ postupy riešení.

2.4 Schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne vzťahy

Asi najdôležitejším faktorom pri práci so svojimi žiakmi je, aby si k nim učiteľ vybudoval pozitívny emocionálny vzťah. Jedine na takomto vzťahu môže budovať ďalej. Ak si k žiakovi učiteľ vybudoje pozitívny vzťah, tak žiak skôr prijme učiteľa. Lepšie dokáže prijať učiteľa ako osobu, ako prirodzenú autoritu, ale dokáže aj lepšie prijať učiteľa aj jeho vysvetlenia, či jeho hodnotenie alebo dokonca trest. Tu by sme sa mali na chvíľu pristaviť. Nato aby bol



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

vzt'ah korektný, musí byť rovnomerne rozložený medzi žiakom a učiteľom. Ak sa vychýli na jednu alebo druhú stranu, stratí svoj zmysel. Ak vo vzt'ahu začne prevládať učiteľ (pedeucentrizmus), tak všetko čo žiak prijme, už nebude dobrovoľné ale nanútené. Normy či zásady sa už žiak neučí modelovo, ale sú mu nanútené. Učiteľ už nie je prirodzenou autoritou, ale je autoritou na bipolárnom základe typu odmena – trest. Nerozvíja sa u žiakov reflexia vonkajšieho sveta, nie je im dovolené rozmýšľať, či polemizovať, ale musia prijať určené fakty bez nožnej rozpravy. Na druhej strane, ak vo vzt'ahu prevládne žiak (pedocentrizmus), tak učiteľ stráca svoje postavenie. Vo vzt'ahu už nie je vôbec žiadnou autoritou. Počas výučby sa absolútne prispôsobuje žiakom a tí si robia čo chcú. Takýto učiteľ nemôže, a ani nedokáže byť vzorom pre žiakov. Preto sa treba obidvom extrémnym situáciám vyhnúť a medzi učiteľom a žiakom budovať rovnocenný, zdravý vzt'ah.

2.5 Morálne nároky na osobnosť učiteľa

Pre nás najpodstatnejšia charakteristika učiteľa. Učiteľ je v škole neustálym vzorom, ktorý je žiakmi (uvedomene, či neuvedomene) napodobňovaní. Kvôli tomuto faktu, si musia učitelia uvedomiť, že ak chcú rozvíjať u žiakov určité morálne cnosti a vlastnosti, tak ich musia aj sami dodržiavať.

2.6 Odolnosť voči záťaži

Ako sme si už spomenuli v úvode, učiteľské povolanie je považované za náročné ako po fyzickej, tak aj po psychickej stránke. S rastúcim vekom a odučenými rokmi klesá u učiteľa miera „obraný“ a tým pádom je učiteľ náchylnejší podľahnúť stresovým, či iným neprijemným pedagogickým situáciám. Tento rastúci tlak môže viesť až k už spomínanému syndrómu vyhorenia. Učiteľ už potom nepociťuje žiadnu radosť z práce, k žiakom pristupuje s nevôľou až odporom a celkovo je jeho prejav neadekvátny. Predísť takémuto „koncu“ sa dá pravidelnými psychohygienickými cvičeniami, riešením konfliktov, alebo možných stresových situácií už v začiatku, alebo vhodným trávením svojho voľného času.

2.7 Zmysel pre humor a optimizmus

V rozličných anketách a dotazníkoch žiaci na otázku, aký by mal byť ich učiteľ (prekvapivo) na prvých miestach uvádzajú, že má byť vtipný. Učiteľ môže vtipnou poznámkou odľahčiť napätú situáciu, či na začiatku hodiny uvoľniť žiakov a takto ich lepšie motivovať. Učiteľov humor, však musí byť vkusný, jemný a primeraný. Za žiadnych okolností nesmie byť ironizujúci, sarkastický, či dokonca hrubý, neslušný alebo sexistický.

2.8 Schopnosť optimálnej komunikácie

Vo vzt'ahu učiteľ žiak je najdôležitejšia ich spoločná komunikácia. A to nielen verbálna, ale aj neverbálna. Na základe verbálnej aj neverbálnej komunikácie si učiteľ buduje zo žiakom vzt'ah. Ak je ich verbálna komunikácia zlá, alebo na nízkej úrovni, bude taký aj ich vzt'ah. Takisto je dôležitá neverbálna komunikácia. Učiteľ si musí uvedomiť, svoje gestá, to kde a ako stojí, čo robí, keď rozpráva so žiakom. Pretože práve tieto prvky môžu ukázať, že síce učiteľ niečo hovorí, ale jeho neverbálne gestá ukazujú, že nehovorí pravdu. Žiak si toto však všimne a budovanie vzt'ahu učiteľ – žiak je narušené.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

2.9 Morálne povinnosti učiteľa

Východisk z ktorých môžeme vychádzať je veľa. Záležia od mnohých faktorov. Ale väčšinou závisia od nášho uhlu pohľadu, skúsenosti, či vedomostí. Môžeme sa dať na cestu hľadania tých najlepších. Ale stále pri hľadaní natrafíme na tri, bez ktorých sa určite nezaobídeme a ktoré by mali tvoriť základ (Gluchman, 2000). Sú to tieto: 1. Princíp autonómie a zodpovednosti. 2. Princíp rešpektovania spravodlivosti a fungovania v rámci demokratickej spoločnosti. 3. Princíp kritického myslenia. Žiakom. Je zodpovedný za ich ďalší morálny vývin (i keď nielen on), a preto im musí vštípiť určité morálne zásady. Je pravdaže nevyhnutné, aby si dané povinnosti najprv osvojil učiteľ sám. Nie je to totiž možné, aby ich naučil svojich žiakov, pokiaľ sa s nimi on sám vnútorne nestotožní a neintegruje do vlastnej osobnosti. Škola a učiteľ by mali žiaka pripraviť do života a to nielen po jeho vzdelávacej stránke, ale aj po stránke výchovno-morálnej. Je preto najvyššou morálnou povinnosťou učiteľa snažiť sa o dosiahnutie týchto cieľov: a) Výchova žiakov k (rozumovej) autonómii – Učiteľ nesmie dovoliť, aby jeho žiaci upadli do stavu slepej poslušnosti. Musí s nimi pracovať tak, aby sa z každého žiaka stala autonómna, samostatná ľudská jednotka, ktorá nie je závislá na ostatných. Svojou prácou ich musí viesť k samostatnosti, ktorá sa týka ich rozhodovania a konania. Ale samozrejme musí ich pripraviť aj nato, že s takouto samostatnosťou prichádza aj zodpovednosť. Žiaci sa musia naučiť nad svojím konaním uvažovať a zvažovať všetky možné následky a dôsledky svojho konania. Učiteľ im takisto musí vysvetliť, prečo by nemali ľahko podliehať rôznym ideológiám, ktoré by ich mohli zmanipulovať, čím by stratili svoju osobnú autonómiu. b) Výchova žiakov k rešpektovaniu spravodlivosti a fungovaniu v rámci demokratickej spoločnosti – Učiteľ musí svojich žiakov viesť k rešpektovaniu iných kultúr, náboženstiev, ľudí s inou farbou pokožky, ale aj ľudí opačného pohlavia, či ľudí s rovnakou sexuálnou orientáciou. Mal by ich viesť k rešpektovaniu humanisticko-demokratickej spoločnosti a ukázať im výhody takejto spoločnosti oproti spoločnosti nedemokratickej. Takisto by im mal vysvetliť, prečo musí takáto spoločnosť byť spravodlivá a aké to má výhody (ale aj nevýhody) oproti spoločnosti nespravodlivej. c) Výchova žiakov ku kritickému mysleniu – Učiteľ by mal naučiť svojich žiakov myslieť. Znie to síce jednoducho a prirodzene, ale nie je tomu tak. A nie je to ani všedné. Učiteľ musí žiakom ukázať, že je nevyhnutné, aby fakty a udalosti, ktoré sa okolo nich dejú neprijali len tak bezmyšlienkovito. Musí im ukázať, že je nutné, aby nad nimi rozmýšľali, aby si ich zdôvodňovali, uvážili všetky pre a proti. Takisto by ich mal viesť k zásade, že ak aj nejaké stanovisko príjmu, je nevyhnutné, aby si ho vedeli aj argumentačne zdôvodniť.

3 Záver

Dôležitosť úlohy učiteľa spočíva najmä v jeho profesionálnom pedagogicko-psychologickom vybavení. Mal by mať možnosť vybrať si metodiku výučby, ktorá je žiaduca pre špecifické situácie. Tým sa zabezpečí kvalita vzdelávacieho procesu. Výučba by nemala byť len frontálna, ale založená na komunikácii a dialógu. Podľa Machovca základné podmienky dialógu zahŕňajú päť dôležitých predpokladov: (Machovec, 1965, vo Vomáčkovej, 2015) Odvaha "otvoriť" - riskovať svoje vedomosti, intelektuálne schopnosti, emocionálne a morálne zložky, tj odhaliť nielen svoju silu, ale aj slabosť, neistoty, pochybnosti a zmätok. Ak chcete dať všetky svoje vedomie ostatným - aby sa zabránilo súťažiť medzi sebou navzájom, a predovšetkým, nie kŕmiť na svoj osobný triumf. Ak chcete mať záujem o ostatné - osoba



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

ako taká. Nie je to len vec, o ktorej sa diskutuje. Nie je diviť, či niekto stojí za to, či dosiahne našu úroveň, alebo či to bude mať nejaké výhody pre nás. Zapojiť sa - nebáť sa tvrdého, aj keď je problém komplikovaný a nestáť v rohu s vedomím, že sa mi to vyhne a niekto iný ho dostane. Nepoužívajte silu, donucovacie a manipulatívne vonkajšie prostriedky – byť rovný a nevykazovať pozičnú silu alebo nadradenosť. Obhajovať svoju pravdu s faktickými argumentmi a rešpektovať pravidlá a úctu k ostatným. Skúsený a kvalitný učiteľ by sa mal vzdelávať nielen o spoločných problémoch a potrebách, ale aj o tom, aby sa hlbšie zaoberal úlohou a problémami metakognitív, t. j. znalosťou vedomostí. Slovník cudzích slov definuje metakognície takto: "Je to o spoznávanie seba, ako sa človek učí, je to o self-diagnóza a self-reflexia jeho vlastné kognitívne štýly, metódy, taktiky a stratégie ako východiskový bod pre plánovanie a realizáciu ešte účinnejšie kognitívne, self-regulačné techniky, výučby a výučby postupov a intervencií". Nové vedecké štúdie poukazujú na skutočnosť, že školské podvádzanie je ovplyvnené špecifickými rysmi osobnosti žiaka, klímou triedy, vlastnosťami konkrétneho učiteľa, spôsobom vyučovania a skúšania a pod. Zastávame názor, v zhode s autormi C. Nathanson, D.L. Paulhus a K.M. Williams (2005), že z individuálnych charakteristík žiakov majú pre školské podvádzanie podstatný vplyv sú to len intelektové schopnosti žiakov a subklinická psychopatológia žiaka. Z intelektových schopností žiakov sú to najmä slabšie verbálne schopnosti a takí žiaci majú problém vyjadriť slovami svoje naučené poznatky. Z pohľadu subklinickej psychopatológie hrajú významnú úlohu behaviorálne vplyvy (nízka úroveň sebaovládania, sebakontroly a autoregulácie, čo spôsobuje neplánovito a impulzívne zvládnuť nároky školskej skúšky pomocou podvádzania a bez premýšľania o negatívnych dopadoch) a osobnostné rysy žiaka (necitlivosť, bezohľadnosť a chýbajúca empatia, ktoré spôsobujú, že takíto žiaci podvádzajú za každých okolností a bez ohľadu na možné následky). Vo všeobecnosti je však možné tvrdiť, že sa rozdiely medzi podvádzaním dievčat a chlapcov stierajú a skôr na podvádzanie vplývajú individuálne charakteristiky žiakov.

Literatura

1. Barnová, S. Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in Schools*. Karlsruhe : Ste-Con, 2017. - 156s. - ISBN 978-3-945862-18-6.
2. Gabrhelová, G. Porubčanová, D. (2019) *Factors affecting the manifestations of cheating secondary school students* [elektronický dokument] In: R&E-Source. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ, 2019, č. 17, s. 135-140 [online]. ISSN (online) 2313-1640
3. Gabrhelová, G. (2017). *Innovation in educational process*. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, 2017. 68 s. - ISBN 978-39-4586-2162.
4. Gluchman, V. (2000): *Úvod do etiky*. Prešov: LIM 2000. FHPV PU Prešov, 2000. 109 s. ISBN 80-967053-8-1.
5. Pasternáková, L. ; Sláviková, G. (2012) *Educational Process and Personality of the Educator* / In: Acta Technologica Dubnicae. - ISSN 1338-3965. - Roč. 4, č. 2 (2012), s. 31-42.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

6. Oberuč, J., Porubčanová, D., Porubčan, M. (2019). *Teória výchovy v procese výchovy a vzdelávania*. Vysokoškolská učebnica. Dubnica nad Váhom, VŠ DTI. ISBN 978-8089732-81-4 s. 180
7. Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 9788074149337.

Poděkování

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia grantového projektu KEGA 001 DTI - 4/2018 Školské podvádžanie ako problémový aspekt hodnotenia výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných školách.

Kontaktní údaje autora/autorů

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



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Výzvy a inovácie vo vyučovaní technických predmetov z pohľadu ich učiteľov

Challenges and Innovations in Technical Subjects from Their Teachers' Point of View

Alena Hašková – Florián Danko

Abstrakt

Vyučovanie technických predmetov na stredných odborných školách so sebou prináša množstvo zložitých problémov, ktoré je potrebné vyriešiť. Autori v tejto kapitole prezentujú výsledky panelovej diskusie učiteľov odborných predmetov, v rámci ktorej panelisti, na základe svojich názorov a skúseností, riešili tri základné otázky: V čom spočíva náročnosť výučby technických predmetov? Čo sú účinné spôsoby motivácie študentov a ako je možné dlhodobo udržať motiváciu študentov? Čím v rámci výučby technických predmetov je možné výraznejšie upútať študentov? V závere kapitoly autori vymedzujú profesionalitu učiteľa, s ohľadom na učiteľov odborných predmetov, v zameraní na jeho kompetenciu ovládania obsahu a didaktiky vyučovaných predmetov.

Kľúčové slová: Stredné odborné školy, špecifiká výučby technických predmetov, motivácia študentov, spôsoby hodnotenia študentov, ovládanie obsahu a didaktiky vyučovaných predmetov.

Abstract

Teaching technical subjects at secondary vocational schools brings with it a number of complex problems that need to be solved. In this chapter, the authors present results of a panel discussion of teachers of vocational subjects, in which the panellists, based on their opinions and experiences, addressed three basic questions: Why is it so demanding to teach technical subjects? What are effective ways to motivate students and how can student motivation be maintained in the long run? What makes it possible to attract student attention more in teaching of technical subjects?

Keywords: Secondary vocational schools, specifics of teaching technical subjects, student motivation, ways of student assessment, knowledge of the taught subject content and its branch didactics

JEL klasifikace: I21



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

1 Úvod

Zabezpečenie kvalitného vzdelávania v oblasti technických predmetov predstavuje mimoriadne náročnú úlohu. Jednou z najzávažnejších výziev pre školu, na ktorej sa realizujú študijné programy technického vzdelávania, je získanie kvalifikovaných odborníkov ochotných pôsobiť ako učitelia. Pri získavaní kvalifikovaných odborníkov školy často narážajú na skutočnosť, že daný človek môže byť skvelým odborníkom, no vo svojej podstate mu učiteľská profesia nemusí konvenovať. Pre kvalitného odborníka, ktorý je ochotný sa o svoje vedomosti podeliť, je veľmi častým problémom nedostatok pedagogických skúseností, a práca so študentmi je navyše mimoriadne náročná. Všetky potrebné pedagogické znalosti a skúsenosti v týchto prípadoch nedokáže implikovať ani doplnkové pedagogické štúdium. V rámci kolokvia pedagógov strednej odbornej školy informačných technológií v Bratislave bola realizovaná panelová diskusia venovaná problematike výučby odborných predmetov, ktorej cieľom bolo nájsť možné riešenia najpálčivejších problémov týkajúcich sa spôsobu vzdelávania odborných predmetov.

2 Metodologické východiská panelovej diskusie

Ako uvádzajú R. C. Bogdan a S. K. Biklen (1992), získavanie potrebných výskumných údajov prostredníctvom vedenia individuálnych rozhovorov s väčším počtom osôb je časovo aj organizačne veľmi náročné a preto sa uprednostňuje hromadné získavanie názoru od skupín osôb vyznačujúcich sa rôznymi profesijnými skúsenosťami. Argumentujú pritom skutočnosťou, že prostredníctvom jedného skupinového rozhovoru je možné získať pohľad na riešený problém adekvátny tomu, ktorý by bol výsledkom celého radu opakovaných individuálnych dopytovaní (osobných rozhovorov) vedených vždy s iným respondentom.

Na konferenciách, workshopoch a v akademickom prostredí sa ako forma skupinového rozhovoru, resp. skupinového dopytovania zvykne používať panelová diskusia (Morgan, 1988; Seidman, 1991). V akademickom prostredí je to obvykle súčasť plánovaných vzdelávacích aktivít alebo mimoškolského programu. Ich účelom je pod vedením výskumníka – moderátora zistiť názory danej skupiny ľudí (panelistov). Panelisti pod vedením moderátora (výskumníka) spolu diskutujú a vymieňajú si názory, pričom moderátor aktívne vstupuje do diskusie a usmerňuje ju.

Stredná odborná škola informačných technológií v Bratislave pripravuje svojich žiakov v troch štvorročných maturitných odboroch. Prehľad počtu študentov v jednotlivých odboroch je sumarizovaný v tabuľke 1.

Kolokvia pedagógov, v rámci ktorého sa uskutočnila panelová diskusia tematicky zameraná na aktuálne problémy výučby odborných predmetov, sa zúčastnilo 20 panelistov, z ktorých 7 boli učitelia informačných a komunikačných technológií, 5 učitelia elektrotechnických predmetov, 3 učitelia ekonomických predmetov a 5 majstri odborného výcviku. Tematické okruhy diskutované v rámci panelovej diskusie vedenej výskumníkom – moderátorom súviseli s riešením troch základných otázok a tými boli:

1. V čom spočíva náročnosť výučby technických predmetov?
2. Čo sú účinné spôsoby motivácie študentov a ako je možné dlhodobo udržať motiváciu študentov?



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

3. Čím v rámci výučby technických predmetov je možné výraznejšie upútať študentov?

Tabuľka 1: Prehľad počtu študentov v jednotlivých študijných odboroch SOŠ informačných technológií

Študijný odbor	Priemerný počet študentov
2682 K – Mechanik počítačových sietí	101
2697 K – Mechanik elektrotechnik	54
3778 K – Technik informačných a telekomunikačných technológií	63
Počet študentov:	218

Zdroj: vlastné spracovanie

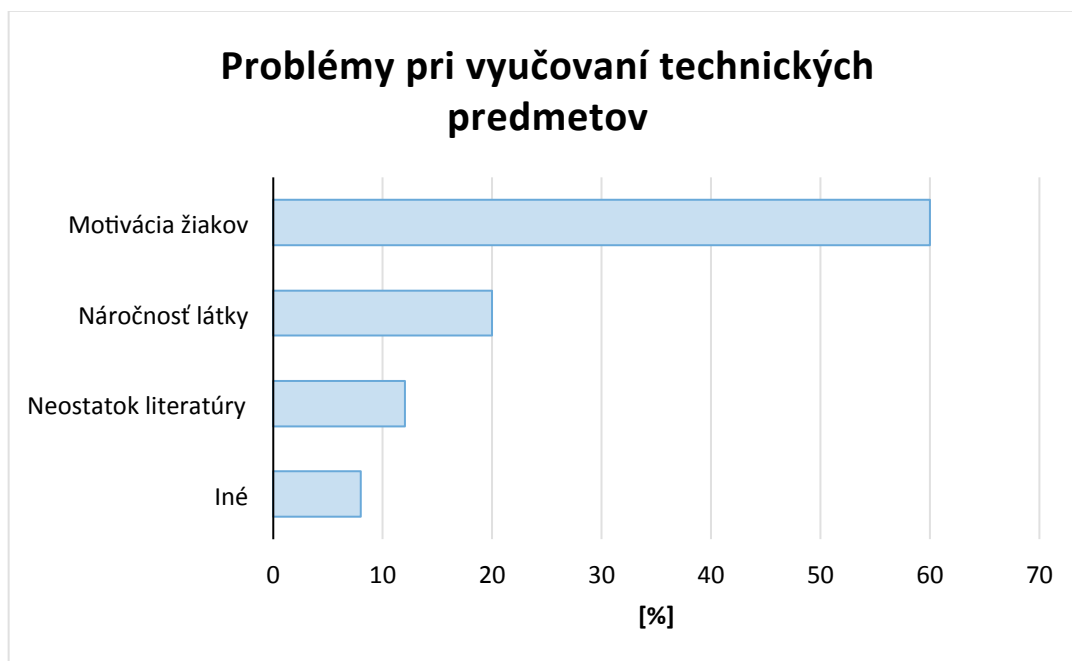
V ďalšom sú uvádzané jednotlivé zistenia, ktoré vyplynuli z realizovanej panelovej diskusie.

3 Náročnosť výučby technických predmetov

Náročnosť výučby technických predmetov významnou mierou súvisí so skutočnosťou, že väčšina technických disciplín má interdisciplinárny charakter, t.j. vyžaduje si mať osvojené poznatky z rôznych oblastí a z iných predmetov. Technické predmety využívajú nepreberné množstvo medzipredmetových vzťahov. Sú to najmä medzipredmetové vzťahy s prírodovednými predmetmi, s matematikou, fyzikou, chémiou, ale aj napr. s dejepisom. Okrem toho osvojovanie si učiva odborných technických predmetov a najmä aplikácia tohto učiva (osvojených poznatkov) je založená na logickom uvažovaní, dedukcii a komplexnom spájaní heterogénnych vedomostí.

V rámci výskumného šetrenia založeného na realizovanej panelovej diskusii sme sa snažili odhaliť odpoveď na otázku v čom, okrem vyššie zmieňovanej náročnosti samotných technických disciplín, spočíva náročnosť ich výučby. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia technických predmetov za najväčší problém považujú nedostatok motivácie zo strany študentov (obr. 1). Do značnej miery to považujeme za prekvapivý výsledok, nakoľko pri odborných predmetoch je veľký predpoklad, že študenti budú mať o danú problematiku záujem už len z toho titulu, že si odbornú školu technického zamerania zvolili sami a táto ich voľba tvorí základ ich profesijného smerovania.

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020



Obrázok 1: Problémy spojené s vyučovaním technických predmetov, zdroj: vlastné spracovanie

V kontexte profesijnej orientácie veľmi závažným problémom je fakt, že žiaci, ktorí opúšťajú posledný ročník základnej školy, nevedia, na akú oblasť by mohli mať predispozície a ktorá z ponúkaných možností im bude náležite konvenovať. Časť žiakov preto ponechá konečné rozhodnutie na svojich rodičov, ktorí im zvolia oblasť viac so zreteľom na budúce finančné ohodnotenie danej profesie, než s prihliadnutím na skutočné záľuby a predispozície ich dieťaťa. Žiaľ, ani v prípade, ak si žiak vyberie študijný odbor sám, bez priamej intervencie rodičov, veľmi často nedostane očakávané naplnenie svojich predpokladov. Komplexné zvládnutie určitej technickej oblasti si vyžaduje veľké množstvo rôznych vedomostí, z rôznych oblastí, čo nemusí žiakov v prvom momente tohto stretu nadchnúť a naopak môže to pôsobiť výrazne demotivačne. Navyše aj v prípade, ak študentom tieto vedomosti v konečnom dôsledku prinesú uspokojenie, ktoré hľadali, nedostatok motivácie k sústreďeniu sa na dané partikulárne oblasti môže vo výsledku viesť k celkovej negatívnej konzekvencii. Veľkou výzvou pre učiteľa preto je dokázať motivovať žiakov k disciplinovanosti už pri napĺňaní samotných parciálnych cieľov, ktoré v celkovom pohľade pomôžu a uľahčia komplexné pochopenie preberanej problematiky a vďaka vlastnej vnútornej motivácii prispeje k zvyšovaniu záujmu študentov o preberanú problematiku. Mnohí študenti sa však k tejto vnútornej motivácii nedokážu prepracovať, pretože ich na prvý pohľad divergentné parciálne časti natolko odrádzajú, že sa v konečnom dôsledku v danom celku začnú úplne strácať. Následne dochádza k najhoršiemu čo môže byť a to je, že tento výsledok ich kauzálne utvrdzuje v tom, že si školu nezvolili správne, a že daný odbor (prípadne predmet) je pre nich príliš náročný a nedokážu ho zvládnuť.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

4 Motivovanie študentov v kontexte výučby technických predmetov

Na otázku akým spôsobom je možné, resp. treba motivovať študentov v kontexte výučby technických predmetov a akým spôsobom je možné dlhodobejšie udržať ich motiváciu účastníci panelovej diskusie reagovali zo začiatku značne skepticky a označovali túto otázku za neriešiteľnú. V následnej debate však ich skepticizmus poľavil a odpoveď na túto otázku spájali so systémom hodnotenia študentov. U mnohých učiteľov pretrvávajú dogmy, že jediný účinný spôsob hodnotenia žiakov je hodnotenie štandardným spôsobom prostredníctvom škály známok od 1 - výborne do 5 - nedostatočne. Pochopiteľne, prejsť na odlišný spôsob hodnotenia by bolo náročné, nakoľko tento spôsob hodnotenia má na školách dlhodobú tradíciu, je zaužívaný a väčšina rodičov si inovatívne spôsoby hodnotenia ani nedokáže predstaviť. Na druhej strane hodnotenie známku však so sebou nesporne prináša viaceré negatíva. Jedným z nich je napríklad skutočnosť, že pri tomto spôsobe hodnotenia je učiteľ nútený primárne hľadať a poukazovať na chyby študenta a na ich základe znižovať študentovi známku. V rámci panelovej diskusie panelisti poukazovali na svoje skúsenosti, keď sa v rámci niektorých predmetov rozhodli experimentálne zrušiť známkovanie študentov a priebežné hodnotenie študentov známkami nahradili udeľovaním vopred stanoveného počtu bodov. Na konci klasifikačného obdobia bola záverečná známka študentom priradovaná na základe priebežne dosahovaných počtov bodov. Panelisti poukazovali na značné množstvo výhod, ktoré sa im v rámci tohto experimentu potvrdili jednak pozorovaním a jednak spätnou väzbou získavanou od študentov. Na strane učiteľov aj študentov bolo pri tomto spôsobe hodnotenia oceňované „obrátenie“ základnej filozofie hodnotenia. Učiteľ už primárne nehľadal spôsoby ako poukazať na slabiny a chyby študentov, ale naopak bodovo odmeňoval úspechy, ktoré dosahovali. Týmto spôsobom bola eliminovaná negatívna motivácia študentov. Tá pri tomto systéme hodnotenia v podstate nie je možná. Navyše, výsledné hodnotenie pri tomto spôsobe priebežného hodnotenia má každý študent vo svojich vlastných rukách. Zodpovednosť za výslednú známku sa preniesla zo strany učiteľa na stranu študenta, ktorý si získaným počtom bodov dokáže sám určiť, akú výslednú známku na konci klasifikačného obdobia dostane. Základné pravidlá tohto spôsobu hodnotenia možno sumarizovať do nasledovných bodov:

- Počas jedného klasifikačného obdobia (za školský polrok) môže študent získať 100 bodov, pričom tieto body sú rozdelené na limitované a nelimitované. Približne 80 bodov je limitovaných, viazaných na povinné úlohy, písomné práce, testy, protokoly a pod. Zvyšných 20 bodov je možné získať iným spôsobom a sú označované ako nelimitované body. Môžu byť získané rôznymi spôsobmi, vypracovaním úloh ktoré nie sú povinné ako napr. dobrovoľné domáce úlohy, referáty, aktivity, ústne odpovede. Pri strate určitého počtu bodov z limitovaných bodov (napr. ak študent z 10 možných bodov z písomky získa len 3 body) študent si môže tieto body nahradiť už len z nelimitovaných bodov. Nelimitované body nie sú limitované hlavne z toho dôvodu, že ich počet závisí výlučne na prístupe, snaživosti a aktivite samotného študenta. Tieto body sa však získavajú spravidla ťažšie, lebo napríklad aktivita na hodine je hodnotená nižším bodovým ziskom (konkrétne ide o zisk 0,5 bodu).
- Každý získaný bod sa počíta. Učiteľ môže prideliť len kladné body, znižovanie počtu už získaných bodov nie je možné. Minimálny počet získaných bodov je 0,5 bodu.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

- Klasifikačná stupnica pridelovania výslednej známky na konci klasifikačného obdobia na základe celkového počtu bodov počas hodnoteného obdobia je nasledovná:

1 (výborný)	100 – 85 bodov
2 (chválitebný)	84,5 – 70 bodov
3 (dobrý)	69,5 – 50 bodov
4 (dostatočný)	49,5 – 30 bodov
5 (nedostatočný)	29,5 – 0 bodov

Panelisti poukazovali na skutočnosť, že pri zavedení tohto spôsobu hodnotenia sa hneď na začiatku zvýšila aktivita v triede, resp. tento spôsob hodnotenia „automaticky“ zvyšuje počiatočnú aktivitu žiakov na začiatku každého nového klasifikačného obdobia. Súvisí to jednoznačne s tým, že na začiatku každého nového klasifikačného obdobia počiatočné, štartovacie skóre každého študenta je 0 bodov. Študenti si veľmi dobre uvedomujú, že prvá hranica, nutná na dosiahnutie výsledku dostatočný, je 30 bodov a pri ich dosiahnutí následne už pod túto hranicu klesnúť nemôžu. Z uvedeného dôvodu každý študent začína nové klasifikačné obdobie s maximálnou snahou získať čo najvyšší počet bodov. Mnohí študenti priznali, že im tento spôsob imponuje aj preto, že v ňom vidia paralelu, ktorá im je veľmi blízka – a tou je hranie počítačových hier, pri ktorom musia tak isto získavať body, aby mohli postúpiť do „vyššieho levelu“. Učiteľovi týmto spôsobom „odpadá povinnosť“ nútiť študentov, aby boli aktívni a aby zámerne neabsentovali na vyučovacích hodinách, keď sa píše kontrolné písomné práce, pretože študenti vedia, že hodnotenie písomných prác patrí medzi limitované body a ak ich nevyužijú (t.j. nezískajú z dôvodu absencie na písomnej práci), tak sa k týmto bodom už nedopracujú a budú ich musieť prácne získať v rámci nelimitovaných bodov, kde je to vzhľadom na nižšie hodnoty pridelovaných bodov oveľa náročnejšie. Na strane študentov, pri zavedení tohto systému hodnotenia, mimoriadne vzrástol záujem aj o domáce úlohy a domácu prípravu, čo sú fenomény (najmä domáce úlohy) zo strany študentov bežne značne ignorované. Študenti prejavujú väčšiu ochotu venovať zvýšené úsilie a čas aj náročnejším témam.

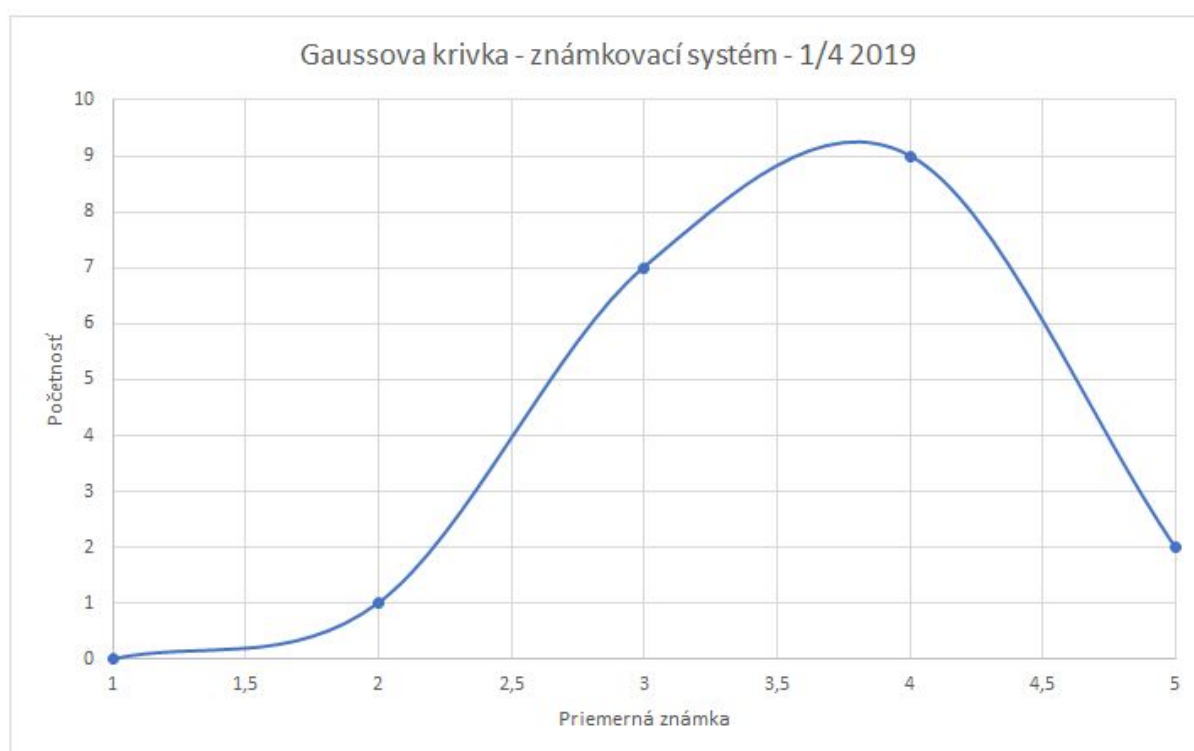
Na veľmi dobré skúsenosti s uvedeným systémom hodnotenia panelisti poukazovali najmä v súvislosti so súčasnou situáciou, keď školy museli prejsť na dištančnú formu on-line výučby. On-line výučba prináša so sebou veľa problematických aspektov súvisiacich so známikovaním študentov pri tejto forme vyučovania. Prezentovaný spôsob hodnotenia dokázal aj v rámci dištančného vyučovania motivovať študentov k štúdiu, rovnako slabších ako aj lepších študentov.

Jeden z panelistov experimentálne použil prezentovaný spôsob hodnotenia študentov v triede, ktorá bola veľmi slabá a záujem o preberané učivo zo strany študentov bol minimálny. Priebežne zaznamenávané hodnotenia učebných výsledkov žiakov v tejto triede exaktne potvrdili zlepšenie prospechu žiakov tejto triedy, t.j. nepriamo potvrdili pozitívny motivačný dopad použitého spôsobu hodnotenia na študentov.

Graf na obr. 2 zobrazuje rozloženie študentov sledovanej triedy podľa prospechu pri klasickom spôsobe hodnotenia ich učebných výsledkov, t.j. pred zavedením nového spôsobu hodnotenia. Ako vidno z obrázku, Gaussova krivka je výrazne posunutá doprava, čo znamená,

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

že v sledovanej triede bolo výrazné zastúpenie študentov s nižším prospechovým stupňom (viď zastúpenie známkového hodnotenia dostatočný). Študenti s prospechovým stupňom výborný sa v sledovanej triede v rámci príslušného klasifikačného obdobia (školského polroka) nenachádzali a celková aktivita študentov bola mimoriadne nízka. Učitelia všetkých predmetov (nielen technických) sa na túto triedu výrazne sťažovali, že sa im učí v tejto triede mimoriadne ťažko a všetky snahy motivovať žiakov k akémukoľvek zlepšeniu sa javili dokonca ako kontraproduktívne.



Obrázok 2: Rozloženie študentov podľa prospechu (vyjadreného známkou) v rámci sledovanej triedy pred zavedením uvádzaného spôsobu hodnotenia študentov, zdroj: vlastné spracovanie

Graf na obrázku 3 zobrazuje situáciu po zavedení prezentovaného nového spôsobu hodnotenia študentov. Ako vyplýva z Gaussovej krivky na tomto grafe, situácia sa výrazne zlepšila. Napriek skutočnosti, že určitá malá časť študentov zvýšila svoju aktivitu len minimálne, väčšina triedy sa zaradila do skupiny nadpriemerných študentov. V rámci hodnoteného obdobia bolo možné získať 40 bodov v kategórii limitovaných bodov. Polovicu bodov, čo by v štandardnom klasifikačnom systéme znamenalo známku 3, získal najväčší počet žiakov. Uvedené poukazuje na fakt, že priemer triedy sa za obdobie ďalšieho polroka zlepšil o jeden stupeň.

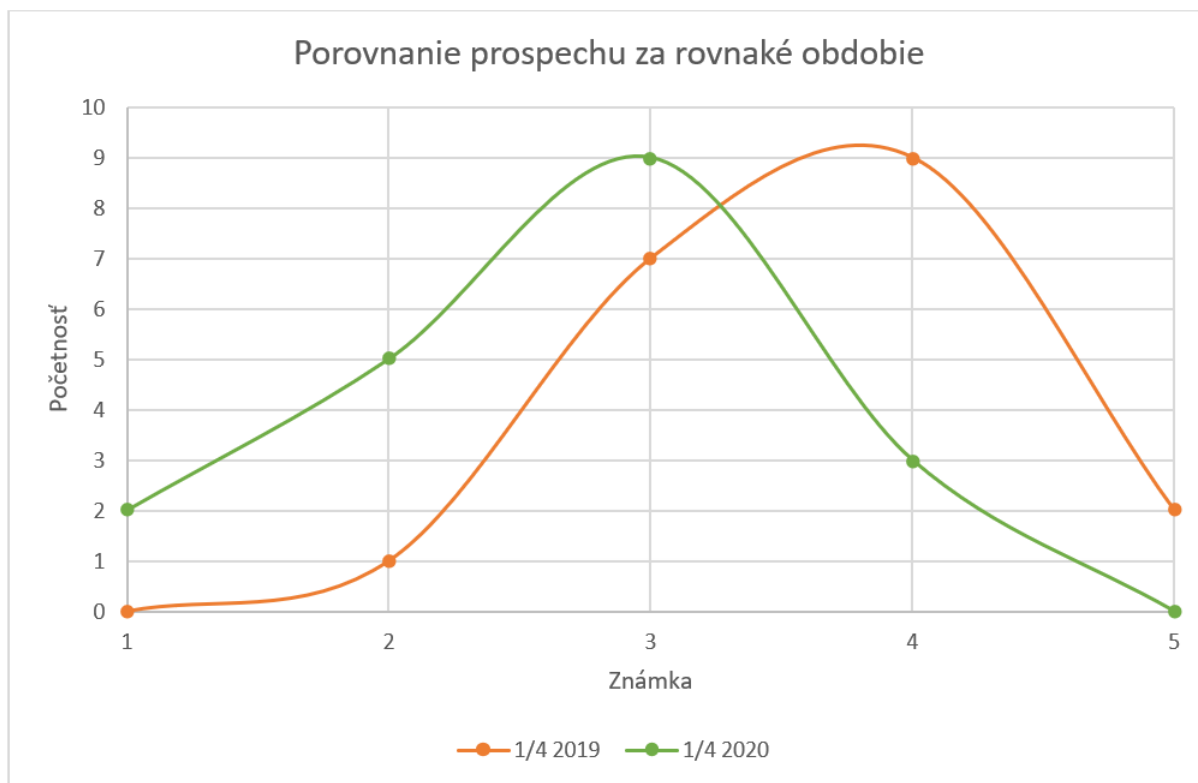
Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020



Obrázok 3: Rozloženie študentov podľa počtu získaných bodov v rámci sledovanej triedy po zavedení uvádzaného spôsobu hodnotenia študentov, zdroj: vlastné spracovanie

Pre jednoduchšie porovnanie výsledkov bodové hodnotenia študentov (viď graf na obr. 3) boli premietnuté do štandardného klasifikačného systému a spolu s hodnotením, ktoré študenti sledovanej triedy vykazovali pred zavedením bodového systému hodnotenia (viď graf na obr. 2) sú prezentované v jednom grafe na obr. 4. Graf jednoznačne potvrdzuje zlepšenie prospechu študentov sledovanej triedy, čím sa nepriamo potvrdzuje aj pozitívny vplyv novo zavedeného bodového hodnotenia študentov na zvýšenie ich aktivity na hodinách a zvýšenie ich záujmu o štúdium.

Samozrejme sme si vedomí toho, že na tomto mieste môže byť vznesená otázka (prípadne dokonca námietka), či tento pozitívny vplyv nie je len dôsledok okamžitého záujmu študentov súvisiaceho s novo prezentovaným fenoménom (bodovým spôsobom hodnotenia) a po „zo-všetdení“ novosti tohto fenoménu dôjde k útlmu vykazovaného pozitívneho dopadu. Súhlasíme s tým, že momentálne nevieme posúdiť dlhodobú udržateľnosť uvádzaného výsledku. Na jej potvrdenie, resp. zamietnutie je potrebný dlhodobý exaktný výskum. Napriek tomu prezentované výsledky nás oprávňujú k tvrdeniu, že zlepšenie aktivity a učebných výsledkov bolo dosiahnuté vďaka motivačnému efektu zavedenia nového bodového spôsobu hodnotenia študentov. Mimoriadne dôležitá je však aj spätná väzba zo strany študentov, ktorá bola zatiaľ veľmi pozitívna. Keďže študenti venujú predmetu viac pozornosti, zlepšuje sa aj miera ich vedomostí, čo ich následne motivuje aj v ďalšej snahe o prehlbovanie a rozširovanie si poznatkov súvisiacich s preberaným učivom, nakoľko danej problematike rozumejú.



Obrázok 4: Porovnanie prospechu sledovanej triedy v rámci rovnakých po sebe nasledujúcich období, zdroj: vlastné spracovanie

5 Upútavanie pozornosti študentov pri vyučovaní odborných predmetov

Jedným zo závažných problémov, ktorý učitelia technických predmetov uvádzali v rámci panelovej diskusie, bola náročnosť preberaného učiva a jeho nadväznosť na už osvojené vedomosti študentov (obr. 1). Pri technických predmetoch je obvykle mimoriadne náročné upútať pozornosť študentov a zaujať ich, pretože preberaná látka zvykne byť veľmi kauzálna. Z tohto dôvodu sa mnohé konvenčné metódy, používané bežne na zaujatie študentov v rámci výučby všeobecno-vzdelávacích predmetov, pri vyučovaní odborných predmetov na odborných školách nemusia javiť ako účinné. V ďalšom sú detailnejšie rozvádzané niektoré skutočnosti, na ktoré v rámci panelovej diskusie upozorňovali jednotliví panelisti.

Jednou z najčastejšie využívaných metód vyučovania je verbálna metóda frontálnej výučby, pri ktorej učiteľ stojí pred študentami a vysvetľuje im učivo. Výhodou tejto metódy je kvantitatívny dôraz kladený na preberané učivo. Učiteľ, ktorý má viacročné skúsenosti, sa potrebuje na tento spôsob vyučovania pripravovať minimálne, pričom má pocit, že dokáže študentom odovzdať veľké množstvo svojich vedomostí. Táto metóda je však skutočne účinná len v prípade, ak sa všetci študenti (v úlohe poslucháčov) o preberanú problematiku zaujímajú a ich vedomosti sú približne na rovnakej kvalitatívnej úrovni. Pri splnení týchto podmienok

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

môže viesť skutočne aj ústna frontálna výučba ku konsenzu medzi učiteľom a poslucháčmi (obr. 5).



Obrázok 5: Ilustrácia frontálne vedenej výučby, zdroj: vlastné

Zaradovanie študentov a žiakov v stredných a základných školách do tried je bežne založené na ich fyzickom a nie mentálnom veku a rozhodne nekopíruje záujem učiacich sa o danú problematiku. Z tohto dôvodu je verbálna frontálna výučba na našich školách vo väčšine prípadov neefektívna (Čapek, 2018). Napriek častej snahe mnohých učiteľov obohatiť samotný výklad preberaného učiva aspoň o riadenú diskusiu, tento spôsob výučby nepodporuje v dostatočnej miere priamu bilaterálnu komunikáciu a neumožňuje individuálnu prácu učiteľa so žiakmi a študentami. Takisto tento spôsob vyučovania nezohľadňuje ani diferenciaciu žiakov a študentov podľa ich schopností a neumožňuje individuálny prístup učiteľa k nim. Pri tomto spôsobe vyučovania je učiteľ nútený sa spoliehať na to, že vedomosti, ktoré sa snaží odovzdať, si nájdu svojho adresáta, pričom často tomu tak nie je a jeho snaha je v konečnom dôsledku veľmi infertilná. Slabí žiaci a študenti sa v preberanej problematike neraz strácajú a tí schopnejší sa naopak nudia.

Pod frontálne vyučovanie môžeme zaradiť všetky spôsoby prezentovania učiva, pri ktorom učiaci sa pasívne sedia a okrem zdanlivo aktívneho počúvania nevykonávajú žiadnu činnosť. Často sa preto stáva, že už po krátkom čase strácajú pozornosť a pri opätovnom sústredení sa na učiteľov výklad nedokážu, najmä v prípade odborných technických predmetov, nadviazať na časti učiva, ktoré im v medzichase unikli. Tieto okolnosti často vedú k negatívnym konzekvenciám, ako je nepovolené využívanie mobilných telefónov, prípadne vyrušovanie a bavenie sa so spolužiakmi (Čapek, 2018). Z uvedeného dôvodu verbálna frontálna metóda výkladu učiva je často neefektívna a bolo by vhodné, najmä v rámci odborného vzdelávania a prípravy na stredných odborných školách, zvážiť ich nahradenie metódami, ktoré podporujú aktivitu študentov.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Ked' učiteľ maká, žiak sa fláka
D. Králik

Najčastejšími dôvodmi, prečo je verbálne vedená frontálna výučba na stredných odborných školách, napriek jej nesporným nevýhodám, taká rozšírená a s obľubou používaná, je zrejme prienik viacerých faktov. Jedným z nich je predchádzajúca skúsenosť učiteľa z vlastnej minulosti, keď vyučujúci bol ešte iba žiakom a s týmto konvenčným spôsobom vyučovania sa stretával najčastejšie. Ďalším dôvodom môže byť nedostatočné pedagogické majstrovstvo vyučujúceho, jeho slabá didaktická príprava, nedostatok kreativity, prípadne aj ľahostajnosť k študentom a absencia sebareflexie. Rezistencia k osobnej zmene, prípadne racionalizácia, ktorou sa snaží presvedčiť sám seba, že kvalitné vyučovanie je výlučne to, ktoré je vedené tradičným spôsobom a tým je práve verbálna frontálna metóda.

Napriek vyššie uvádzanému, verbálna frontálna metóda pri vyučovaní odborných technických predmetov môže poskytovať aj určité pozitíva. V prvom rade je potrebné si uvedomiť, že učiteľ na strednej odbornej škole sa môže vo väčšej miere spoľahnúť na to, že študenti, ktorí si danú školu vybrali, tak urobili zrejme z dôvodu záujmu o danú problematiku (napr. celkovému záujmu o techniku ako takú, prípadne o určitú konkrétnu oblasť techniky). Samozrejme, ani v tomto prípade nestačí lapidárne predostieranie faktov študentom, ale je nevyhnutné samotného študenta čo najviac vtiahnuť do analyzovania preberanej problematiky a to vzbudením jeho záujmu o niečo pre neho nové a zatiaľ nepoznané.

Jedným z možných spôsobov, ako vzbudiť v študentoch záujem o preberanú problematiku, je vytvorenie „medzery vo vedomostiach“, ktorú budú chcieť zaplniť, a budú preto napäto čakať na vysvetlenie nastolenej nejasnosti (Heath, CH. & Heath, D., 2017). Napríklad:

„Mohol by jediný úder blesku zabiť všetkých obyvateľov našej krajiny?“ alebo „Zamysleli ste sa nad tým, ako sa do mobilného telefónu zmestí niekoľko miliónov tranzistorov? Akú by mali mať asi veľkosť?“, prípadne „Ako funguje bezkontaktná nabíjačka na mobilný telefón?“

5.1 Príbeh ako súčasť frontálneho vyučovania

Archeologické a antropologické dôkazy naznačujú, že ľudská myseľ a rozprávanie príbehov sa vyvíjali spoločne. Pred viac ako miliónom rokov začali naši predkovia získavať kontrolu nad využitím ohňa, čo malo značný vplyv na ich ďalší vývin. Oheň zaistil aj nový spôsob vytvárania spoločenských pút. Archeológovia predpokladajú, že v mnohých kultúrach už pred viac než tristo tisíc rokmi začala prevládať jedna forma sociálnej interakcie a to práve rozprávanie príbehov (Anderson, 2016). Príbehy následne pomohli utvárať spôsob, akým naša



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

mysleľ zdieľá a prijíma informácie. Ich vplyv na formovanie ľudskej mysle a prijímania informácií nepochybne pretrváva dodnes. Nie je žiadnym prekvapením, že mnohé z najlepších prednášok obsahujú príbehy. Príbehy totiž, na rozdiel od zložitých vysvetlení či komplexných argumentov, rezonujú každému. Spravidla majú jednoduchú štruktúru, vďaka čomu nie je zložitá ich sledovať. Ľudská myseľ veľmi dobre nastavená na sledovanie deja. Poslucháč sa ponorí do myšlienok a pocitov a venuje príbehu patričnú pozornosť. V tejto súvislosti je možné zaujať študentov na hodinách technických predmetov príbehmi zo života slávnych technikov, vedcov, vynálezcov. Vďaka sile príbehu sa zdanlivo výhradne pragmatické učivo stáva niečím zaujímavým a študenti si ho dokážu lepšie uchovať v pamäti. Sledovať historický vývoj vedy sa zrazu stáva vzrušujúcim dobrodružstvom poznávania ľudskeho myslenia. Myšlienkové pochody generácie vedcov, teórie, hypotézy, vedecké experimenty, či už úspešné alebo neúspešné, to všetko sú míľniky vedy, neraz sprevádzané pohnutými životnými osudmi priekopníkov vedy, ktorí sa snažili ovládnuť prírodu.



Ak sa študentom podarí aspoň čiastočne preniknúť do myšlienkových pochodov slávnych objaviteľov, podľa Alberta Einsteina im to môže pomôcť pochopiť novú teóriu a porozumieť jej. Napríklad Ampér už nebude len jednotkou elektrického prúdu, ale študenti pochopia, že človek, podľa ktorého je jednotka elektrického prúdu pomenovaná, mal ako osobnosť mimoriadne ťažký život. Uvedomia si, že Charles Augustin Coulomb, podľa ktorého je pomenovaná jednotka elektrického náboja, predstavoval v 18. storočí Einsteina svojej doby, alebo zistia, že galvanický článok (klasická batéria) je pomenovaný na počesť človeka, ktorý kvôli oddanosti vede a zložitej politickej situácii zomrel od hladu (Heřman, 2006).

Verbálna frontálna výučba má skrátka množstvo nevýhod ale aj predností, ktoré je možné efektívne využiť na dosiahnutie cieľov vyučovania. Je však nevyhnutné s touto metódou zaobchádzať rozumne a využiť rôzne spôsoby, ktoré žiakov neostrakizujú v rámci vzdelávacieho procesu, ale práve naopak, aktívne ich vtiahnu do diania počas vyučovacej hodiny.

5.2 Teória medzier

G. Loewenstein, behaviorálny ekonóm na Carnegie Mellon University, prišiel v roku 1994 s komplexným vysvetlením situačného záujmu, ktoré je prekvapivo jednoduché. Zvedavosť nastupuje, ak vo svojich vedomostiach pocítite medzery. G. Loewenstein tvrdí, že medzery



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

spôsobujú „bolest“, keď chceme vedieť niečo, čo nevieme (Loewenstein, 1994). Aby sme sa tejto „bolesti“ zbavili, musíme medzery v poznaní vyplniť.

Prednáška je činnosť, pri ktorej vedomosti prechádzajú z poznámok učiteľa, do poznámok žiaka bez toho, aby prešli mozgom jedného či druhého.

L. Vašková

Dôležitým aspektom teórie medzier je, že ich vyplneniu musí kauzálne predchádzať ich otvorenie. Učitelia majú často tendenciu hovoriť svojim študentom fakty. Ešte pred tým si však samotní študenti musia uvedomiť, že tieto fakty skutočne potrebujú. Podľa Loewensteina trik, ako študentov presvedčiť, že naše (učiteľove) fakty potrebujú, spočíva v tom, aby sme im zdôraznili isté špecifické poznatky, ktoré im chýbajú. Môžeme nastoliť otázku alebo hádanku, ktorá študentom pomôže zistiť, že v ich poznaní, v ich vedomostiach existuje istá medzera. Môžeme pritom zdôrazniť, že niekto iný vie čosi, čo oni nevedia. Práve na tento účel mimoriadne dobre poslúži tzv. problémové vyučovanie (Heath, CH. & Heath, D., 2017).

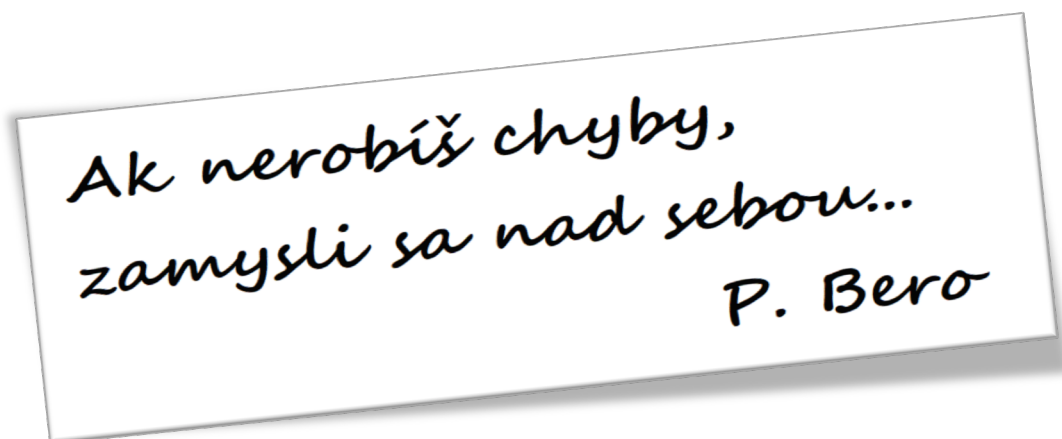
5.3 Problémové vyučovanie

Základom problémového vyučovania je nepredkladať študentom výsledné konzekvencie, ale nastoliť problém a poznatky, ktoré tieto konzekvencie vhodne determinujú. Študenti vlastným bádáním prichádzajú na podstatu jednotlivých zákonitostí. Svoje zistenia musia byť schopní adekvátne odprezentovať pred ostatnými spolužiakmi a musia vedieť svoj názor kauzálne zdôvodniť. Študenti môžu pracovať v malých skupinách, pričom učiteľ zabezpečujúci kuratelu je len moderátor, ktorý sleduje samotné dianie. Viacerí študenti, ale aj učitelia, ktorí počas vyučovania delia študentov do skupín, pomáhajú rozvoju vzájomnej spolupatričnosti medzi študentmi, čím efektívne prispievajú k zníženiu ostrakizácie menej dominantných študentov v rámci triednej komunity. Napríklad ak majú študenti na základe vzoriek rôznych kovov vhodnou metódou určiť ich poradie z hľadiska elektrickej vodivosti. Najprv si zadefinujú určitý predpoklad, ktorý sa následne budú snažiť experimentálne dokázať. Nepredstavuje žiaden problém, ak rôzne skupiny študentov dospejú k rôznym konzekvenciám, nakoľko aj tento stav dokážeme využiť a poukázať, aké náročné a zložité bolo v minulosti dokazovanie vlastných zistení a predpokladov. Študenti postupne svoje zistenia prezentujú v rámci skupín pred ostatnými, čím vzniká aktívna interakcia medzi skupinami. Výsledkom celého tohto procesu by mal byť vzájomný konsenzus medzi



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

jednotlivými skupinami študentov. V prípade, že študenti nedokážu samostatne dospieť k jednotnému konsenzu, môže ich učiteľ vhodným spôsobom naviesť, napr. tým, aby sa zamysleli, aké chyby sa mohli pri experimentálnom overovaní vyskytnúť.



Príprava problémového vyučovania nie je pre učiteľa vôbec jednoduchá (Čapek, 2018). Na druhej strane si však študenti z týchto hodín odnesú viac poznatkov, ktoré sú hlbšie a trvalejšie, ako je tomu v prípade pasívneho počúvania počas frontálneho vyučovania.

6 Dobrý odborník verzus dobrý učiteľ

Hneď na začiatku sme konštatovali, že zabezpečiť kvalitné vzdelávanie v oblasti technických predmetov predstavuje mimoriadne náročnú úlohu, pričom jedným z najzávažnejších problémov je získanie kvalifikovaných odborníkov ochotných pôsobiť ako učelia. Získať kvalitných odborníkov na výučbu technických predmetov skutočne nie je jednoduché. Na tom, prečo je to tak, sa podpisuje viacero faktorov. Lenže ak aj škola získa kvalitného odborníka, neznamená to, že problém zabezpečenia kvality vzdelávania je vyriešený.

Od učiteľov sa úplne samozrejme očakáva, že sú odborníkmi v oblasti, do ktorej spadá nimi vyučovaný predmet. Zvládnutie predmetu (náležité vedomosti z príslušného odboru, rozhl'ad a orientácia sa v ňom) je logicky vnímané ako základ učiteľovej profesionality, nevyhnutný predpoklad toho, aby bol „dobrý učiteľ“. V tomto kontexte „dobrý odborník“ zvykne byť automaticky považovaný za dobrého učiteľa (Sandanusová et al., 2018).

Áno, zvládnutie predmetu, resp. k nemu príslušného odboru (napr. odboru história v prípade vyučovania školského predmetu dejepis alebo odboru geografia v prípade vyučovania školského predmetu zemepis), vytvára základy, na ktorých učiteľ projektuje svoju pedagogickú, výchovno-vzdelávaciu činnosť, a výrazne determinuje jednak kvalitu jeho vyučovacej činnosti a súčasne aj efektívnosť učebnej činnosti (učebné výsledky) študentov. Byť dobrým odborníkom však automaticky nezaručuje, že tento odborník dokáže byť aj dobrým učiteľom. Okrem toho je tu aj otázka, do akej miery učiteľ má (alebo musí?) byť odborníkom, expertom v danom odbore. Ako upozorňuje B. Kosová (2005), v porovnaní s učiteľom každý matematik či umelec je vo svojom odbore väčší profesionál. Učiteľ potrebuje len časť ich poznania. Ak by sa učiteľ porovnával s týmito expertmi, objektívne by dospel k nízkemu sebahodnoteniu, možno až pocitom menejcennosti (markantné je to



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

v případě učitelův primárního stupňa a ich porovnávania sa napr. či už s matematikmi alebo hudobníkmi). Od konca 20. storočia sa však učiteľstvo označuje ako expertná profesia. V tomto kontexte B. Kosová nastoľuje otázku, čo, ktoré systematizované poznatky z vyučovaného odboru tvoria podstatu učiteľovej profesionality. Je zrejmé, že poznatky z vedných odborov vyučovaných predmetov to nie sú. Takisto to však nie sú ani poznatky z pedagogiky a psychológie. Ani v týchto oblastiach sa učiteľ nemôže stavať na úroveň profesijných, kvalifikovaných pedagógov a psychológov. V čom ale je, resp. by mal byť expertom, je integrácia pedagogiky s psychológiou a s príslušným vyučovaným predmetom, a to najmä v jej aplikovanej podobe. Ide tu o praxeologické uplatnenie (činnostné, v praxi uplatňované a rozvíjané umenie vychovávať a vzdelávať) syntézy odborne predmetových znalostí a odborne pedagogických, pedagogicko-psychologických a predmetovo didaktických znalostí (vedomostí a zručností). A napĺňanie požiadavky tohto praxeologického uplatňovania syntézy odborne predmetových znalostí s odborne pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a predmetovo didaktickými znalosťami musí byť vykazované aj zo strany „dobrého odborníka“, aby ho bolo možné označiť aj za „dobrého učiteľa“. Vysoká odbornosť v predmetovej špecializácii sama o sebe nie je zárukou úspešnosti výkonu pedagogickej profesie. Svedčia o tom napr. aj mnohé prípady vysokoškolských učiteľov – mimoriadne kvalitných odborníkov s obdivuhodným rozhľadom v rámci svojho odboru, u ktorých dochádza k zlyhaniu pri sprostredkovaní poznatkov svojim študentom (k zlyhaniu v zmysle, že nedokážu svoje odborné poznatky náležite sprostredkovať smerom k študentom).

Nakoľko ovládanie obsahu predmetu učiteľom vytvára základy pre kvalitnú výučbu a vzdelávanie, často sa – v podstate veľmi logicky – dáva do spojitosti aj s učebnými výsledkami študentov (Shantz & Latham, 2012). V skutočnosti však existuje veľmi málo dôkazov potvrdzujúcich uvedenú súvislosť, t.j. tvrdenie, že čím lepšie učiteľ ovláda obsah vyučovaného predmetu, čím vyššia je jeho expertnosť v znalosti predmetného odboru, tým lepšie sú učebné výsledky jeho študentov. Výsledky niektorých výskumov dokonca naznačujú, že v porovnaní s inými faktormi faktor predmetových znalostí učiteľa má oveľa menší vplyv na vykazované učebné výsledky študentov. J. Hattie (2009) spracoval metaanalýzu viac ako 1000 vzdelávacích štúdií, v rámci ktorých bol sledovaný vplyv celkovo 138 rôznych faktorov na učebné výsledky žiakov. Ukázalo sa, že učiteľova znalosť obsahu predmetu má veľmi malý dopad na učebné výsledky žiakov. Pre faktor učiteľovej znalosti obsahu predmetu bola identifikovaná miera účinku na úrovni 0,19, kým napr. pre faktor riadenie vyučovania v triede to bolo 0,52 a pre faktor efektívnej spätnej väzby dokonca až 0,75 (čo v podstate korešponduje aj s nami uvádzanými výsledkami experimentálneho zavedenia bodového systému hodnotenia študentov). Kvôli objektívnosti však treba poukázať aj na výskumy, v rámci ktorých sledovaný vplyv bol potvrdený. Je to napríklad prípad výskumu realizovaného autormi L. N. Kamamia, N. T. Ngugi a R. W. Thinguri (2014), ktorí sledovali vplyv ovládania obsahu predmetu jednak na úroveň pedagogického výstupu študentov učiteľstva a jednak na učebné výsledky žiakov (pochopenie preberaného učiva) dosahované pod vedením týchto študentov.

Schopnosť vyučujúceho aplikovať v rámci ním realizovaných výchovno-vzdelávacích procesov odborne predmetové znalosti, ktorými disponuje, a to v symbióze s náležitými odborne pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a predmetovo didaktickými znalosťami, ktorými by mal takisto disponovať, predstavuje v podstate jednu z kľúčových



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

kompetencií profesijného profilu učiteľa (Gadušová et al. 2019; Magová et al., 2016). Ide o kompetenciu označovanú ako *ovládanie obsahu a didaktiky vyučovaných predmetov* (Sandanusová et al. 2018). Pri hodnotení učiteľa z hľadiska tejto kompetencie je potrebné hodnotiť učiteľa síce integrálne ale z hľadiska dvoch kvalitatívne odlišných aspektov. Jedným aspektom je posudzovanie miery učiteľových systematických vedomostí z vyučovaného odboru, resp. predmetu, a druhým je posudzovanie miery učiteľovej schopnosti vyučovať príslušný predmet.

7 Všeobecná didaktika verus odborová didaktika

Vytváranie a rozvíjanie schopnosti vyučovať príslušný predmet je záležitosťou odborovej didaktiky. Odborová didaktika (didaktika vyučovaného predmetu) vytvára z „predmetového odborníka“ „dobrého učiteľa“, ktorý dokáže žiakom, primerane ich veku, úrovni poznania a rozvoja ich abstraktného myslenia vysvetľovať obsah predmetu tak, aby ho jasne pochopili. Kým všeobecná didaktika sa zaoberá otázkami vyučovacieho procesu vo všeobecnosti, bez ohľadu na určitý konkrétny vyučovací predmet, odborové didaktiky riešia otázky koncipovania obsahu vyučovania a procesu učenia v zameraní na konkrétny obsah odboru, ku ktorému sa vyučovaný predmet viaže. Odborové didaktiky poskytujú učiteľom inštrukcie ako koncipovať obsah vyučovania príslušného predmetu (čo do obsahu aj súslednosti) jednak vo vzťahu k procesu učenia (vyučovania) žiakov, ale najmä vo vzťahu k procesu učenia sa žiakov (osvojovania si poznatkov žiakmi). Ide o inštrukcie (Janík et al., 2013):

- súvisiace s tvorbou náležitých motivujúcich učebných prostredí (náležitých vo vzťahu k vyučovanému predmetu, motivujúcich vo vzťahu k žiakom),
- súvisiace s poskytovaním pomoci žiakom počas ich procesu učenia sa,
- súvisiace s hodnotením žiakov, aby toto hodnotenie podporovalo učenie žiakov a motivovalo žiakov k poznávaniu a osvojovaniu si ďalších poznatkov z odboru vyučovaného predmetu.

Princípy vyučovacieho procesu deklarované všeobecnou didaktikou sa môžu v rámci jednotlivých odborových didaktík premietiť rozmanitými spôsobmi, resp. nie vždy v rámci konkrétnej odborovej didaktiky ich možno akceptovať v plnej miere.

V rámci všeobecnej didaktiky O. Obst (In: Kalhous & Obst, 2002) uvádza, že žiak sa dokáže rýchlejšie naučiť nové informácie, ak sú podané prostredníctvom videa, ako keď má informácie sprostredkované v podobe textových a obrazových návodov. Argumentuje pritom skutočnosťou, že z informácií vnímaných jednotlivými receptormi si priemerný človek zapamätáva približne 10 % z toho, čo počuje, 15 % z toho, čo vidí, 20 % z toho, čo vidí a súčasne aj počuje, 40 % z toho, o čom diskutuje a až 80 % z toho, čo zažije a čo aktívne vykonáva.

Z hľadiska výučby odborných technických predmetov (odborovej didaktiky technických predmetov) možno uvedené tvrdenie považovať za diskutabilné. Konkrétne napríklad pri výučbe programovania mikrokontrolérov (resp. programovania všeobecne) informácie sprostredkované prostredníctvom video návodov nie sú z pohľadu študentov tak efektívne a preferované ako je to v iných odvetviach (napr. humanitné vedy). V súvislosti s riešením problému nastavenia optimálneho spôsobu vzdelávania v oblasti mikrokontrolérov Arduino sme sa zaoberali otázkou, aká forma sprostredkovania informácií študentom pri vyučovaní



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

programovania je z hľadiska efektívnosti vyučovania vhodnejšia (Palaj, 2020). Hľadanie odpovede na uvedenú otázku bolo založené na návrhu alternatívnych spôsobov výučby programovania lowcost riadiacich jednotiek a ich aplikácie do vyučovania v rámci pedagogického experimentu realizovaného na Strednej odbornej škole polytechnickej v Zlatých Moravciach.

V rámci experimentu boli vytvorené tri skupiny študentov. Vo všetkých troch skupinách prebiehala výučba identického obsahu učebnej látky (praktické cvičenia k predmetu výpočtová technika) ale v každej skupine iným spôsobom.

V prvej skupine sa praktická výučba jednotlivých cvičení realizovala na základe textových návodov. Druhá skupina študentov mala prístup k návodom k cvičeniam, kde bol obsah podávaný prostredníctvom textu a obrazových návodov. Ako už bolo uvedené, jednalo sa o rovnaký obsah cvičení ako v prípade prvej skupiny, menila sa len forma, spôsob prezentovaných informácií. Praktické cvičenia v tretej skupine študentov boli realizované s tými istými úlohami ako riešili predchádzajúce skupiny, ale v prípade tejto skupiny na základe poskytnutia video návodov. Hlavnou výskumnou otázkou pedagogického experimentu bolo, aký spôsob, resp. aká forma sprostredkovania informácií študentom pri vyučovaní tematiky programovania je z hľadiska efektívnosti vyučovania najvhodnejšia.

Výsledky pedagogického experimentu ukázali, že pri vzdelávaní sprostredkovanom výlučne textovou formou študentom chýbala názornosť. Celkovo tento spôsob výučby, resp. vzdelávania, študenti považovali za nezáživný až nudný. Hlavným problémom bolo, že si nedokázali dostatočne dobre predstaviť zapojenia a činnosti obvodov preberaných v rámci jednotlivých cvičení. V určitom bode aplikovania vytvorených alternatívnych spôsobov sprostredkovania učiva preberaného v rámci cvičení sme mali tendenciu robiť predčasné závery, že vzdelávanie v oblasti programovania lowcost riadiacich jednotiek prostredníctvom textového návodu je nepostačujúce, možno dokonca až nevhodné, a študenti by nemali byť vzdelávaní týmto spôsobom. Neskôr, pri rozbere záznamov semištruktúrovaných rozhovorov, ktoré boli počas experimentu vedené so študentmi (kvôli zabezpečeniu spätnej väzby a získaniu údajov potrebných k vyhodnoteniu experimentu) sme zistili, že študenti síce mali problém pri praktickom zapájaní obvodov, ale učivo si osvojili náležite. Teoretické vedomosti študentov tejto skupiny jednoznačne prevyšovali úroveň poznatkov, ktoré si osvojili študenti druhej a tretej skupiny.

Študenti druhej skupiny mali k dispozícii textový aj obrazový návod. Zistenia vyplývajúce z výskumu poukázali na skutočnosť, že títo študenti sa počas cvičení venovali najmä obrazovým návodom a textové učebné materiály takmer v každom cvičení preskakovali. Týmto spôsobom strácali potrebné informácie a neuvedomovali si súvislosti ako napr. princíp funkčnosti obvodu, teoretické vedomosti o obvode či spôsobe programovania jednotlivých obvodov. V dôsledku uvedeného ich učebné výsledky boli na požadovanej úrovni len čo sa týka oblasti osvojovania si mechanických manuálnych zručností („automatické“ zapájanie prvkov obvodu na základe „čítania“ predloženej schémy, bez uvedomovania si vzájomných princípov a súvislostí fungovania jednotlivých komponentov zapájanej schémy). V kontrolných didaktických (vedomostných) testoch dosahovali slabšie výsledky (menšie počty získaných bodov) ako žiaci prvej skupiny. Z hľadiska dosahovaných výsledkov táto situácia pôsobila akoby cvičenia boli zamerané len na drill a nadobúdanie zručností zapájania



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

príslušných obvodov (čo však nebola pravda). Z globálneho hľadiska možno teda tvrdiť, že obrazové materiály (schémy) sú jednoznačne vhodnou formou podávania informácií pri praktickom zapájaní obvodov ale nie sú postačujúce pre nadobúdanie teoretických vedomostí (poznatkov o princípoch fungovania jednotlivých súčastí obvodov, ich vzájomných súvislostí a funkčnosti).

Študenti tretej skupiny boli vzdelávaní prostredníctvom video návodov, ktoré im umožňovali vidieť a pochopiť funkčnosť jednotlivých obvodov. Na jednu stranu študenti hodnotili video návody pozitívne, ako názorné. Na druhej strane však nestíhali mentálne spracovávať prezentované fakty a súvislosti a museli video návod častokrát zastavovať, prípadne opakovane si púšťať jeho jednotlivé časti. V dôsledku toho tento spôsob osvojovania si preberaného učiva bol zdĺhavý a pre študentov aj nudný. Študenti sa s problémom zdĺhavosti a nudnosti vysporiadali tým spôsobom, že nevenovali náležitý čas a dostatočnú pozornosť princípom činnosti obvodov, príslušné časti video návodov preskakovali a zameriávali sa len na zapájanie obvodov. To sa prejavilo na ich horšom pochopení funkcionality obvodov a nižšej úspešnosti v didaktických testoch (v porovnaní so žiakmi prvej skupiny). Pri cvičeniach zameraných na programovanie motorčekov (DC, servo, krokový) sa však video návod preukázal ako výborný a vhodný spôsob vzdelávania.

Celkovo možno konštatovať, že video návod pri výučbe programovania lowcost riadiacich jednotiek je vhodné využiť skôr ako názornú ukážku činnosti na konci hodiny než ako dominantnú formu vzdelávania. Jedine pri tematických celkoch zameraných na programovanie motorčekov je možné ho odporúčať ako hlavný spôsob sprostredkovania informácií. Výsledky výskumu potvrdzujú, že pri vzdelávaní v oblasti programovania lowcost riadiacich jednotiek informácie sprostredkované prostredníctvom video návodu nie sú najvhodnejším spôsobom vzdelávania. Borí sa tak tvrdenie, že video je najsilnejší stimulantom v oblasti učenia a zapamätania si informácií. Uvedomujeme si však skutočnosť, že uvedené zistenia nie je možné aplikovať na všetky predmety.

8 Záver

Proces výučby technických predmetov predstavuje celú škálu výziev a prináša množstvo komplikovaných rébusov, na ktoré v prvom okamihu nedokážeme vždy ponúknuť adekvátnu odpoveď. So zreteľom na správne volený prístup učiteľa sa aj pri hľadaní odpovedí vyučovanie odborných predmetov môže pre študentov stať zdrojom množstva zážitkov a cenných vedomostí, ktoré neostanú len v rovine strohých a nezáživných faktov. Dostupnosť rôznych metód a spôsobov nám poskytuje šancu, ako proces vyučovania obohatiť tak, aby prinášal radosť nielen študentom ale aj samotnému učiteľovi.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Literatúra

1. Anderson, CH. (2016). *Přednášejte jako na TEDu*. Brno: Jan Melvil publishing.
2. Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research in Education*. 2. vyd. Boston, MA: Allyn - Bacon.
3. Čapek, R. (2018). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
4. Gadušová, Z. et al. (2019). *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum.
5. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
6. Heath, CH., & Heath, D. (2017). *Nápad za milión*. Bratislava: Eastone Books.
7. Heřman, J. (2006). *Od jantáru k tranzistoru*. Praha: FCC PUBLIC.
8. Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke skoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
9. Kamamia, L. N., Ngugi, N. T., & Thinguri, R. W. (2014). To establish the extent to which the subject mastery enhances quality teaching to student-teachers during teaching practice. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 641-648.
10. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
11. Kosová, B. (2005). Profesionalita učitele – učitel jako expert. In: Jandová, R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, s. 102–106. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
12. Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.
13. Magová, L. et al. (2016). *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha: Verbum, 2016.
14. Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
15. Palaj, M. (2020). *Výučbový systém pre programovanie lowcost riadiacich jednotiek*. Dizertačná práca. Nitra, PF UKF.
16. Sandanusová, A. et al. (2018). *Reflexia aktuálnych poznatkov o kompetenciách učiteľa*. Praha: Verbum.
17. Seidman, I. E. (1991). *Interviewing in Qualitative Research*. New York: Teachers College Press.
18. Shantz, A., & Latham, G. P. (2012). Transfer of training: Written self-guidance to increase self-efficacy and interviewing performance of job seekers. *Human Resource Management*, 51(5), 733-746.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Kontaktné údaje autorov

Prof. PaedDr, Alena Hašková, CSc.
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovensko
E-mail: ahaskova@ukf.sk

Ing. Florián Danko
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovensko
E-mail: florian.danko@gmail.com

Stredná odborná škola informačných
technológií
Hlinícka 1, 831 52 Bratislava, Slovensko



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Vybraná úskalí online výuky z pohledu vyučujících

Selected Problems of Online Teaching from Teachers' Perspective

Lenka Holečková

Abstrakt

Pedagogická praxe se již delší dobu potýká s tématem online vzdělávání, které se stalo každodenní nutností a které přináší mnohé výzvy pro pedagogy i pro studenty. Příspěvek se zaměřuje na některé problémy online výuky, a to se zřetelem na pohled vyučujících na tuto distanční podobu výuky, na jejich názory a zkušenosti. Příspěvek nabízí také některá východiska těchto problémů a představuje tipy od samotných vyučujících, které nabízejí možnosti, jak problematické aspekty online výuky překonat.

Klíčová slova: Online výuka, vyučující, žáci, problematické aspekty, bariéry v komunikaci.

Abstract

Teaching has already been dealing with the topic of online education for a long time. Online education has become an everyday necessity and brings many challenges both for teachers and students. The paper focuses on some problems of online teaching with special focus on the perspective of teachers regarding this distance form of teaching, teachers' opinions and experience. The paper also offers some possible solutions of connected problems and presents some tips offering possible ways to overcome problematic aspects of online teaching.

Keywords: Online teaching, teachers, students, problematic aspects, communication barriers.

JEL klasifikace: I23

1 Online výuka - výzva pro vyučující i žáky

Výuka online je již po řadu měsíců velmi diskutovaným pojmem. Současná nemožnost vyučovat žáky fyzicky v přirozeném prostředí školy s sebou přináší mnoho výzev. Ty vyvstávají jak na straně žáků, tak zejména pedagogů samotných.

Online výuka není přitom v našem prostředí žádnou novinkou. Z důvodu prostorové, časové, sociální, psychologické a kulturní vzdálenosti vykazuje online výuka prvky výuky distanční (Zormanová, 2017). S distančním vzděláváním úzce souvisí i pojem e-learning, tedy vzdělávací proces, který využívá informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, k řízení studia, ke komunikaci studentů s pedagogy i k průběžnému a závěrečnému hodnocení, používaný ve všech formách vzdělávání podporovaného technologiemi. Autoři Klement a Dostál (2018) tuto formu výuky vymezují jako formu vzdělávání využívající multimediální



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

prvky – prezentace a texty s odkazy, videosnímky, komunikaci s vyučujícím a ostatními studenty.

Možností, jak realizovat online výuku, existuje celá řada. Mezi oblíbené aplikace ve školním prostředí můžeme zařadit například Google Classroom a jednoduché sdílení materiálů přes Google Docs, Google Hangouts, Microsoft Teams, WhatsApp, Skype, Zoom, systém Bakaláři či platformu Edmodo a mnoho dalších (Perpetuum, 2020).

I přes širokou škálu uvedených možností není jednoduché, aby tato forma výuky zajistila efektivní komunikaci mezi vyučujícím a žáky a nahradila běžnou fyzickou výuku. Účastníci pedagogického procesu čelí mnoha překážkám a výzvám, které je třeba překonávat. Příspěvek je zaměřen zejména na úskalí online výuky z pohledu vyučujících.

2 Některá úskalí online výuky

Problematické aspekty online výuky lze nalézt poměrně jednoduše. Při online výuce je obtížné dodržovat některé didaktické zásady, a to například zásadu názornosti a zásadu zpětné vazby. Podle zásady názornosti je třeba získávat poznatky o světě přímým stykem s věcmi a všemi smysly, neboť smyslová zkušenost je nenahraditelná (Zormanová, 2014). Na základě zásady zpětné vazby vyučující získává informace o naplňování vytyčeného vzdělávacího cíle. O roli zpětné vazby v on-line výuce pojednává také Rohlíková (2012). Bez důkladné zpětné vazby dochází v online prostředí k tomu, že se zde žák „ztratí“ mnohem pravděpodobněji než v tradiční výuce.

Prostřednictvím online prostředí je možné jen stěží přenášet neverbální komunikaci, která vyjadřuje především emoce a city (Klement, Dostál, 2018). Ta hraje přitom při vyučovacím procesu významnou roli. Neverbální komunikaci společně s komunikací verbální vyjadřujeme podstatu sebe sama, přístup k druhým a mnoho dalších aspektů (Šmardová, 2016). Pozorné a citlivé vnímání komunikačních partnerů navzájem, tedy vyučujícího a žáků, a následné adekvátní jednání představuje základ funkčních, efektivních a vzájemně uspokojivých mezilidských vztahů.

Přechod k online výuce přinesl výrazné navýšení práce samotných učitelů (Česká televize, ČT24, 2020). Mnoho vzdělávacích institucí mělo na počátku jarní vlny pandemie koronaviru představu, že pro spojení s žáky i rodiči vystačí například s e-mailem. Brzy se ale ukázalo, že takto organizovaná výuka nebude fungovat.

Dle Miroslava Staňky (Česká škola, 2020) je velkým úskalím online výuky již počáteční motivace žáků k online vzdělávání. Podle výzkumu realizovaného v dubnu 2020 (Participace21, 2020) považuje 38 % učitelů aktivitu žáků za menší během online výuky, 33 % vnímá aktivitu jako stejnou a 8 % vnímá aktivitu jako větší než při offline režimu.

Diskutovaným problémem online výuky je též její efektivita či časté technické problémy, k nimž může docházet (Škola Populo, 2020). Jedná se například o nekvalitní obraz nebo špatný signál pro připojení, ať už ze strany učitele či žáka. Vyučující hovoří o tom, že problémem je zejména rychlost internetu, špatný obraz a zvuk, selhávání techniky či výpadky signálu (Participace21, 2020). Pokud schází kamery nebo si je žáci nezapnou záměrně, není možné sledovat jejich neverbální reakce, což je problémem zejména při vysvětlování nové



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

látky. Základním problémem je samozřejmě i to, že mnoho žáků nemá potřebné technické vybavení.

Překážkou pro vyučující je taktéž příprava podkladů pro online výuku. Ve většině případů je třeba již připravené podklady této formě výuky vhodně uzpůsobit. Dle provedeného výzkumu (Participace21, 2020) téměř 70 % učitelů uvedlo, že při porovnání s běžným režimem je pro ně příprava podkladů pro online výuku náročnější.

Z dalších problémů, které vyučující často zmiňovali, lze zdůraznit zejména následující (Participace21, 2020):

- Chybějící přímý osobní kontakt a komunikace s žáky, chybějící okamžitá zpětná vazba.
- Chybějící přímé rozhovory, komunikace o výuce s kolegy.
- Problematictější vysvětlování nové látky, vysvětlování nepochopené látky a práce se slabšími žáky.
- Mnohdy chybějící podpora rodičů.
- Neochota některých žáků k zapojení se do online výuky, a to i přesto, že mají zařízení i připojení na internet.
- Potíže žáků při zacházení s technikou.
- Chybějící práce ve skupinách.
- Roztříštěnost řešení online výuky, chybějící konkrétní informace a pokyny.
- Delší sezení u PC.

Dále je vhodné se zaměřit na možnosti, jak s uvedenými problémy pracovat a překonávat je.

3 Možnosti, jak úskalí překonat

Tipů a možností, jak se vypořádat s online výukou, existuje celá řada. Dále uvedené tipy vyplývají ze zkušeností učitelů. Vždy je potřeba se při jejich uplatňování přizpůsobit konkrétním podmínkám a možnostem.

Primárně je potřeba při vzdálené výuce využívat adekvátní online nástroje, a to nejen e-mail, jak tomu často bylo při první vlně epidemie (Česká škola, 2020). Jinak hrozí nebezpečí, že učitel bude pracovat bez potřebných výsledků. Co se týče množství úkolů pro žáky a učitele, zde obvykle platí, že méně bývá více.

Dle Metodického portálu RVP (2020) mohou být při online výuce nápomocné následující kroky:

- Připravit si již na počátku časový harmonogram všech plánovaných výukových aktivit. Je důležité zachovat jejich přehlednost, riziko ztráty orientace se v online prostředí zvyšuje.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

- Žádat od žáků zpětnou vazbu. Dobré je, jsou-li žáci vedeni k vzájemným diskusím o své práci tak, aby učitel mohl tuto diskusi sledovat. Vhodné je též využívat sdílené dokumenty.
- Sdílet poznatky s kolegy, vyměňovat si zkušenosti.

Další tipy od samotných vyučujících přináší Škola Populo (2020). Ty jsou následující:

- Ověřit před začátkem online výuky technologické vybavení svých žáků.
- Nezahlcovat žáky učivem.
- Podporovat spolupráci mezi žáky.

Velmi přínosné pro realizaci online výuky mohou být i následující tipy (Participace21, 2020):

- Spolupráce a sdílení práce s kolegy, vzájemná výměna materiálů.
- Méně je více - nezahltit žáky a rodiče
- Přenést větší odpovědnost na žáky (přiměřeně věku), důvěřovat v jejich schopnosti.
- Stanovit si hned od počátku režim videokonferencí (například přihlášení se o slovo).
- Dopřát si občas i mediální půst.

Podstatné je přenést výklad do kontextu skutečného světa a dávat žákům úkoly, které je budou rozvíjet (Deloitte, dReport, 2020). Je třeba jim přitom důvěřovat, což je pro zároveň i motivací. A nutností je zejména zůstat pozitivní a případné překážky vnímat jako výzvu.

4 Vnímání online výuky jako příležitosti

Jak bylo v příspěvku uvedeno, online výuka přináší sice mnohé překážky a omezení, ale lze v ní spatřovat i určité příležitosti. Dle Zormanové (2017) je výhodou online výuky respektování individuálního učebního tempa každého žáka, neboť se výuka z velké části uskutečňuje prostřednictvím samostudia. Dle serveru Česká televize (ČT24, 2020) je pozitivem online výuky, že vedla v mnohých případech k osamostatnění řady žáků, kteří se naučili samostatně se učit a vypracovávat úkoly.

I podle dalších zdrojů lze v online vzdělávání spatřovat příležitost ke změně (Deloitte, dReport, 2020). Jedním z takových projektů bylo pro většinu českých škol například zavedení systémů a nástrojů online výuky po technické stránce. A právě poradit si s technickou nepřipraveností (škol, učitelů i studentů) a platformovou roztržičností je největší výzvou distančního vzdělávání budoucnosti.

Nevýhodou online výuky je naopak její náročnost na práci učitele. Taktéž lze nevýhodu spatřovat v nutnosti vnitřní motivace a zodpovědného přístupu ke studiu, které tato forma výuky po vyžaduje. Problémem může být také zpětná vazba a ověřování skutečných znalostí.

Cílem online výuky by mělo být zejména provázet žáka na cestě za poznáváním. Účelné je zejména vyvolávat u žáků zájem, pocit smysluplnosti a umožnit jim v maximální míře autonomii. Hlavním úkolem pedagogů je tedy posilovat vnitřní motivaci žáků k učení (Metodický portál RVP, 2020).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Literatura

1. Klement, M., & Dostál, J. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
2. Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada Publishing, a.s.
3. Šmardová, A. (2016). Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia Paedagogica*, 21 (1), 127-137. Retrieved from: <https://www.studiapaedagogica.cz>.
4. Zormanová, L. (2017) *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s.
5. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
6. Česká škola. (2020). Luděk Šnirch: *Třetina studentů mé školy teď nemá žádnou motivaci se učit. Není to náhodou vinou školství?* Retrieved from: <https://www.ceskaskola.cz>.
7. Česká škola. (2020). Miroslav Staněk: *Výuka s virem z pohledu učitele matematiky na odborné škole*. Retrieved from: <https://www.ceskaskola.cz>.
8. Česká televize. ČT24 (2020). *On-line výuka se znovu hlásí. Učit po síti má však svá úskalí*. Retrieved from: <https://ct24.ceskatelevize.cz>.
9. Deloitte. DReport (2020). *Online vzdělávání z pohledu učitelů: technická nepřipravenost škol bude výzvou i po odeznění pandemie*. Retrieved from: <https://www.dreport.cz>.
10. Metodický portál RVP - inspirace a zkušenosti učitelů (2020). Retrieved from: <https://rvp.cz>.
11. Participace 21 (2020). *Jak učitelé hodnotí přechod na online výuku z důvodu pandemie COVID-19*. Retrieved from: <https://www.participace21.cz>.
12. Perpetuum. Vzdělávání bez hranic (2020). *Jak zvládnout výuku po uzavření škol. Tipy na online aplikace*. Dostupné z: <https://www.petpetuum.cz>.
13. Škola Populo (2020). *Proč se učit online? Výhody a nevýhody moderní formy doučování*. Retrieved from: <https://www.skolapopulo.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.

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
lenka.holeckova@vse.cz



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Ztráta pracovního nadšení u učitelů na obchodních akademiích

Loss of Working Enthusiasm of Teachers at Business Academies

Jakub Janovský

Abstrakt

Článek se zabývá problematikou ztráty pracovního nadšení u učitelů na obchodních akademiích. Úvod článku vymezuje pojmy související s problematikou ztráty pracovního nadšení. V další části je představen projekt výzkumu s následným vyhodnocením. V závěru jsou shrnuty návrhy na možná řešení problému.

Klíčová slova: učitel, motivace, stres, syndrom vyhoření

Abstract

The article discusses with the issue of loss of working enthusiasm of business schools' teachers. The introduction of the article defines the terms related to the issue of losing working enthusiasm. The next part presents a research project with subsequent evaluation. At the end are summarized suggestions for a possible solution to the problem.

Keywords: teacher, motivation, stress, burnout syndrome

JEL klasifikace: A20

1 Úvod

Článek vychází z diplomové práce s názvem „Ztráta pracovního nadšení u učitelů na obchodních akademiích“ (Janovský, 2020). Kým je učitel? Někteří nezasvěcení tvrdí, že jde o jednoduché povolání, které může vykonávat téměř každý. Druzí jsou toho názoru, že jde o jednu z nejnáročnějších profesí, kterou zvládnou pouze psychicky silné a odolné osobnosti. Vědecké průzkumy a výzkumy potvrzují spíše druhou variantu. Z mnoha zdrojů vyplývá, že velká část učitelů postupně ztrácí pracovní nadšení a je ohrožena syndromem vyhoření. Jaké jsou příčiny tohoto stresu? Je to z důvodu náročné práce s žáky nebo za stresem stojí nedostatečné finanční ohodnocení? Či jde o jiný důvod, případně jde o kombinaci několika důvodů? Jsou syndromem vyhoření ohroženi více začínají učitelé nebo se tento problém týká spíše zkušených učitelů, kteří ve školství působí dlouhodobě? (Janovský, 2020)



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Již samotná motivace je v učitelské profesi velkým problémem. Z článku na serveru irozhlas.cz¹ se lze například dočíst, že z celkového počtu 150 tisíc pedagogických pracovníků zhruba dvacet procent trpí syndromem vyhoření. Článek na stránkách České televize² dále upozorňuje, že syndromem vyhoření je ohrožena téměř polovina pedagogických pracovníků.

Velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje práci učitelů je **motivace**. Slovo motivace vychází ze slova movere, které v českém překladu znamená určitý pohyb či hybnou sílu. Motivaci tedy rozumíme něco, co nás tlačí dopředu, něco, co nás podněcuje k určitému způsobu jednání. (Adair, 2004) V případě učitelů to může znamenat ovlivnění jejich přístupu k práci, což je velmi důležitý faktor, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání. (Janovský, 2020) Motivaci můžeme rozlišit na vnitřní a na vnější. Vnitřní motivace vychází z potřeb a hodnot jedince a dané činnosti jedince vnitřně uspokojují. Nemusí však vždy jít o věci společensky přijatelné, jelikož někoho může vnitřně naplňovat například šikana druhých. Nemusí také vždy jít o věci oblíbené, například čištění zubů nás nebaví, ale jsme přesvědčeni o správnosti této činnosti. Při vnější motivaci působí na jedince pohnutka z okolí, hlavním rysem této motivace je, že činnost takto motivována je vykonávána po nezbytnou dobu. Jedinec například chce získat bonus nebo nechce být potrestán. (Doulik & Škoda, 2011) Dále lze také rozlišit motivaci na pozitivní a negativní. Pozitivní motivace se projevuje u člověka, který danou činnost dělá s radostí, dělá ji rád. U motivace negativní je hlavním rysem to, že jedinec činnost vykonává z důvodu obavy z trestu a jedinec je tedy k činnosti spíše donucen. Motivace pozitivní a negativní může být také kombinována. Například když pracovník chce získat mzdu, tak musí splnit úkol – motivace pozitivní. Ale pokud úkol nesplní bude potrestán – motivace negativní. (Forsyth & Jungmann, 2003)

Dalším faktorem ovlivňující pracovní nadšení učitelů je **stres**. Daný pojem vznikl z anglického slova stress, což můžeme přeložit jako určité napětí či zátěž. Slovo stres se běžně využívá v případě určitého tlaku na jedince, tedy například v případě, kdy se jedinec nachází v nepříjemné situaci a pociťuje frustraci. (Forsyth & Jungmann, 2003) Švingalová (1999, p. 8) popisuje stres následovně: „*Stres je stav, kdy je působením fyzikálních, chemických či sociálně psychologických vlastností podnětů (stresorů) jedinec vystaven takovým nárokům (zátěžím), které obvyklým způsobem své činnosti nezvládá.*“ Rozlišujeme tři druhy stresorů – psychické, sociální a fyzické. Psychické stresory nalezneme u jedinců v zaměstnání například tehdy, je-li zaměstnanec nedostatečně proškolen, nedostatečně zacvičen, neví přesnou náplň práce či dostává od svých nadřízených rozporuplné instrukce. Sociální stresory se objevují často v případě špatných vztahů na pracovišti – šikana mezi pracovníky či nepřiměřeně vysoká rivalita mezi zaměstnanci. Fyzické stresory jsou způsobeny nejčastěji nevhodnými pracovními podmínkami na pracovišti – práce na směny, práce ve velkém horku nebo zimě, práce v silně znečištěném prostředí či práce ve tmě nebo nadměrném hluku. (Kraska-Lüdecke, 2007) Dále stres můžeme rozlišovat podle doby jeho trvání. Zde rozeznáváme akutní stres, který je vyvolán náhlou událostí (např. dopravní nehoda, těžký úraz). Akutní stres může u jedince způsobit šok, nelogické jednání či ztrátu vědomí. Dalším typem stresu dle doby

¹ Článek je dostupný online z https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/syndrom-vyhoreni-priznaky-ucitele-skolstvi_1809021030_ako

² Článek je dostupný online z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2385268-polovine-ucitelu-hrozi-vyhoreni-na-vine-je-nizka-prestiz-profese-i-potize-s-rodici>



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

působení je chronický stres. Chronický stres působí na jedince dlouhodobě, avšak intenzita stresu může v období různě kolísat. Chronický stres může být způsoben špatnými mezilidskými vztahy, náročnou prací či prací ve špatných pracovních podmínkách. U postiženého jedince může následně docházet k únavě, bolestem hlavy, bušení srdce či k poruchám spánku. Dalším typem stresu je stres posttraumatický, jde o stres následný, tedy o opožděnou reakci na katastrofickou událost, při které jsou ohroženy životy velkého počtu osob. Může jít o přírodní katastrofy nebo pracovní havárie (exploze, úniky nebezpečných látek). U postiženého jedince může docházet k depresím, k pocitům bezmocnosti a k obavám z budoucnosti. Posledním typem stresu dle doby je stres anticipační, který vyvolává situace, která má teprve v budoucnu nastat (zkouška, operace). U jedince postiženého tímto stresem může dojít k nárůstu emočního napětí a pocitu nejistoty. (Matoušek. 2003)

A Jaký je rozdíl mezi vyhořením (burnout syndromem) a stresem? To popisuje Stock (2010, p. 15): „*Vyhoření není totéž, co stres. Dochází k němu v důsledku chronického stresu. Stresové faktory coby spouštěče tedy hrají při vzniku burnout syndromu zásadní roli.*“ Mezi hlavní symptomy syndromu vyhoření patří vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Vyčerpání se projevuje nejen fyzicky, ale také psychicky (psychická únava bývá spojena s depresemi). Mezi znaky fyzického vyčerpání patří únava, poruchy spánku, bolesti zad nebo zažívací potíže. Mezi projevy psychického vyčerpání patří pláč, pocit strachu, prázdnoty či bezmoc. V případě odcizení dochází u jedince ke konfliktům s okolím. Jedinec se může chovat až agresivně ke svým spolupracovníkům, může u něj docházet sporům s rodinnými příslušníky či dokonce může začít přicházet o své kamarády. Jedinec ztrácí schopnost navázat a udržet společenské vztahy, ztrácí sebeúctu či zaujímá negativní postoj k sobě samému. V případě frustrace dochází následně u jedince k poklesu výkonnosti. Činnosti, které jedinec běžně zvládal jsou pro něj obtížnější a jedinec musí do těchto činností vkládat neustále více úsilí. Postižený jedinec následně potřebuje více prostoru k regeneraci (například mu již nestačí pouze jeden víkend). Pokles výkonnosti se projevuje nižší produktivitou, nespokojeností s vlastním výkonem, ztrátou motivace a nadšení či vyšší spotřebou času a energie. (Stock, 2010)

2 Stav podle literatury u nás a v cizině

V českém prostředí můžeme nalézt několik odborných článků zabývajících se problematikou učitelů a pracovního nadšení. Nejnověji se problematikou pracovního nadšení u učitelů se zabývají autoři Smetáčková a Francová (2020) v článku s názvem „Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u učitelů na základních školách“. Cílem této studie je prozkoumat, jaká je souvislost mezi vnímanou kvalitou profesních vztahů v pedagogických týmech a syndromem vyhoření na českých základních školách. Dále lze nalézt empirickou studii autorů Martanová, Pavlas a Konůpková (2019) s názvem „Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele 1“. Autorský kolektiv se zaměřuje na jiný faktor, který může vést ke ztrátě pracovního nadšení, a to na faktor komunikace s rodiči. Oproti tomu autoři Smetáčková, Viktorová, Štech, Pavlas-Martanová, Páchová, et al. (2019) se ve svém textu s názvem „Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách“ zabývají problematikou již přímo syndromu vyhoření.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

U zahraniční literatury se tématem zvládnání pracovního zátěže učitelů zabývá slovenský článek autorů Rubíčková a Varečková s názvem „Psychologická příprava učitelův odborných predmetov a rola učiteľa v kontexte povolani ako predpoklad pre zvládanie záťaž vo svojej profesii“. Autoři vymezují problematiku stresu v učitelském prostředí a v závěru se zabývají psychologickou přípravou učitelů. Hluběji se problémem stresu u učitelů věnují autoři Nathaniel von der Embse, Ryan, Gibbs, Mankin (2019) ve studii s názvem „Teacher stress interventions: A systematic review“. Lze také nalézt krátký článek, který se zabývá syndromem vyhoření u učitelů během pandemie koronaviru. Autorem toho článku s názvem „How to prevent teacher burnout during the coronavirus pandemic“ je Sokal (2020, který působí jako profesor pedagogiky na univerzitě ve Winnipegu.

3 Cíl a projekt výzkumu

V rámci diplomové práce byl řešen problém, zda existuje vazba mezi délkou praxe a ztrátou pracovního nadšení u učitelů na čtyřech vybraných obchodních akademiích. A dále zjistit jaké jsou stěžejní důvody ztráty pracovního nadšení a na základě těchto zjištění následně navrhnout možná řešení tohoto problému.

V rámci výzkumu byly stanoveny tři ústřední hypotézy:

- H1: Učitelé s delší praxí jsou méně motivováni k výkonu své profese než učitelé začínající.
- H2: Nízké platové ohodnocení je pro učitelé výraznějším důvodem vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení než náročná práce se studenty.
- H3: Negativní vztahy na pracovišti hodnotí učitelé jako větší zátěž než nedostatečnou podporu ze strany vedení školy.

Předmětem výzkumu byly vyučující na čtyřech obchodních akademiích v České republice:

- Obchodní akademie a Střední odborná škola logistická, Opava, příspěvková organizace (dále jen OA A SOŠL Opava),
- Československá akademie obchodní Dr. Edvarda Beneše, střední odborná škola, Praha 2, Resslova 8 (dále jen ČAO 8 Praha),
- Soukromá obchodní akademie Opava s.r.o. (dále jen soukromá OA Opava),
- Bankovní akademie - Gymnázium a Střední odborná škola, a.s. (dále jen soukromá BA Praha).

Ve výzkumu byla využita metoda dotazování a metoda rozhovoru. Dotazník byl sestaven na internetové stránce www.vyplnto.cz a následně byl respondentům odeslán na emailovou adresu. Dotazník obsahoval především uzavřené typy otázek za účelem jednoduššího zpracování získaných dat. Jeden stejný dotazník byl určen pro všechny respondenty, v našem případě pro vyučující. Rozhovor byl určen pro hlavní představitele jednotlivých škol (tj. ředitel školy nebo jeho zástupce).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

4 Vyhodnocení

Dotazník byl zaslán všem učitelům působícím na vybraných školách a cílem bylo zjistit, zda existuje vazba mezi délkou praxe a ztrátou pracovního nadšení a zjistit stěžejní důvody, které vedou ke snížení pracovního nadšení u učitelů. Je nutné zdůraznit, že je určitě vyšší pravděpodobnost zapojení do dotazníkového šetření u více motivovaných učitelů než u učitelů, kteří jsou vyhořelí, což se může odrazit v jednotlivých vyhodnoceních (vyhořelí učitelé nemusí mít takovou „chuť“ se zapojit do dotazníkového šetření a může tak dojít ke zkreslení výsledku dotazníkového šetření). Další nevýhodou je, že dotazníkové šetření probíhalo v době od 23. 03. 2020 do 08. 04. 2020, což bylo v době vyhlášení nouzového stavu z důvodu epidemie koronaviru. Během této doby byly všechny školy uzavřeny a byl stanoven zákaz vycházení (až na několik výjimek), učitelé byli odkázáni pouze na výuku online a mnozí z nich se mohli potýkat s technickými problémy zabezpečení výuky. To mohlo vést k tomu, že někteří učitelé odpověděli jinak, než kdyby odpovídali během standardní přímé výuky.

Celkem byl dotazník zaslán 157 učitelům, a to dopisem prostřednictvím emailu (dopis obsahoval odkaz, který učitele na dotazník přeměroval). Dotazník vyplnilo něco málo přes polovinu oslovených respondentů, konkrétně 83 vyučujících. Celková návratnost dotazníků byla tedy 53 %. Učitelů s krátkou učitelskou praxí (0-6 let) se zapojilo celkem 15, dále se zapojilo 11 učitelů s učitelskou praxí od 7 do 10 let, s učitelskou praxí 11-15 let bylo zaznamenáno 15 vyučujících, 15 učitelů uvedlo praxi od 16 do 20 let a 14 učitelů uvedlo praxi od 21 let do 30 let. Učitelů s nejdelší učitelskou praxí (nad 30 let) se zapojilo celkem 14.

Naprostá drtivá většina učitelů odpověděla, že je jejich práce baví. Pouze 5 % učitelů uvedlo, že neví, zda je jejich práce baví a jen 1 % učitelů uvedlo, že je jejich práce nebaví. Dále měli učitelé ohodnotit své aktuální pracovní nadšení na škále od 1 do 5, přičemž vyšší číslo znamená vyšší pracovní nadšení. I zde je nutno zmínit, že výsledky dopadly poměrně dobře. Pouze 5 učitelů ohodnotilo aktuální pracovní nadšení číslem 1. Jak již bylo zmíněno, v době dotazování probíhala výuka zejména distanční formou z důvodu pandemie koronaviru, což se mohlo u učitelů při odpovídání projevit. Nejvíce učitelé své aktuální pracovní nadšení hodnotili číslem 4, tuto odpověď zvolilo celkem 38 učitelů. Průměrné aktuální pracovní nadšení dosahovalo hodnoty 3,55, což lze označit za lepší průměr. Nejvyšší pracovní nadšení vykazovali učitelé začínající, respektive učitelé s krátkou dobou učitelské praxe (tj. do 6 let), aktuální pracovní nadšení u nich dosahovalo průměrné hodnoty 3,93. Na druhém místě, co se týče průměrné hodnoty aktuálního pracovního nadšení, se umístila skupina učitelů s nejdelší praxí, u kterých byla vypočítaná hodnota aktuálního pracovního nadšení ve výši 3,57. Třetí místo obsadili učitelé s praxí od 7 do 15 let, a to s hodnotou 3,46. Učitelé s praxí od 16 let do 30 let se umístili jako poslední, jejich průměrné aktuální pracovní nadšení bylo vyhodnoceno ve výši 3,42. Z výsledku tedy jednoznačně vyplývá, že v období distanční výuky z důvodu pandemie koronaviru, vykazovali suverénně nejvyšší aktuální pracovní nadšení učitelé s krátkou dobou praxe.

Učitelé při vyplňování dotazníku u většiny tvrzení a jednotlivých faktorů vedoucích ke ztrátě pracovního nadšení uváděli, zda s tímto faktorem souhlasí či spíše souhlasí, neví, spíše nesouhlasí či nesouhlasí. Jedno z tvrzení, na které učitelé odpovídali, bylo, zda na sobě pociťují syndrom vyhoření. Učitelé nejčastěji vybrali možnost „spíše souhlasím“, takto



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

odpovědělo celkem 26 učitelů. Naopak nejméně učitelé volili odpověď „souhlasím“, tuto možnost zvolili pouze 4 zúčastnění respondenti. S uvedeným tvrzením nesouhlasilo 23 učitelů a spíše nesouhlasilo 21 učitelů. 9 učitelů zvolilo možnost „nevím“. U vyučujících tak spíše mírně převládá negativní postoj k této otázce.

Při vyhodnocování tvrzení a otázek byl používán tzv. koeficient. Odpovědi souhlasím byly přiřazeny 2 body, odpovědi spíše souhlasím 1 bod, odpověď nevím byla hodnocena 0 body, odpověď spíše nesouhlasím -1 bodem a odpověď nesouhlasím -2 body. Hodnocení tvrzení bylo následně vyhodnoceno pomocí aritmetického průměru. Výsledné číslo musí být v hodnotě [- 2 až 2]. Pokud bude číslo kladné, učitelé s tvrzením souhlasí (tedy např. tvrzení snižuje jejich pracovní nadšení), pokud bude číslo záporné, tak učitelé s tvrzením nesouhlasí (tedy například tvrzení nesnižuje jejich pracovní nadšení). Intenzitu názorů učitelů poznáme podle toho, zda se koeficient přibližuje spíše k 0 (slabá intenzita) či se přibližuje k číslu 2 respektive -2 (silná intenzita).

Výsledný koeficient pro tvrzení „Pocituji na sobě příznaky syndromu vyhoření“ byl vyhodnocen ve výši -0,4. Výsledný koeficient je tedy záporný a blízko 0, což znamená, že učitelé obecně zastávají lehce negativní postoj k tomuto tvrzení. Avšak nelze opomenout, že poměrně značná část učitelů syndromy vyhoření na sobě pocítuje. Co se týče délky praxe, opět zde dopadli nejlépe učitelé s krátkou dobou praxe (tj. s praxí do 6 let), u kterých byl naměřen koeficient ve výši -0,87. Podobný koeficient byl naměřen také u učitelů s nejdelší praxí (tj. s praxí nad 30 let), koeficient byl zde ve výši -0,71. Naopak u učitelů s praxí od 7 do 15 let byl koeficient velmi blízko 0, konkrétně -0,08. A dále učitelé s praxí od 16 let do 30 let vykazovali koeficient -0,32. Zajímavým hlavním zjištěním je, že poměrně negativní intenzivnější postoj oproti druhým skupinám zastávají k tomuto tvrzení učitelé s délkou praxe nad 30 let. Právě u těchto učitelů bychom očekávali spíše kladný koeficient nebo minimálně koeficient blízko nule.

Dále vyučující odpovídali, zda se považují za vyhořelé. Nejlépe zde dopadla opět skupina učitelů s krátkou dobou učitelské praxe s koeficientem -1,53 a skupina učitelů s nejdelší praxí s koeficientem -1,43. U učitelů se střední praxí se koeficient pohyboval okolo -1,28. Celkový průměrný koeficientu tohoto tvrzení byl -1,35, z čehož plyne, že učitelé u této otázky zastávají poměrně intenzivní negativní postoj a nepovažují se za vyhořelé. Pouze 5 učitelů spíše souhlasilo s tvrzením, že jsou vyhořelé a pouze jeden učitel odpověděl, že jednoznačně souhlasí s daným tvrzením. Kladně tedy odpovědělo zhruba 7 % učitelů. Jinak výsledku u tohoto tvrzení reflektují vyhodnocení předchozího tvrzení ohledně pocítování příznaku syndromu vyhoření, kdy opět nejlepší výsledky byly zaznamenány u učitelů s nejkratší a nejdelší praxí.

Mezi stěžejní důvody ztráty pracovního nadšení může patřit například nízké platové ohodnocení. Učitelé s krátkou dobou praxe s tímto spíše souhlasili, jelikož koeficient byl u nich ve výši 0,13. S rostoucí délkou učitelské praxe koeficient přímo úměrně klesal. Tedy učitelé s delší praxí nesouhlasili s tím, že platové ohodnocení snižuje jejich pracovní nadšení. U učitelů s praxí od 7 do 15 let byl koeficient ve výši 0, u učitelů s praxí od 16 do 30 let byla výše koeficientu -0,5 a nejvíce byli s platovým ohodnocením spokojeni učitelé s praxí nad 30 let s koeficientem -1. A jaký je hlavní důvod této přímé úměry mezi délkou praxe a ztrátou pracovního nadšení z důvodu nízkého platového ohodnocení? Za hlavní důvod lze považovat



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

to, že platové ohodnocení učitelů je závislé na délce jejich praxi. Učitelé s delší praxí jsou zařazeni do vyšších kategorií s vyšším platovým ohodnocením a lze tedy u nich očekávat vyšší spokojenost. Dále lze domýšlet, že učitelé před důchodovým věkem nemají tolik výdajů jako učitelé začínající či učitelé se střední délkou praxe, u kterých je zajisté vyšší pravděpodobnost, že budou splácet hypotéku, že budou živit své děti, a tedy platové ohodnocení pro nich nebude dostatečné. Průměrný koeficient byl u tvrzení vypočítán ve výši - 0,34.

Mezi dalšími stěžejními důvody vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení, ke kterým se učitelé vyjadřovali byla náročná práce s žáky, málo moderně vybavené pracoviště, nízká podpora ze strany vedení školy, negativní vztahy na pracovišti, časová náročnost učitelské profese, malá možnost karierního postupu a nízké společenské hodnocení učitelské profese. Učitelé dále měli sami možnost v otevřené otázce vyjádřit své důvody ke ztrátě pracovního nadšení. Zde se objevily další důvody jako možnost si vzít dovolenou pouze o prázdninách, příliš časný začátek školy, sloučení škol, nevyhovující systém školství či přístup rodičů žáků.

Ověření hypotéz:

H1: Učitelé s delší praxí jsou méně motivováni k výkonu své profese než učitelé začínající

Průměrné nejvyšší aktuální pracovní nadšení vykazovali učitelé s krátkou praxí (do 6 let) a učitelé s nejdelší praxí (nad 30 let). U těchto skupin učitelů byla také zaznamenána nejnižší intenzita, co se týče pocíťování příznaku syndromu vyhoření, respektive přímo syndromu vyhoření. Nelze tedy jednoznačně konstatovat, že učitelé s delší praxí jsou méně motivováni k výkonu své profese než učitelé začínající. Výše uvedené hypotézu č. 1 vyvrací.

H2: Nízké platové ohodnocení je pro učitelé výraznějším důvodem vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení než náročná práce s žáky.

H3: Negativní vztahy na pracovišti hodnotí učitelé jako větší zátěž než nedostatečnou podporu ze strany vedení školy.

K ověření těchto hypotéz byly využity koeficienty, které byly během vyhodnocování jednotlivých tvrzení používány. Koeficienty a jednotlivé důvody vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení jsou seřazeny v tabulce na další straně.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Tabulka 1: Vyhodnocení faktorů vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení

Důvod vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení	Koeficient
Náročná práce s žáky	0,17
Nízké společenské hodnocení učitelské profese	- 0,22
Časová náročnost učitelské profese	- 0,25
Nízké platové ohodnocení	- 0,34
Nízká podpora ze strany vedení školy	- 0,57
Negativní vztahy na pracovišti	- 0,60
Málo moderně vybavené pracoviště	- 0,94
Malá možnost karierního postupu	- 0,96

Zdroj: Janovský (2020)

Jako hlavní důvod, který vede ke ztrátě pracovního nadšení u učitelů jednoznačně vyhrála náročná práce s žáky. Za překvapení lze považovat, že na druhém místě se umístil důvod ohledně nízké společenské prestiže učitelského povolání. Faktor nízké společenské prestiže učitelského povolání těsně zvítězil nad časovou náročností učitelské profese, která obsadila třetí místo. Nízké platové ohodnocení je dokonce až na čtvrtém místě. Naopak zcela přesvědčivě jako nejslabší důvody, které vedou ke ztrátě pracovního nadšení u učitelů, skončily důvody ohledně vybavení pracoviště a možnosti karierního postupu.

Uvedené hypotézu č. 2 vyvrací. Nízké platové ohodnocení není pro vyučující výraznějším důvodem vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení než náročná práce s žáky.

Uvedené vyvrací také hypotézu č. 3. Negativní vztahy na pracovišti nehodnotí učitelé jako větší zátěž než nízkou podporu ze strany vedení školy. Nutno však dodat, že výsledky jsou zde velmi podobné.

5 Shrnutí a doporučení

Při vyhodnocení výzkumu nebyla zjištěna vazba mezi délkou učitelské praxe a ztrátou pracovního nadšení. Vyšší pracovní nadšení bylo zaznamenáno u učitelů s krátkou dobou praxe (do 6 let) a u učitelů s nejdelsí dobou praxe (nad 30 let). Naopak učitelé se střední dobou praxe vykazovali nižší pracovní nadšení než předchozí skupiny. Jako hlavní důvod vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení byla vyhodnocena náročná práce s žáky, u tohoto jediného faktoru byl zaznamenán pozitivní koeficient. Na druhém místě se překvapivě umístil faktor nízkého společenského hodnocení učitelské profese a jako třetí se umístil faktor časové náročnosti učitelské profese. Velmi zajímavým zjištěním bylo, že nízké platové ohodnocení učitelé nepovažovali za hlavní faktor vedoucí ke snížení pracovního nadšení, avšak u tohoto



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

faktoru byla zaznamenána přímá úměra, tedy s délkou učitelské praxe rostla spokojenost s platovým ohodnocením. Důvody jako málo moderně vybavené pracoviště či malá možnost karierního postupu nepovažovali učitelé za stěžejní. Pozitivním zjištěním výzkumu bylo, že naprostou většinu učitelů jejich práce baví.

Stěžejním důvodem vedoucí ke ztrátě pracovního nadšení tedy byla náročná práce s žáky. V tomto případě může učitelům vadit kázeň žáků, nepřipravenost žáků na hodiny, nezájem žáků o učivo či kombinace těchto důvodů. V takovém případě, pokud je tento problém u učitelů plošný a netýká se pouze jedné „problémové“ třídy, lze učitelům doporučit možnost změny vyučovacího stylu. Dále by mohlo učitelům pomoci, kdyby vedení škol zpřísnilo přijímací podmínky pro uchazeče o studium a na školu by se tak dostali především žáci, jejichž vědomosti dosahují žádaných požadavků.

Učitelé vyhořelí či učitelé pociťující na sobě příznaky syndromu vyhoření by měli zvážit možnost seznámit se s antistresovými technikami a se základními strategiemi zvládnutí stresu. V případě přetrvávajících problémů se mohou vyučující také obrátit na některou z pedagogicko-psychologických poraden, které jsou zřizovány mimo jiné právě za účelem poradenství pro pracovníky ve školství. (Janovský, 2020)

Literatura

1. ADAIR, John Eric. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 978-80-86851-00-6.
2. FORSYTH, Patrick a Vilém JUNGSMANN. *Jak motivovat lidi: pozitivní a negativní faktory, jak „změřit“ náladu pracovníků, prostředky motivace, zapojení a zplnomocnění*. Praha: Computer Press, 2003. ISBN 978-80-7226-386-8.
3. JANOVSKEÝ, Jakub. *Ztráta pracovního nadšení u učitelů na obchodních akademiích* [online]. Praha, 2020 [cit.2020-09-19]. Dostupné z: https://vskp.vse.cz/79766_ztrata_pracovniho_nadseni_uucitelu_na_obchodnich_akademiiich. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze.
4. KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1833-0.
5. MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce : 3M Česko, 2003. ISBN 978-80-239-1051-3.
6. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
7. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
8. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres v učitelské profesi*. 1999. s. 8



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Kontaktní údaje autora/autorů

Bc. Jakub Janovský
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Vysoká škola ekonomická v Praze
Fakulta financí a účetnictví
nám. W. Churchilla 4, 130 67 PRAHA 3
E-mail: jakub.j18@seznam.cz



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Vzdělávání jako součást národní kultury

Education as a Part of National Culture

Roman Kořán

Abstrakt

Příspěvek si klade za cíl na základě obsahové analýzy vzdělávání jako součásti národní kultury provést historický exkurz v oblasti trendů, tradic a přesahů odkazu klasiků vzdělávání do soudobé koncepce vzdělávání a na jeho základě poukázat na propojení vzdělanosti a vzdělávání národa s národní kulturou, kterou vzdělávání pomáhá tvořit a kultivovat. Důležitost učitelského povolání je v tomto kontextu naprosto zásadní a proto autor vyzdvihuje význam učitelské práce a její nezastupitelné poslání v soudobé společnosti s apelem na kvalitu, odbornost a osobní nasazení učitelů a vychovatelů v praxi, tak jak na to ve své době poukazoval již Jan Amos Komenský.

Klíčová slova: osobnost, učitel, pedagogika, vzdělanost, historická reflexe

Abstract

The contribution aims to make a historical excursion in the field of trends, traditions and overlaps of the legacy of classics of education into the contemporary concept of education on the basis of content analysis of education as part of national culture and to point out the connection between education and nation education. and cultivate. The importance of the teaching profession is absolutely crucial in this context and therefore the author emphasizes the importance of teaching work and its irreplaceable mission in contemporary society with an appeal to quality, expertise and personal commitment of teachers and educators in practice, as pointed out by Jan Amos Komenský.

Keywords: personality, teacher, pedagogy, education, historical reflection

JEL klasifikace: A20

Motto:

„Všichni vychovatelé se musí snažit, aby žáky jen nevedli, nýbrž je měli též rádi, tj. aby byli také přáteli těm, jimž jsou vůdci. To se stane teprve tehdy, budou-li jejich věrnými strážci na cestě ke všemu dobrému. Neboť kdyby byli žáci ponecháni sami sobě, mohli by se zároveň s dobrými věcmi naučit věcem špatným a obojí by mohlo přejít v jejich povahu.“ J. A. Komenský. In: Taxová (1987)



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

1 Kulturní faktory vzdělanosti

Kultura je výraz s několika významy. V sociálních vědách je akceptováno pojetí, které vztahuje význam pojmu kultura k společenským skupinám, především k národům a etnickým společenstvím. Jedná se tedy o národní kulturu či etnickou kulturu, která je definovaná například takto: *Kultura je souhrn prostředků a mechanismů lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předáváný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské činnosti, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování.*

Existuje řada dalších definicí a teoretických koncepcí pojmu kultura. Pro naše účely jsou důležité ty, které jsou rozvíjeny a empiricky zkoumány v rámci interkulturní psychologie. Tato disciplína se zaměřuje především na to, jak kultura ovlivňuje lidské chování, zvyklosti, hodnotové orientace, morálku, společenské zvyklosti a rituály, postoje, stereotypy a předsudky lidí, které jsou, ale také ve stylech příznačné pro jednotlivá národní či etnická společenství. Tato disciplína se rozvinula ve světě velmi intenzivně (podrobněji Průcha, 2004, 2011), a to zejména zásluhou nizozemského odborníka Geerta Hofstedeho, tento vynikající vědec charakterizoval výstižně národní kulturu jako *software lidské mysli*. To znamená, že příslušníci určité národní kultury jsou naprogramováni k určitému typu chování, myšlení, hodnotám, normám, způsobům komunikace, které si osvojují od svého dětství v procesu akulturace. Ve vztahu k fenoménu vzdělanost je důležité, že všechny zmíněné rysy národních kultur se projevují svým působením také v oblasti vzdělávání, školských systémů, vztahů mezi učiteli a žáky, postoji rodičů a veřejnosti ke školnímu vzdělávání, ale také ve stylech výchovy dětí v rodinách, v utváření etnických a rasových stereotypů a předsudků u dětí a mládeže aj. Vlivy národních kultur na charakter a obsah vzdělanosti populací je značný:

- a) typologický charakter české vzdělanosti determinované národní kulturou,
- b) specifickostí národních kultur projevující se ve vzdělávání a vzdělanosti,
- c) důsledky národních kultur ve vzdělávacích výsledcích.

Jestliže chápeme českou vzdělanost jako produkt specifické národní kultury, musí nás samozřejmě zajímat otázka, jakými charakteristickými rysy se tato vzdělanost vyznačuje. Znamená to objasňovat, čím se liší, resp. v čem shoduje, ve srovnání s charakteristikami vzdělávání a vzdělanosti v jiných národních kulturách. V důsledku toho, že zkoumání národních kultur a jejich vlivů se rozvíjelo systematicky v interkulturní psychologii až od konce 60.let minulého století, neuvažovalo se o národní vzdělanosti jako specifickém fenoménu národní kultury. Například v teorii české pedagogiky se kulturní specifickost vzdělání a vzdělávání začaly důsledněji brát na zřetel až v souvislosti s uplatňováním koncepce interkulturní/multikulturní výchovy po roce 1990.

Vzhledem k tomu je překvapující, že již před téměř sto lety se u nás objevila seriózní knižní publikace, v níž je diskutován charakter české vzdělanosti ve srovnání se vzdělaností jiných evropských národů. Autor ovšem nepoužíval důsledně termín česká vzdělanost, ale v tomto významu pracoval alternativně s termínem „české vzdělání“. Charakteristiky českého vzdělání (vzdělanosti), jak se jevíly autorovi, byly jím popsány v komparativním pojetí a je možno je srovnávat s dnešními charakteristikami vzdělanosti národů.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Velmi pozitivní hodnocení českého vzdělání (vzdělanosti) – byť není založeno na nějakých empirických důkazech, nýbrž jen na intuici autora – působí jistě kontrastně s negativními a pesimistickými výroky hodnotícími úroveň českého vzdělání (vzdělanosti) v současné době. Nabízí se tudíž otázka: Bylo hodnocení českého vzdělání prezentované Krejčím nadnesené a neadekvátní, nebo jsou naopak nekorektní současné odsudky úrovně českého vzdělání? Tato otázka nemůže být zodpovězena jen s využitím subjektivních názorů a dojmů, nýbrž pouze na základě přesných empirických nálezů z měření české vzdělanosti. Průcha (2015)

1.1 Pohled do historie

V díle Jana Amose Komenského (1592-1670) byla pozornost věnovaná dospívání podřízena požadavkům pedagogickým, tj. sledovala a zdůvodňovala výchovné a vzdělávací cíle, rozpracovávala metody a prostředky. U lidského dospívání Komenský zdůrazňoval jeho délku ve srovnání se zvířaty a odvozoval z ní nutnost a povinnost vzdělávat se.

„Avšak pro přípravu k životu se dávají dlouhé lhůty, neboť postup dospívání je nenáhly až přes dvacátý rok, taková lhůta se nedává žádnému stvoření tělesnému!... A proč? Zdaž ne proto, aby, ježto člověk po tak dlouhý není schopen k úkolům životním, přece se mohl jednou stát ke všemu schopným, vzdělává-li se nepřetržitě?“

O šestitřidní škole latinské určené vzdělávání dospívajících pak Komenský ve Velké didaktice napsal: *„Když mladíci ukončí běh všech studií těchto šesti let, přejeme si, aby se stali v tomto všem ne-li dokonalými (neboť dokonalost nepřipouští ani mladický věk, poněvadž je třeba delší zkušenosti, aby teorie byla upevněna v praxi, ani není možno vyčerpat v době šesti let oceán vzdělání), aby měli aspoň pevné základy dokonalého vzdělání budoucího“.*

Komenský tedy, i když si uvědomoval jisté specifčnosti mladistvého věku, kladl na něj především pedagogické požadavky a nároky ve smyslu blízkém tomu, co je v současné době označováno jako vývojové úkoly. Dílo učitele národů však obsáhlo i principy a metodická doporučení, spojující nejednou obsahovou a průběhovou stránku výchovy s postřehy o mentalitě žáků.

Vytrvalosti v práci mladíci nabudou, když budou vždy něco konat, ať už je to vážné nebo žertovné. Neboť pro tento účel nezáleží pranic na tom, co a proč se koná, jen když se to vůbec koná. I žertem lze naučit tomu, co může jednou prospět věci vážné, podle toho, jak toho žádá doba věc. Poněvadž tedy tomu, co se má konat, lze se naučit tím, že se to koná, právě tak se dá naučit práci tím, že se bude pracovat, aby ustavičně (avšak mírně) zaměstnání ducha i těla přecházelo v píli a učinilo člověku nesnesitelným zahálčivý klid.

Ve spisu Vzkříšený Fortius čili Jak vyhnat ze školy lenost popsal Komenský ještě v souvislosti s nastíněním vlastností a práce dobrého učitele a dobrého správce školy i požadavky na vlastnosti a jednání dobrého žáka. Má toužit po učení, nesmí se vyhýbat práci, nemá se bát námahy, má si vytyčovat nejvyšší cíle apod. V protikladu k tomuto očekávání pak ostře kritizoval žáky, u nichž se projevuje lenost, nechť vzdělávat se, nečinnost, oddávání se jídlu, pití a spaní, neužitečné zábavě, pitkám a výtržnostem. Taxová (1987)

1.2 Didaktická transformace učiva v činnosti učitele

Vyučování představuje proces součinnosti učitele a žáků, kteří mají společný předmět činnosti – učivo. Dosavadní poznání (didaktiky obecné i oborové, pedagogické i kognitivní psycho-



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

logie aj.), potvrzené praxí, prozrazuje, že činnost učitele při vyučování neznamena mechanické „přenášení“ látky z učebnice nebo „z hlavy učitele“ do „hlavy žáků“. Osvojování látky žáky rovněž nespočívá v pouhé recepci, jako by se slova učitele obtiskla do vědomí žáků jako do vosku. Proto si učitel neustále klade nejen otázku: čemu mám žáky naučit“, ale spolu s tím se zároveň ptá: „jak se žáci učí“.

Nejde o předávání znalostí od aktivního učitele k pasivnímu žákovi. Oba, učitel i žák, se k látce vztahují aktivně. V čem tato aktivita spočívá? Látka, s níž se učitel setkává, je již určitým způsobem zpracována autory osnov, kurikulárních dokumentů, učebnic. Další rovina transformace učiva, těsně spjatá s vlastní realizací ve vyučovacím procesu, se uskutečňuje řadou kroků v činnosti učitele.

Při didaktické transformaci se uplatňuje jak hledisko obsahu, tak hledisko žáka v jejich vzájemném vztahu. Z hlediska obsahového didaktická transformace začíná tím, že si učitel uvědomuje, čemu má naučit a v jakém pojetí. Základním předpokladem je tudíž dobrá znalost předmětu, kterému vyučuje. To znamená, že má přehled o látce jako celku a jejím rozvíjením v jednotlivých ročnících daného stupně a typu školy. Zná vedoucí ideje, k nimž látka jako celek směřuje, systém základních pojmů, principů a zákonitostí. Uvědomuje si, které dovednosti jsou významné. Projevuje i náležitou citlivost pro změny paradigmatu vědy, do jejíž oblasti předmět náleží. Jestliže např. vystupuje do popředí komunikační princip, pak přemýšlí, co to konkrétně znamená pro koncepci vyučování mateřskému jazyku. I učitel cizích jazyků si klade otázku, jestliže chce učit v souladu s komunikačním paradigmatem svého předmětu, jak bude spojovat lingvistické a kulturní aspekty s komunikačním principem.

Didaktická transformace se týká jak aspektů poznávacích, tak i hodnotových. Učitel hledá cesty, jak uvádět učivo rozličných předmětů do životních kontextů, které umožňují tyto dimenze rozvíjet. Je to např. při vyučování biologii uplatňování ekologických souvislostí, ve všech předmětech využívání životopisů významných osobností (Galileo, M. Curie), spojování látky s každodenním životem žáků, problematika menšin, rasové otázky apod. Pro didaktickou transformaci je dále důležitá otázka vztahů mezi vyučovacími předměty. Je zřejmé, že k objasňování některých obecných pojmů (energie, vývoj, romantismus) mohou přispět různé disciplíny. Také řešení praktických problémů a projektů předpokládá spolupráci různých disciplín na různých úrovních.

Při analýze obsahu učiva má učitel na mysli nejenom věcné znalosti, ale i operacionální, procesuální znalosti, které jsou z hlediska žáků formulovány v pojmech schopností a dovedností. Učivem se stává rozvíjení schopností žáků analyzovat, srovnávat, klasifikovat, užívat indukce a dedukce, shrnovat text, plánovat vlastní činnosti, experimentovat, zpracovávat protokol o pozorování či experimentu, formulovat hypotézu, kriticky hodnotit výsledky vlastní práce aj. Tyto dovednosti přesahují hranice jednotlivých předmětů a možno je vidět i z hlediska různých úrovní. Např. zpracování protokolu o experimentu se bude lišit, bude-li jej zpracovávat žák šesté třídy střední školy, nebo vysokoškolák.

Nelze přehlížet, že v didaktické analýze učiva se projevuje nejenom znalost látky, ale i učitelovo zaujetí pro látku, vztah k předmětu, jemuž vyučuje. Spolu s uvažováním o obsahu se pedagogické myšlení učitele neustále vztahuje k žákům. Má přitom na mysli jak různé typy a stupně školy, tak i věkové a specifické zvláštnosti jednotlivců. Klade si z hlediska vývoje žáků také otázku, jaké vědní paradigma strukturuje předmět na úrovni školy základní, střední,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

škol odborných nebo gymnázií. To, že sám chápe látku důkladně a v mnoha nejrozličnějších souvislostech, mu umožňuje s ní pružně zacházet, zprostředkovat druhým. Je schopen reorganizovat a transformovat učivo do forem, které přihlížejí věku, úrovni vývoje, ke zkušenostem a znalostem, které již žáci mají, k jejich různým schopnostem a individuálním zvláštnostem, k sociálnímu a kulturnímu prostředí, jež představuje jejich konkrétní životní situaci. Didaktická transformace je tvořivou činností učitele. Proto totéž učivo, obsažené v osnovách a učebnicích, nabývá tímto zpracováním do jisté míry u různých učitelů různé podoby. V té je vyjádřen jak subjektivní přínos učitele, tak i zřetel ke specifickým charakteristikám populace, k níž vyučování spěje.

Odborná příprava a pedagogická příprava jsou v myšlení učitele ve vzájemných interakcích. Učitel dospívá k určitému pedagogickému vědění o obsahu a jeho hodnotách. Transformuje toto vědění do pedagogických představ o své vlastní činnosti i činnosti žáků. Uvažuje tedy o tom, jak učivo zprostředkovat žákům a k jakým výsledkům mají žáci dospět. Tím se jeho učitelská profesní odbornost, jak dokládá např. ve svých analýzách L. S. Shulman, obohacuje a liší od neučitelské odbornosti. Skalková (2010)

1.3 Učitelská profese a kompetenční model učitele

Profese učitele se během historické stratifikace pedagogických disciplín stala předmětem zkoumání samostatné vědy pedeutologie, definované většinou autorů jako teorie učitelské profese. Pedeutologie zkoumá cíle, prostředky, předpoklady a podmínky pro excelentní výkon učitelské profese, zejména psychické a sociální nároky na osobnost, kvalifikaci a pedagogickou praxi. Zabývá se také koncepcemi profesní přípravy učitelů. Používá při svém zkoumání dva zásadní přístupy: normativní (jaký by učitel měl ideálně být), analytický (jaký učitel ve skutečnosti je).

Učitelská profese je většinou autorů pojímána jako sociálně pracovní role, spojená s výkonem intencionálních činností vzdělavatelů, kteří si kladou za cíl programově rozvíjet kompetence vzdělávaných a kultivovat jejich osobnost, tedy pozitivně ovlivňovat chování, přesvědčení a cítění studentů, konkrétně to znamená systematické úsilí zprostředkovat studentům žádoucí struktury vědomostí, dovedností, návyků, schopností, zkušeností, postojů a hodnot, vytvářené na bázi sdílených zkušeností, tradic a kultury předchozích generací.

Vývoj v pojetí učitelství odedávna směřuje k profesionalizaci, pojímané jako přechod od kompetence ve smyslu podávání poznatků jednotlivých disciplín (transmise) ke kompetencím, vytvářejícím model „široké profesionality“, v němž do popředí vstupuje podíl učitele na socializaci a celkové kultivaci mladého člověka.

Podle celé řady autorů nelze učitelské povolání stále ještě považovat za profesi v plném slova smyslu. Proč tomu tak je? Například Průcha považoval učitelství za semiprofesi neboli za vyvíjející se profesi, protože stále ještě nedošlo k naplnění následujících typických znaků profese jako činnosti profesionálů:

1. soubor vědomostí a dovedností převyšující vědomosti a dovednosti laiků,
2. smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost v její prospěch,
3. aplikace výzkumu a přenos poznatků teorie do společenské praxe,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

4. dlouhá doba speciálního výcviku (systematická příprava na výkon profese),
5. kontrola nad licenčními standardy, resp. požadavky pro započetí výkonu povolání,
6. autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti,
7. přijetí zodpovědnosti za výkon činnosti a existující výkonové standardy,
8. oddanost práci a klientům (klientský přístup),
9. používání administrativy k ulehčení práce profesionálů,
10. existence samostatných sdružení příslušníků profese (komory, profesní svazy),
11. zřízení organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály,
12. etický kód, pomáhající řešit sporné případy při výkonu profese,
13. vysoký stupeň důvěry v jednotlivé příslušníky profese,
14. vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů. Krpálek, Kadaňová (2014)

2 Závěr – O vzdělání

Nesmíme děti bezmyšlenkovitě brzdit v jejich smyslových objevech. Pokud rodiče zničí tuto objevnou iniciativu příliš častým „ne“ či tresty nebo tím, že v blízkosti dítěte bude příliš mnoho věcí, které jsou nebezpečné a způsobují dítěti příliš častá zranění, zadusí tím dětskou spontaneitu, pravděpodobně navždy. Naštěstí se někteří odhodlaní a opětovně inspirovaní jedinci, u nich spontánní rozvíjení vrozených dovedností omezilo či zcela zastavilo zklamání v dětství, dokážou v dospělosti „najít“, ale tyto případy jsou vzácné.

V knize *Myšlenky a souvislosti*, Buckminster Fuller (2014), je uvedeno, že vzdělání ve smyslu edukace, tedy vyvedení člověka ze stavu monologického upnutí se k nevědomosti, v sobě zahrnuje též „být veden někam“, k novému vědomí dynamické proměnlivosti nekonečného trvání složitých a přitom systematických interakcí univerzálních principů.

Za hlavní zájem vzdělání považují nejen pokusit se objevit více o vesmíru a jeho historii, ale také o to, čeho se vesmír pokouší docílit, proč jsou jeho součástí lidé a jak mohou působit v rámci jeho evoluce. Hledáme způsoby, jak pomoci dětem ke spontánnímu poznání celku, spíše než abychom z nich vychovávali specialisty, přitom se však ani nechceme vzdávat výhod plynoucích z předchozího období výlučné specializace.

Naše současná globální civilizace vyžaduje přístup ke vzdělávání, který od samého počátku zahrnuje přehled základních „zobecněných“ principů. Po zvládnutí těchto principů by se mělo pokračovat jejich dalším dělením a aplikací na jednotlivé konkrétní případy. Jakmile ustanovíme tento řád „od celku k částem“, měli bychom využít veškerých výhod, které nám poskytují nejnovější komunikační technologie, jejichž prostřednictvím budou složité modely a chování vesmíru na dosah a stanou se součástí každodenní pracovní zkušenosti lidí.

Obrovský rozsah, složitost a detaily našich dnešních znalostí vyžadují úplnou restrukturalizaci vědění do uchopitelných celků, které je třeba i na nejelementárnější úrovni předávat jako celé systémy. Už nadále nemůžeme přemýšlet ve smyslu samostatných neměnných entit – jediná



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

věc, situace, problém, ale pouze ve smyslu dynamických proměnlivých procesů a soustav událostí, které složitě interagují.

Vytvoříme prostředí, v němž bude nová generace tak chráněná před láskyplně poskytovanými nesmysly dospělých, že se bude moct přirozeně vyvíjet, právě včas, aby uchránila lidstvo před sebezničením. Buckminster Fuller (2014)

Literatura

1. Buckminster Fuller, R. (2014), *O vzdělání*, Dolní Kounice: MOX NOX, ISBN 978-80-905064-5-9
2. Krpálek, P., Kadaňová, E. (2014), *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*, Žatec: Ohře Media, ISBN 978-80-905122-7-6
3. Průcha, J. (2015), *Česká vzdělanost*, Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7478-675-1
4. Skalková, J., (2007) *Obecná didaktika*, Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1821-7
5. Taxová, J., (1987), *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, pub.č. 4-11-22/1

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Roman Kořán

Vysoká škola obchodní v Praze o.p.s.

Spálená 76/14, 110 00 Praha 1 – Nové Město

E-mail: roman.koran@aroko.cz



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Jak připravovat učitele středních odborných škol pro výuku finanční gramotnosti?

How to Prepare Secondary School Teachers for Education of Financial Literacy?

Alena Králová – David Kropáč

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou, která je na středních školách vzhledem k rostoucímu zadlužení privátního sektoru stále aktuálnější. Finanční gramotnost je významnou součástí ekonomické gramotnosti. Text naznačuje, jaké obsahové náplni učiva ve výuce středních škol je třeba se více věnovat a jak uvedené učivo co nejlépe metodicky zpracovat. Kromě toho se příspěvek zabývá, zda výuka finanční gramotnosti odpovídá současným světovým trendům a zda je zajišťována dostatečným způsobem. V závěru příspěvku jsou naznačeny možnosti řešení uváděných problémů.

Klíčová slova: finanční gramotnost, střední školy, příprava učitelů, katedra didaktiky ekonomických předmětů

Abstract

The paper deals with issues that are very relevant in the education at secondary schools due to the growing indebtedness of the private sector. Financial literacy is the substantial part of economic literacy. The text indicates what content of the curriculum in secondary school teaching needs to be paid more attention, how to process better methodically the mentioned curriculum, what is necessary for the education of trainee teachers of economic subjects at secondary schools. In addition, it deals with the financial literacy preparation and the fact whether it corresponds to current world trends and whether it is provided in a sufficient way. At the end of the article, the possibilities of solving the mentioned problems are presented.

Keywords: financial literacy, secondary schools, preparation of teachers, department of didactics of economic subjects

JEL klasifikace: A20

1 Úvod

Každá vysoká škola výrazným způsobem ovlivňuje vzdělávání pracovníků všech odvětví a oborů. Absolventi oboru učitelství Vysoké školy ekonomické v Praze jsou připravováni tak, aby byli schopni uplatnit se jak při výuce ekonomické problematiky na středních školách, tak i ve firemní praxi. Jsou proto na ně kladeny specifické požadavky a nároky (teoretické



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

i praktické), které se odrážejí v jejich přípravě. V poslední době se jedná především o spojování teorie s praxí a o zvyšování kvality výuky. Klíčovou úlohu zde hraje oblast finančního vzdělávání (finanční gramotnost).

Z tohoto hlediska je zřejmé, že je nutné při přípravě budoucích učitelů ekonomických předmětů hledat, na jaké okruhy problémů je třeba se ve srovnání s minulostí nejvíce zaměřit. Týká se to všech uvedených oblastí, jak je definuje vzdělávací politika 2030+? Abychom našli vhodné odpovědi, je třeba nejprve zjistit, jak probíhá v současné době po obsahové a metodické stránce výuka finanční gramotnosti na středních školách.

2 Cíl a metodika

Pro zjištění, zda vyučující spojují v hodinách teorii s praxí, zda žáci dosahují příslušných kompetencí, jak je zmiňováno ve vzdělávací politice 2030+ (Veselý, 2019), byl proveden výzkum, který se skládal ze dvou částí. V březnu a dubnu 2020 byl proveden nejprve kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření u učitelů Ekonomiky pomocí formuláře z aplikace Google Forms na 80 veřejných obchodních akademiích v České republice. Byl zaměřen nejen na zjištění stavu využívání aktivizačních metod, ale také na to, zda učitelé obsahové problematice rozumí. Otázky dotazníkového šetření se vztahovaly k oblasti Rozpočtové gramotnosti k tématu Rodinný rozpočet, které tvoří ústřední problém finančního vzdělávání, a měly následující podobu:

- Jak často a které aktivizační metody učitelé využívají?
- Co považují učitelé na největší potíž při výuce pomocí aktivizačních metod?
- Zpracovaly školy aktualizovaný (nepovinný) Standard FG do svých ŠVP?
- Zařazují učitelé učivo v kontextu reálné ekonomiky a ekonomického cyklu?
- Vědí učitelé, kdo vytváří a alokuje většinu peněžní nabídky?

Další otázky se zaměřily na zjištění, zda žáci 4. ročníků a absolventi jsou schopni aplikovat teoretickou problematiku z oblasti rozpočtové gramotnosti do praxe. Z Revidovaného standardu FG byly vybrány určité kompetence a učitelé měli odhadnout, kolik z jejich studentů a nedávných absolventů této kompetence dosáhlo. Otázky měly následující podobu:

- Kolik žáků ze čtvrtých ročníků a nedávných absolventů považujete za schopné navrhnout reálný rodinný rozpočet a stanovit si krátkodobé a dlouhodobé cíle a rozhodnout o způsobu jejich dosažení (otázka 1)?
- Kolik žáků ze čtvrtých ročníků a nedávných absolventů považujete za schopné posoudit různé druhy investic, včetně investic do nemovitostí, a na příkladu ukázat nutnost rozložení rizika (otázka 2)?
- Kolik žáků ze čtvrtých ročníků a nedávných absolventů považujete za schopné ze zadaného příkladu vybrat nejvhodnější úvěr a posoudit úvěruschopnost a možnosti zajištění úvěru (otázka 3)?



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

- Kolik žáků ze čtvrtých ročníků a nedávných absolventů považujete za schopné dlouhodobě finančně zabezpečit sama sebe a členy své rodiny s ohledem na měnící se životní situace (otázka 4)?

Druhá část výzkumného šetření byla na jaře v roce 2020 provedena pomocí nepárového (dvouvýběrového) Studentova t-testu a statistického programu Gretl. Ověřovala stejné učitele a zaměřila se na to, zda využívání aktivizačních metod vede k lepšímu pochopení finanční problematiky.

2.1 Finanční gramotnost

Finanční gramotnost je specializovanou součástí širšího ekonomického a společenskovedního vzdělávání, je podmnožinou ekonomické gramotnosti. Jedná se o soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občanů nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečili sebe a svou rodinu, aktivně vystupovali na trhu finančních produktů a služeb ať už v běžném životě, nebo při výkonu povolání (MŠMT, 2007). Důraz se klade na aktivní roli občana, na schopnost uvědomění si důsledků socioekonomického vývoje s ohledem na prevenci předlužení a zajištění se na stáří, na rozvoj české společnosti a ekonomiky s důrazem na udržitelný rozvoj.

Finanční gramotnost je tvořena třemi následujícími složkami: gramotností peněžní, cenovou a rozpočtovou (správa finančních aktiv, správa finančních závazků). Nedílnou součástí finanční gramotnosti je numerická gramotnost (schopnost provádět početní úkony), informační gramotnost (obsahuje kompetence nezbytné pro sběr relevantních informací) a právní gramotnost (schopnost porozumění a orientace v právních záležitostech) (SBFG na základních a středních školách, 2007, s. 8).

V roce 2019 byla zahájena příprava dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, který definoval vizi, priority a cíle vzdělávací politiky v období přesahujícím horizont roku 2030 (Veselý, 2019). Strategickým cílem finančního vzdělávání je zaměřit se více na získávání kompetencí pro aktivní, občanský, profesní i osobní život. Strategickou linií je zaměřit se na proměnu obsahu a formu vzdělávání. Obsahová náplň učiva posiluje oblast bezhotovostního placení, ochranu osobních údajů, kritického posouzení nabídky služeb a zboží, sestavení rozpočtu a porovnání majetku a závazků, úročení, porovnání finančních produktů, krátkodobé a dlouhodobé plánování a rizika dosažení cílů, zabezpečení na stáří, vznik a riziko půjček, důsledky nesplácení a řešení zadlužení a předlužení (MFČR, 2020).

2.2 Finanční gramotnost žáků středních škol a dospělých v České republice

Zjišťování úrovně finanční gramotnosti probíhalo v České republice různými šetřeními. Z jejich výsledků můžeme odvodit úroveň finanční gramotnosti žáků středních škol. V roce 2012 proběhlo šetření finanční gramotnosti PISA v 18 zemích, zúčastnilo se ho 29 000 žáků. V České republice se do šetření zapojilo celkem 288 škol a 1 207 žáků. Česká republika se umístila na 6. místě s 513 body a nad průměrem zemí OECD. Žáci víceletých gymnázií dosáhli v průměru jen o bod méně, než byl celkově nejlepší výsledek účastníků ze Šanghaje (603 bodů). Podle zjištěných výsledků jsou schopni dlouhodobě plánovat, brát v úvahu



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

i nevyřešené nebo ne zcela zřejmé důsledky (např. poplatky) a řešit i neobvyklé situace spolu s odhadem jejich výsledků. Naopak žáci ze středních odborných učilišť a speciálních škol dosáhli v průměru pouze 450 bodů, což je srovnatelné s celkově nejhoršími výsledky účastníků z Itálie (466 bodů) a Kolumbie (379 bodů) (ČŠI, 2015). Ti jsou schopni částečně aplikovat své znalosti v praxi, sestavit jednoduchý rozpočet a využít tyto dovednosti k řešení situací, které se jich bezprostředně týkají (ČŠI, 2015), (OECD, 2020) (Kropáč, 2020, s. 20).

Z výsledků je zřejmé, že Česká republika má co zlepšovat. To je zřejmé i z dalších šetření, která probíhají a proběhly na území České republiky. V roce 2019 se měřil index finanční gramotnosti Českou bankovní asociací (ČBA). Česká republika dosáhla výsledku 57 %, což je o 1 % více než v roce 2018. Velký rozdíl znalostí mezi lidmi je způsobená vzděláním. Lidé se základním vzděláním nebo s výučním listem mají průměrnou finanční gramotnost 49 %, lidé s maturitou mají index 58 % a nejlépe jsou na tom lidé s vysokoškolským vzděláním, jejich index je 66 %. Uvedené výsledky korespondují s výsledky šetření PISY 2012 (ČBA, 2019). Ze zjištěných šetření plyne, že úroveň vzdělání ovlivňuje úroveň finanční gramotnosti žáků, což odpovídá dalším výsledkům z roku 2020 měření finanční gramotnosti dospělé populace v ČR. Výsledky měření ukazují na mírně rostoucí úroveň finanční gramotnosti v České republice, v mezinárodním srovnání (země OECD a některé další) se ČR pohybuje v průměru. Došlo ke zlepšení obecných postojů občanů k financím (nákupní chování a také rozhodování na finančním trhu), naopak finanční znalosti stagnují. Mezery se objevují v základních početních dovednostech a znalosti důležitých pojmů z oblasti úvěrů a půjček (úročení, RPSN, p.a) (MF ČR, 2020).

2.3 Příprava učitelů v souvislosti s finanční gramotností na Vysoké škole ekonomické v Praze

Současný trend přípravy učitelů klade důraz na spojování teorie s praxí. Je třeba stále promýšlet optimální model přípravy učitelů – promýšlet strukturu složek učitelské propedeutiky, oboru a předmětových didaktik, praxe a závěrečné práce. Budoucí učitelé při výuce ekonomických předmětů musí promýšlet obsah a uspořádání učiva, ale také pedagogické, psychologické i další didaktické aspekty. Je třeba dbát, aby se ve škole žáci učili, jakým způsobem získávat další nové poznatky a jak je použít pro praktické zpracování (Králová, 2007). Pro tvorbu optimálního modelu přípravy učitelů existuje mnoho námětů. Např. Darling-Hammondová (2014, s. 552) považuje za úspěšnou realizaci učitelské přípravy propojování teorie a praktických zkušeností, ale také potřebu obsahově založeného přístupu ke kvalitě profesního učení studentů.

Tento přístup se v přípravě učitelů Na Vysoké škole ekonomické v Praze projevuje následujícím způsobem. Sleduje se podíl **odborných předmětů, oborových a předmětových didaktik**. Na Vysoké škole ekonomické v Praze v bakalářském i magisterském studiu oboru Učitelství činí jejich zastoupení 55 %, Učitelská propedeutika je zastoupena v rozsahu 31%, zbytek tvoří praxe a závěrečná práce (Králová, 2019). Uvedenému vyjádření odpovídá též bohatá struktura povinných odborných předmětů a oborových a předmětových didaktik.

V bakalářském studiu se jedná vedle povinných odborných předmětů (ekonomie, finance podniku, účetnictví, daně...) o předměty, které ovlivňují finanční gramotnost studentů: podnikové praktikum, cvičná firma, oborová didaktika, didaktika ekonomiky 1, didaktika účetnictví 1.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

V navazujícím magisterském studiu se jedná o následující výčet povinných předmětů: ekonomie, manažerské účetnictví, didaktiku ekonomických předmětů, didaktiku ekonomiky, didaktiku účetnictví, didaktiku fiktivních firem, didaktika výukových předmětů Junior Achievement firem. Kromě toho jsou budoucí učitelé ovlivňováni též dalšími volitelnými odbornými i didaktickými předměty (výběr záleží na jednotlivých studentech).

Tato struktura předmětů předpokládá, že učitelé středních škol budou zvládat jak obsahovou problematiku finanční gramotnosti, tak problematiku didaktickou včetně využívání vhodných vyučovacích metod.

3 Výsledky výzkumného šetření

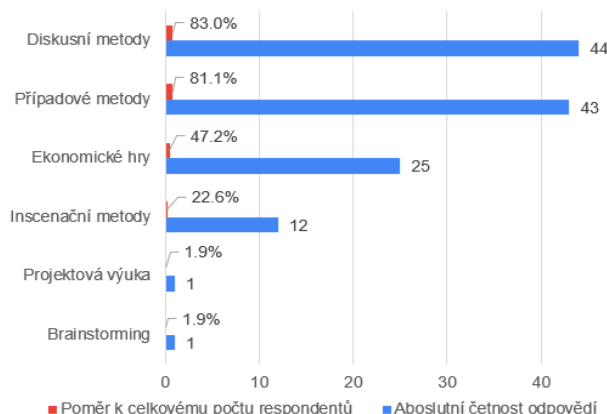
3.1 První část výzkumného šetření

První část výzkumného šetření byla provedena formou dotazníkové šetření oslovením 80 škol, kterého se nakonec zúčastnilo 53 učitelů. Třem pětina respondentů (60,3 %) bylo více než 50 let, s praxí delší než deset let 86,8 %.

V souvislosti s využíváním aktivizačních metod se neobjevil mezi respondenty ani jeden, který by uvedené metody nezařazoval do výuky. 15 % respondentů je aplikovalo „velmi často“, „velmi často a často“ je využívalo 42 % všech dotázaných, pravidelně 28 % a občas 30 % respondentů.

Nejčastěji využívanými aktivizačními metodami (graf 1) byly metody diskusní (83 %) a případové metody (81 %). Ekonomické hry při výuce využívalo 47 % respondentů a inscenační metody 22,6 %.

Graf 1 Využívání aktivizačních metod při výuce finanční gramotnosti



Zdroj: vlastní šetření

Nejčastějšími překážkami při používání aktivizačních metod jsou pro učitele časová tíseň (62 %), náročnost na přípravu (26 %), práce se slabšími žáky ve školách (8 %) a vysoká organizační náročnost (4 %).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Je zajímavé, že aktualizovaný standard po třech letech od jeho zveřejnění plně implementovala pouze jedna třetina škol. Více než jedna třetina (38 %) učitelů implementovala standard pouze částečně a zbylých 28 % standard v jeho nové podobě nezařadilo do ŠVP vůbec.

Uvedená problematika se objevuje v tématu rodinný rozpočet zasazeného do kontextu ekonomického cyklu, který vyučuje 70 % respondentů. Dalších 23 % učitelů ho vyučuje pouze částečně a zbylých 7 % bez demonstrace těchto vazeb.

Velmi zajímavé je, že pouze 21 % učitelů správně uvedlo, že většinu peněz vytvářejí komerční banky. Více než polovina respondentů (57 %) uvedla, že většinu peněz vytváří ČNB. Zbytek odpovědí činila vláda České republiky (8 %), kapitálové a finanční trhy (7 %) a globální finanční infrastruktura (7 %). 80 % učitelů nevědělo, kdo vytváří a alokuje většinu peněžní nabídky.

Z následných dalších odpovědí na 4 otázky, které se vztahovaly k tomu, jak učitelé plní požadavky standardů finanční gramotnosti vyplývá, že 54 % studentů je považováno učiteli za kompetentní z hlediska vybraných segmentů finanční gramotnosti, 46 % není (Kropáč, s. 40 až 52).

Z uvedených zjištění plyne, že aktivizační metody jsou při výuce používány, nedostatky se objevují v obsahové problematice, pouze jedna třetina učitelů zařazuje do výuky aktualizované standardy. Ve výuce na středních školách jsou v oblasti finanční gramotnosti dosahovány výsledky, které podle zjištění s výsledky šetření PISA 2012 jsou nižší.

3.2 Druhá část výzkumného šetření

Druhá část výzkumného šetření ověřovala, jak využívání aktivizačních metod při výuce tématu Rodinný rozpočet ovlivňuje finanční gramotnost žáků. Dle četnosti využívání aktivizačních metod byli respondenti rozděleni na dvě skupiny. Na skupinu ANO (odpovědi: velmi často, často) a NE (odpovědi: pravidelně, občas, nevyužívám). Skupinu ANO (Výběr 1) tvořilo 19 respondentů a skupinu NE (Výběr 2) 34. U jednotlivých respondentů byly agregovány jejich odpovědi na otázky č. 1, 2, 3, 4 a tím byla zjištěna hodnota jejich vnímání finanční gramotnosti. Rozdíl mezi skupinami ANO a NE nebyl ve výsledcích statisticky potvrzen (F test a T test). Uvedenými zjištěními nedošlo k potvrzení skutečnosti, že by větší využívání aktivizačních metod vedlo ke zlepšení finanční gramotnosti žáků (Kropáč, 2020, s. 53–55).

Uvedená zjištění odpovídají tomu, že těmito metodami rozvíjíme též měkké dovednosti (soft skills), což se při výzkumném šetření neověřovalo. Aktivizační metody pomáhají rozvíjet klíčové a odborné kompetence, doplňují tradiční metody, oživují výuku, z výsledných zjištění je zřejmé, že ve výuce finanční gramotnosti učitelé aktivizační metody již více využívají. Tento trend se začíná objevovat již od roku 2013. Např. Kalinová (2013) uskutečnila v roce 2013 průzkum u 86 žáků obchodních akademií a ekonomických lyceí ČR v předmětu ekonomika. Uvedla, že z aktivizačních metod se nejvíce využívaly diskuse (44 %), metody hraní rolí (13 %) a řešení problémů (11 %). Stejně tak Berková a Králová (2015) uvádějí, že mezi nejčastěji využívané metody patří metody diskusní, případové, problémové otázky. To



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

odpovídá výsledkům šetření, kdy učitelé čteněji využívají diskusní a případové studie i v tématu rodinný rozpočet (Kropáč, 2020). Ekonomické hry jsou podle Berková a Králové (2015) aplikovány pouze u desetiny učitelů. Podle zjištění (Kropáč, 2020) je ve výuce v tématu rodinný rozpočet používá již jedna pětina. Přesto je třeba ve výuce využít pestřejší škálu vyučovacích metod, jelikož dle výzkumného šetření Zelené (2020, s. 56-57) výuka finanční gramotnosti je dle dotazovaných 129 žáků středních odborných škol stále příliš teoretická a do praxe nepoužitelná.

4 Závěr

Při budování finanční gramotnosti budoucích učitelů středních škol je třeba na Vysoké škole ekonomické v Praze stále zlepšovat jejich přípravu. Potvrzuje se, že propojování teorie a praktických zkušeností včetně obsahově založeného přístupu ovlivňuje kvalitu vzdělání.

V současné době se učitelé středních škol zaměřují na zlepšení úrovně finanční gramotnosti žáků prostřednictvím využívání aktivizačních metod. V tématu rodinný rozpočet nejvíce využívají diskusní metody, případové studie. Největšími překážkami v používání aktivizačních metod je však stále časová náročnost a náročnost na přípravu. V souvislosti s větším využíváním uvedených metod, s jejich časovou náročností se však začínají objevovat nedostatky v obsahové problematice. Při hledání optimálních kompetencí při přípravě učitelů pro výuku finanční gramotnosti je třeba zaměřit se více na zařazování finanční problematiky do výuky všech odborných i didaktických předmětů. Je třeba:

- rozvíjet odborné i předmětové didaktiky tak, aby zkoumaly obsah vzdělávání a jejich didaktickou transformaci ve výuce s ohledem na aktuální situaci,
- organizovat pravidelná školení, odborné semináře s finanční problematikou pro učitele odborných ekonomických předmětů středních škol s cílem zlepšit jejich odbornou znalost problematiky,
- organizovat různé besedy a odborné přednášky externistů v kurzech vysokých škol, což přispěje k většímu propojení teorie a praxe,
- připravovat další metodické materiály,
- zaměřit se na pestřejší škálu využívání aktivizačních metod.

Literatura

1. Berková, K., Králová, A. (2015). *Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic*. 2nd International Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM. Albena, 37–44.
2. ČBA. (2019). *Finanční gramotnost Čechů 2019*. Dostupné z: <https://cbaonline.cz/financni-gramotnost-cechu-2019>.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

3. ČŠI. (2015). *Zpráva z šetření PISA 2012 Finanční gramotnost patnáctiletých žáků* [online]. Česká Školní Inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní šetření/PISA_2012_figr.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni_setreni/PISA_2012_figr.pdf).
4. Darling-Hammond, L. (2014). *Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education*. Peabody Journal of Education, 89(4), 547–561.
5. OECD. (2020). *PISA financial literacy assessment of students*. Dostupné z: http://www.oecd.org/finance/financial_education/oecd_pisa_financial_literacy_assessment.htm.
6. Kalinová, J. (2013). *Vyučovací metody v předmětu ekonomika na středních odborných školách*. Bakalářská práce. VŠE Praha.
7. Králová, A. (2007). Zvyšování kompetencí učitelů předmětu ekonomika vyučovaném na středních školách. In: *Analýza kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2007, 36–40.
8. Králová, A. (2019). Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy – Quo Vadis? In: *Sborník recenzovaných příspěvků 4. ročníku mezinárodní vědecké konference Schola nova, quo vadis?* Praha : Extrasystem Praha, 2019, 62–68. Dostupné z: <http://www.extrasystem.com/9788087570449.pdf>.
9. Kropáč, D. (2020). *Metody práce učitelů středních škol v tématu Rodinný rozpočet*. Diplomová práce. VŠE Praha.
10. Ministerstvo financí ČR. (2020). *Finanční gramotnost 2020*. Dostupné z [http: PSFV_Zprava_2020_Financi-gramotnost-2020.pdf](http://PSFV_Zprava_2020_Financi-gramotnost-2020.pdf).
11. MFČR. (2020). *Revidovaný standard finanční gramotnosti*. Dostupný z <http://www.nuv.cz/standard-fg>.
12. MŠMT ČR (2007). *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/systembudovani-financi-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>.
13. Statistický program Gretl. (2019). Dostupné z <http://gretl.sourceforge.net/>.
14. Veselý, A. (2019). *Příprava Hlavních směrů Vzdělávací politiky 2030+*. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.
15. Zelená, A. (2020). *Finanční gramotnost na středních odborných školách*. Bakalářská práce. VŠE Praha.

Poděkování

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



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

W. Churchilla 4, 13097

E-mail: kralova@vse.cz

Bc. David Kropáč

student oboru

Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy

VŠE Praha, W. Churchilla 4, 13067

E-mail: kropacdavid@gmail.com



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Mezigenerační sdílení a kooperace v práci učitele jako příležitost a výzva doby

Intergenerational Sharing and Cooperation in Teaching as an Opportunity and a Challenge of Time

Pavel Krpálek

Abstrakt

Autor se zaměřuje na aktuální problematiku prohloubení týmové spolupráce a sdílení mezi mladými začínajícími učiteli a jejich staršími zkušenými kolegy v kontextu aktuální složité situace, kdy mimořádná opatření vlády směřují k využívání online forem vzdělávání. Platforma distančního vzdělávání a moderní online nástroje jsou bližší mladé generaci učitelů, přicházejí do praxe vybaveni poznatky o moderních aktivizujících vyučovacích metodách, integraci učiva, ale chybějí jim zkušenosti a nadhled při jejich aplikaci. Ideální by bylo propojit jejich přednosti v étos vzájemné spolupráce a sdílení na formální a neformální bázi, tak aby v pedagogických kolektivech vymizela rivalita a zavládnul duch vzájemnosti, respektu, sdílené vize. Autor se v empirické části práce zamýšlí nad danou problematikou na pozadí elementární obsahové analýzy, diskurzu soudobých autorů a přístupů decizní sféry, využívá při tom vlastních pedagogických zkušeností a výsledky řízených rozhovorů s učiteli odborných předmětů, kteří si aktuálně (akademický rok 2019/2020) doplňovali pedagogické vzdělání v rámci doplňujícího pedagogického studia učitelství ekonomických předmětů na řešitelském pracovišti. Autor byl zapojen do výzkumu v projektu „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v České republice,“ kde se mimo jiné zabýval problematikou mezigeneračního sdílení, transferu poznatků a zkušeností. Získané výsledky potvrzují důležitost takto zaměřeného uvažování a směřování přístupů ke vzdělávání, a to jak v oborové didaktice, tak zejména ve vzdělávací politice, která by měla zajistit pro podporu sdílení formální systémové podmínky.

Klíčová slova: učitelství, osobnost učitele, mezigenerační sdílení, participace, týmová spolupráce, kooperace, systém vzdělávání.

Abstract

The author focuses on the current issues of deepening teamwork and sharing between young beginning teachers and their older experienced colleagues in the context of the current complex situation, where the government's emergency measures are aimed at using online forms of education. The distance learning platform and modern online tools are closer to the young generation of teachers, they come into practice equipped with knowledge about modern activating teaching methods, curriculum integration, but they lack experience and insight into their application. It would be ideal to combine their strengths in the ethos of cooperation and sharing on a formal and informal basis, so that rivalry disappears in



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

pedagogical groups and the spirit of mutuality, respect, shared vision prevails. In the empirical part of the work, the author reflects on the issue against the background of elementary content analysis, discourse of contemporary authors and approaches of decision-making, using his own pedagogical experience and the results of controlled interviews with teachers of vocational subjects who are currently (academic year 2019/2020) taking part in pedagogical education within the supplementary pedagogical study of teaching economic subjects at the researcher's workplace. The author was involved in research in the project "Comprehensive research of the personality of a teacher of economic subjects at secondary schools in the Czech Republic," where he dealt with the issue of intergenerational sharing, transfer of knowledge and experience. The obtained results confirm the importance of such focused thinking and direction of approaches to education, both in subject of teaching methodology and especially in educational policy, which should ensure a formal systemic condition to support the sharing.

Keywords: teacher, teacher's personality, intergenerational sharing, participation, teamwork, cooperation, education system.

JEL klasifikace: A20, I21, I28

1 Spolupráce a sdílení ve výzkumech soudobé edukační reality

Školy jsou ideálním prostředím, kde lze prostřednictvím spolupráce a smysluplného učení navázat mezigenerační vztahy jako „mikrokosmy“ nebo „malé komunity“. K tomuto závěru dospěl rozsáhlý výzkum autorů ORTE, C., VIVES, M., AMER, J., BALLESTER, L., PASCUAL, B., GOMILA, M. A. & POZO, R. (2018), který probíhal ve Španělsku, Polsku a Turecku. Výsledky jsou tím zajímavější, že šetření probíhala v tak rozdílných kulturních prostředích. Vždy se potvrdil mimořádný význam nezigeneračního sdílení. Studie přehledně ilustruje hlavní edukačně praktické, politické a výzkumné důsledky mezigeneračních vzdělávacích programů od implementace metodické příručky po konkrétní – pro pedagogickou praxi rozpracované – a osvědčené postupy, přičemž je zdůrazňováno vytváření vzájemně pochopených a uznaných synergií jako prostředku realizace změny ve vztazích, na rozdíl od pouze formálně quasi uznaných „spravedlivých postojů“. Autoři zdůrazňují formální i neformální rovinu sdílení, identifikovanou a přijatou všemi aktéry. Zdůrazňují také význam důkladného procesu autoevaluace a záchytu neshody v systému řízení kvality.

Z obsahové analýzy shora uvedené a celé řady dalších podobných studií vyplývá, že mezigenerační sdílení a z něho plynoucí transfery poznatků a zkušeností se staly součástí identity soudobé evropské vzdělávací agendy. Na podporu mezigeneračních vzdělávacích programů a postupů jsou mezinárodně prováděny tisíce iniciativ s cílem usnadnit vzdělávací příležitosti mezi generacemi. Jaká je však reálná situace ve školách? Skutečnost, že formální vzdělávání ve školách je obvykle organizováno v zařízeních, kde se učitelé různých generací každý den scházejí a komunikují pod jednou střešou, může vést k optimistickému dojmu, že mezigenerační povaha školního prostředí generuje sdílení a spolupráci automaticky. Skutečnost, že pedagogické kolektivy škol zahrnují jedince z různých generací, je podle konsorcia autorů SÁNCHEZ, M., WHITEHOUSE, P. & JOHNSTON, L. (2018) může učinit



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

„vícegeneračními, ale ne nutně mezigeneračními“ vzdělávacími institucemi. Z této premisy uvedení badatelé vycházejí, když upozorňují jako na „výzvu doby“ zaostření pozornosti na to, „co a jak naše školy záměrně dělají, aby zlepšily svůj profil jako prostor pro mezigenerační učení a vzdělávání“. Vzhledem k tomu, že světová populace zejména ve vyspělých zemích neustále stárne, bude čím dále aktuálnější vyvinout a etablovat ve školním prostředí rutiny, které by zajistily starším příležitosti posílit jejich životně důležité role ve společnosti, sdílet zkušenosti a přijímat inovace díky pomoci mladších kolegů. Přitom právě aktuální situace narůstajících globálních zdravotních, bezpečnostních, sociálních a environmentálních rizik odůvodňují mezigenerační sdílení a kooperace ještě výrazně podtrhuje.

Autoři HUNTER, K., WILSON, A. & McARTHUR, K. (2018) poukazují na spojitost mezigeneračního učení a mentoringu s nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání a názorně na tomto vztahu ilustrují, jak se mezigenerační sdílení a solidarita mohou stát účinným prostředkem k perspektivnímu zvýšení sociální mobility a systematického řešení nerovností ve vzdělávání. Autoři CARTMEL, J., RADFORD, K., DAWSON, C., FITZGERALD, A. & VECCHIO, N. z Austrálie v systematicky uspořádané rešerši relevantní literatury přinesli přesvědčivé kvalitativní důkazy mimořádného významu mezigeneračních vzdělávacích programů za podmínky prosazení zásad a postupů zaměřených na poskytování formální podpory v pedagogické praxi. Jejich cílem bylo vyvinout důkazní základnu pro vytvoření mezigeneračního modelu v prostředí, kde se s mezigeneračními programy teprve začíná.

Na půdorysu aktuálních změn probíhajících na trzích práce a vzdělávání, na základě akcelerujících změn ekonomických, demografických a sociálních, a následně se měnících procesů učení mezi různými generacemi v rodinách, komunitách a na pracovištích stojí vzdělávací organizace před výzvou sdílet a poskytovat příležitosti pro učení a transfer zkušeností pro různé generace. Procesy úspěšného sdílení a spolupráce v zahraničí nebývají iniciovány a rozvinuty automaticky, předchází jim zpravidla konstrukce a implementace školicích produktů. Pokročilý školicí produkt byl vyvinut v Německu, autoři FRANZ, J. & SCHEUNPFLUG, A. (2016) jej představují v rámci diseminace výsledků výzkumů týkající se rozvoje mezigeneračních vzdělávacích programů v německých organizacích pro vzdělávání dospělých. V rámci projektu se učitelé z různých organizací zúčastnili školicího modulu zaměřeného na mezigenerační učení, sdílení a komunikaci, následně pak vytvořili programy mezigeneračního učení ve svých vlastních domovských organizacích. Školení a navazující tréninkový program zúčastněných pedagogů byly v empirické studii vyhodnoceny jako úspěšné příklady dobré praxe.

Rozhodující příčina stavu, kdy v učitelských kolektivech převažuje odcizení a soutěživost, a naopak nefunguje příliš sdílení zkušeností, solidarita a kooperace, podle autora SHARMA, R. (2017) spočívá především právě ve slabém mezigeneračním propojení. Starší generace učitelů by se měla podílet na adaptaci mladých a začínajících učitelů, předat jim zkušenosti, tzn. „učinit kroky k úspěšnému přenosu dědictví na další generaci“. Měli by využívat své nesmírné zkušenosti a moudrost k osvojení prostředí pro vštěpování cenného dědictví mladým generacím. Autor opakovaně zmiňuje synergický efekt, že zapojení lidé pocítují uspokojení vzájemným učením se a růstem. Vládní politiky by podle autora měly od stesků nad vysokými věkovými průměry učitelských kolektivů pokročit k systémové podpoře napříč



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

věkovými kohortami a instalací přátelského prostředí spolupráce a sdílení, aby se zvýšila úroveň aktivity seniorů a synergické efekty spolupráce. Lidé se vztahují ke komunitě, která je považována za jim vlastní, přátelskou, se kterou se identifikují. Je zdůrazňováno, že když pracujeme na štěstí a na výhodách druhých lidí, získáme na oplátku mnoho věcí, které nelze finančně ocenit anebo srovnávat s materiálním luxusem. S významným vlivem kultury prostředí a pozitivních neformálních vztahů na efektivnost transferu zkušeností a sdílení poznatků lze naprosto souhlasit. U mezigeneračního transferu to platí ještě mnohem více než u věkově vyrovnaných kolektivů.

2 Strategie vzdělávací politiky 2030+ a digitalizace

Mezigenerační sdílení a kooperace učitelských kolektivů nalézají i koncepční odraz v pojetí STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2030+ MŠMT. Jejím strategickým záměrem je pro pedagogickou praxi v sekundárním vzdělávání systémově zajistit a stabilizovat schopné ředitele škol a jejich kvalitní pedagogické vedení, dobře připravené a motivované učitele, kteří jsou v profesi spokojeni a dokáží vytvářet kvalitní a spravedlivé učební prostředí pro žáky. Kvalitní a motivované kolektivy pedagogických pracovníků jsou základem.

Je nesporné, že výuková činnost učitele a pedagogické vedení musí být podporovány jako klíčové priority. Bez týmů kvalitních učitelů, ředitelů, asistentů pedagoga a nepedagogických pracovníků a jejich součinnosti je efektivní vzdělávání stěží myslitelné. Aby mohly školy zajišťovat kvalitní výuku, ke spokojenosti všech zainteresovaných, potřebují nezbytně posílit systémovou podporu.

Stabilizovat učitelské kolektivy a zvyšovat kvalitu práce učitelů se ale zatím v reálné pedagogické praxi České republiky ne zcela a zdaleka ne všude daří. Dlouhodobě neadekvátní finanční ohodnocení učitelů v relaci s jinými profesními skupinami, vyžadujícími srovnatelné vzdělání, pomalu narůstající a dosud nedostatečná podpora práce učitelů při enormně rostoucích nárocích na výkon jejich profese, zvyšující se průměrný věk učitelů stejně jako jejich nedostatek na trhu práce, to vše jasně dokládá fakt, že pro současné české učitele jsou podmínky i požadavky jejich profese mimořádně náročné a je nutné se jimi zabývat.

Žádoucí podporu učitelů v sekundárním vzdělávání je vhodné koncepčně podpořit prostřednictvím širokého spektra opatření a konkrétních aktivit. Neodkladné je systémové nastavení profesního růstu učitelů, přijetí kariérního řádu a zlepšení statusu, postavení učitele ve vnímání české společnosti. To jsou externí předpoklady úspěchu, ale důležitá je i změna sociálního klimatu v učitelských kolektivech na pracovištích, nastolení spolupráce, vzájemné podpory a sdílení mezi mladší a starší generací učitelů. Musí se zefektivnit adaptační období nastupujících učitelů, zvýšit motivace k mezigenerační solidaritě, předávání zkušeností a znalostí, a naopak asistence z hlediska technické podpory s moderními informačními technologiemi a postupy, technickými prostředky LMS, online výukou apod.

Také zkušenosti z progresivních zahraničních školských systémů, jakož i shora uvedené výzkumy - a celá řada dalších výzkumných šetření - jednoznačně prokazují, že nejefektivnější cestou je vzájemné profesní sdílení a podpora realizovaná průběžně přímo ve školách. To ovšem předpokládá rozvinutý leadership ze strany všech členů vedení škol, stejně jako týmovou práci a neformální reálnou součinnost pedagogických pracovníků.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Klíčovou roli v utváření takové součinnosti hraje vedení škol. Strategie 2030+ však přiznává, že ředitelům zatím není poskytována dostatečná metodická podpora k tomu, aby dokázali vést školy jako učící se organizace a aby dokázali usměrňovat profesní rozvoj svých pedagogických pracovníků k optimálním vzdělávacím výsledkům celé školy. Brání tomu vysoká administrativní zátěž a přetrvávající klima školy, které není mentálně ani systémově nastaveno na kooperaci a sdílení.

Součástí každodenní práce učitele a komunikace ve vzdělávacím prostředí se staly nástroje informační společnosti, informační a komunikační technologie a distanční formy vzdělávání, zejména online výuka. V současné době, poznamenané pandemií covid - 19 a s ní spojenými mimořádnými opatřeními vlády, je role těchto nástrojů nezastupitelná a lze předpokládat, že i v období následujícím jejich role vzroste. Zčásti může pomoci saturovat diskutovaný problém obsahové předimenzování středního odborného vzdělávání, kdy určité části vzdělávacího obsahu mohou být potenciálně předávány prostřednictvím distančních offline a/nebo online nástrojů a forem výuky. V práci s těmito technologiemi má nezanedbatelná část starších učitelů problémy. Zde může být nastolena participace na bázi: přenos zkušeností od starších k mladším učitelům, recipročně asistence a podpora při práci s online a/nebo offline distančními nástroji vzdělávání mladšími učiteli ve prospěch starších učitelů. Platí fakt, že digitálně gramotný učitel má podstatně širší možnosti v kreativní tvorbě učebních pomůcek, vytváření motivujícího prostředí výuky a přijetí flexibilnější strategie výuky (KRPÁLEK, P. KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K., 2019, REDECKER, 2018).

3 Zkušenosti a vybrané poznatky z vlastního empirického výzkumu

Zkušenosti z dlouholeté pedagogické praxe autora odpovídají shora uvedeným teoretickým východiskům z provedené obsahové analýzy a doplňují je výsledky kvalitativního výzkumu, kontinuálně realizovaného v rámci výuky oborové didaktiky v doplňujícím pedagogickém studiu Učitelství ekonomických předmětů, akreditovaném jako program celoživotního vzdělávání na řešitelském pracovišti, katedře didaktiky ekonomických předmětů, Fakultě financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze. Výzkumným nástrojem byly řízené rozhovory v kolokviálně orientované části výuky. Byly zobrazeny výsledky dvou posledních kurzů v akademickém roce 2019/2020 ($N_{2019} = 21$, $N_{2020} = 23$). Jedná se o relativně malé vzorky respondentů, proto jejich vypovídací hodnotu nepřeceňuji a uvádím pouze pro ilustraci, dokreslení výše uvedených obsahových analýz.

Mezigenerační sdílení a spolupráce v učitelských kolektivech má podle názoru autora složku formální a neformální. Formální složka vychází ze systémových podmínek pro výkon profese v prostředí konkrétní školy. Jeho základem by mohl být dosud v pedagogické praxi neimplementovaný kariérní řád učitelské profese. Ten není pouze kariérním systémem podporujícím celoživotní profesní rozvoj učitelů, ale tím že je plánováno propojit jej i se systémem odměňování, mohl by se stát také nástrojem hmotné stimulace pro podporu spolupráce mezi staršími zkušenými učiteli a mladými začínajícími učiteli. Institut uvádějícího učitele by byl spojen s příplatkem a učitelé by byli zainteresováni pracovat na svém kariérním růstu získáváním vyšších atestačních stupňů, které by byly finančně bonifikovány. Velká část pedagogů získávajících aprobaci k výuce ekonomických předmětů v doplňujícím pedagogickém studiu ocenila tuto možnost a jen s mírnými výhradami se s ní



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

ztotožnila (89% v roce 2019, 95% v roce 2020). V kurzu byli převážně frekventanti ve středním věku, ale bylo přítomno i několik pedagogů blížících se důchodovému věku, jejich názorové rozdíly nijak nevybočovaly z uvedené názorové shody. Připomínky byly pouze k výši příplatků, které byly shledány jako relativně nízké. Učitelé z praxe se obávali, aby finanční prostředky pro navýšení platů bonifikací bylo promítnuto do rozpočtů škol, aby se nakonec nestalo, že nenavýšený objem prostředků na odměňování povede k tomu, že dojde pouze k přerozdělení prostředků původně směřovaných do pohyblivé složky platů (osobního ohodnocení). Ochota participovat na sdílení byla překvapivě vysoká, a to i když v kurzu byla výrazná převaha mladších a středních věkových kohort učitelů a bonifikace se týkala zkušenějších učitelů s praxí, kteří by byli po atestacích zvýhodněni a odměněni za roli uvádějícího učitele. Reciproční výpomoc a asistence ve vztahu ke starším učitelům v oblasti nových technologií a online výuky byla deklarována s ochotou, zvláště proto, že jako protihodnotu mohou tito vyučující nabídnout své pedagogické zkušenosti a znalost prostředí. Jde tedy o to, s těmito protihodnotami pracovat a vytvořit systémové prostředí ve škole, počítající s tímto sdílením a kooperací a motivujícím jej. Takové podmínky jsou podle sdílení učitelů z praxe vzácné. Zpravidla vznikají na individuální bázi jako produkt dobrých mezilidských vztahů. A zde se dostáváme ke druhé složce výše zmíněného mezigeneračního sdílení a spolupráce ve školách, a to k neformální složce, závislé na benevolenci, kladných mezilidských vztazích a pozitivním sociálním klimatu školy. Výsledky řízených rozhovorů jsou v tomto ohledu zajímavé, oslovení a diskutující pedagogové vyjadřovali v drtivé převaze svoji ochotu ke spolupráci a sdílení (92% v roce 2019, 98% v roce 2020), ale reálné klima pro přijetí a rozvoj této iniciativy v pedagogické praxi nahlíželi spíše skepticky. Pro nastolení situace změny je potřebné, aby existovala motivovaná iniciální skupina jedinců, nakloněná pozitivní změně, poté existuje vyhlídka na reciprocitu ve vzájemném sdílení a spolupráci, a to bez ohledu na očekávání anebo předchozí negativní zkušenosti. Pozitivní změna by měla být sledována vedením školy, které by ji mělo nejen formálně podporovat, ale spíše přímo generovat a všemi dostupnými stimulovat. Ideální by bylo nalézt na trhu vzdělávání na dané téma mezigeneračního sdílení a spolupráce učitelů speciálně zaměřené kvalitní kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a proškolení v tomto smyslu personál školy.

4 Závěry a doporučení pro praxi

Mezigenerační sdílení a kooperace mezi mladšími a staršími věkovými kohortami učitelů ve středním odborném vzdělávání je trend, který vychází z výsledků mezinárodních výzkumů, lze jej označit za osvědčený a žádoucí. Význam tohoto fenoménu ještě posiluje nebezpečí plynoucí z mimořádných situací, jako je současná pandemie covid - 19. Každopádně se jedná o progresivní trend, který zvyšuje flexibilitu a adaptabilitu vzdělávacího systému. Přináší oboustranný prospěch mladším začínajícím učitelům i starším zkušeným pedagogům. A co více, sdílení a transfery poznatků a zkušeností prokazatelně přinášejí synergické efekty pro školu jako epicentrum vzdělávání.

Aby tento fenomén v pedagogické praxi skutečně fungoval, je zapotřebí ustavit alespoň elementární koncepční a systémové podmínky. Ideální je vzdělávání řídit na bázi leadershipu neformálně celým pedagogickým kolektivem uznávaného vedení školy v podmínkách sdílené vize a implementovaného systému řízení kvality.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Institucionálně by měl být přijat a v praxi realizován profesní standard učitele, který by měl zapadat do inkorporovaného systému řízení kvality jako základní autoevaluační nástroj pro podporu dalšího vzdělávání. Jako základ pro tyto institucionální změny by měly být redefinován, precizován moderní kompetenční profil učitele, obohacen o řadu transverzálních kompetencí, tak aby vykonavatel učitelské profese byl schopen tvořivě aplikovat moderní formy a metody výuky, aby disponoval resiliencí, byl adaptabilní a komunikativní, otevřený spolupráci a sdílení poznatků a zkušeností. Takto chápaná profesionalizace práce učitele počítá s mezigeneračním učením a celoživotním vzděláváním jako s kontinuem: od výběru studenta učitelství, přes jeho pregraduální profesní přípravu až po další vzdělávání pedagogických pracovníků, vykonávajících pedagogickou profesi v praxi sekundárního vzdělávání. Smyslem je podpořit vzájemné učení, spolupráci a podporu uvnitř pedagogických týmů škol i mezi školami, společnou přípravu a realizaci konvenční i počítačem podporované online výuky, její reflektování a spolupráci při jejím zvládnutí všemi učiteli. Cílem je takové prvky sdílení a inovace zakotvit do standardu učitelské profese, vytvořit a do financování škol promítnout ekonomické nástroje stimulující aktivní učitele, tzn. takové učitele, kteří spontánně komunikují a spolupracují s ostatními, kteří se zapojí do mezigeneračního sdílení, do transferu poznatků a zkušeností.

Ve výzkumné sféře a v přípravě učitelů je žádoucí vyvinout a realizovat kurzy v oblasti podpory mezigeneračního sdílení, aktivity zaměřené na koučink a mentoring v oblasti Age Managementu, poradenství a konzultační činnosti pro rozvoj personálních strategií pro spolupráci a sdílení poznatků a zkušeností různých věkových kohort, různých generací učitelů na pracovišti, zohledňující specifika jednotlivých generací, konkrétní věkovou diverzitu.

Literatura

1. CARTMEL, J., RADFORD, K., DAWSON, C., FITZGERALD, A. & VECCHIO, N. (2018). Developing an Evidenced Based Intergenerational Pedagogy in Australia, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 64 - 85, DOI:10.1080/15350770.2018.1404412. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
2. FRANZ, J., SCHEUNPFLUG, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Studia paedagogica*, [S.l.], 21 (2), pp. 25 - 41, ISSN 2336-4521. Available at: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1375/1652>>.
3. HUNTER, K., WILSON, A. & McARTHUR, K. (2018). The role of Intergenerational Relationships in Challenging Educational Inequality: Improving Participation of Working-Class Pupils in Higher Education, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 5 - 25, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404382. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

4. KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. (2019). Inovace přípravy učitelů ekonomických předmětů z hlediska digitální a mediální gramotnosti. In: *Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce*. Sborník z odborné konference TTnet ČR, Praha: NÚV, s. 38 - 42, ISBN 978-80-7481-201-9. Dostupné z www: <http://www.nuv.cz/uploads/TTnet_2018/TTnet_2019B.pdf>.
5. ORTE, C., VIVES, M., AMER, J., BALLESTER, L., PASCUAL, B., GOMILA, M. A. & POZO, R. (2018). Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in Three Countries (Spain, Poland and Turkey), *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 86 - 103, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404414. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
6. REDECKER, CH. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*. Praha: NÚV, Dostupné z www: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/cz-evropsky_ramec_digitalnich_kompetenci_pedagogu_digcompedu-2018-11.pdf>.
7. SHARMA, R. (2017). Intergenerational Learning. *Journal of Gerontology and Geriatric Research*, 6 (3) DOI: 10.4172/2167-7182.1000432. ISSN 2167-7182. Available at: <<https://www.longdom.org/open-access/intergenerational-learning-2167-7182-1000432.pdf>>.
8. SÁNCHEZ, M., WHITEHOUSE, P. & JOHNSTON, L. (2018). Intergenerational Learning and Education in Schools and Beyond, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 1 - 4, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404380. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
9. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+. (2020). Praha: MŠMT. Dostupné z www: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>>.

Poděkování:

Příspěvek je výstupem výzkumného projektu IGA „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“ (č. 7 / 2018) a zároveň výstupem projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, realizovaného v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje:

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

Vysoká škola ekonomická, Fakulta financí a účetnictví,

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3, Česká republika

E-mail: krpp01@vse.cz



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Microlearning ako moderná forma vzdelávania

Microlearning as a Modern Form of Education

Katarína Krpáľková Krelová – Diana Vrbová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá aktuálnou otázkou digitalizácie vzdelávania, kde za podstatný považujeme rozvoj digitálnej kompetencie všetkých zainteresovaných účastníkov vzdelávania. V súčasnej dobe celosvetovej pandémie COVID-19 boli vzdelávacie inštitúcie nútené zo dňa na deň prejsť z prezenčnej výuky na dištančnú on-line výučbu. Táto situácia odhalila nedostatky jednak vo vybavenosti vzdelávacích inštitúcií modernou technikou a technológiami a tiež rezervy v schopnostiach učiteľov a študentov on-line nástroje a technológie vo vzdelávaní využívať. V príspevku prezentujeme výsledky experimentálnej štúdie, ktorej primárnym cieľom bolo zistiť efektivitu využívania microlearningu prostredníctvom sociálnej siete Instagram v ekonomickom vzdelávaní. Bolo preukázané, že respondenti považujú microlearning aj prostredie Instagramu za efektívny účelný spôsob vzdelávania.

Kľúčová slova: vzdelávanie, digitalizácia, microlearning, Instagram

Abstract

The paper deals with the current issue of digitization of education, in which the development of digital competence of all interested participants in education is essential. In the current global pandemic of COVID-19, educational institutions have been shifting from in-person full-time teaching to distance online teaching. This situation revealed shortcomings in the equipment of educational institutions with modern technology and technologies, as well as reserves in the ability of teachers and students to use online tools and technologies in education. In this paper, the authors present the results of an experimental study, the primary goal of which was to determine the effectiveness of the use of microlearning through the social network Instagram in economic education. It has been proven that respondents consider both microlearning and the Instagram environment to be effective.

Keywords: education, digitalization, microlearning, Instagram

JEL klasifikace: A22, A23, I21, I23

1 Digitálna gramotnosť

Rok 2020 je rokom, ktorý sa do histórie zapíše ako rok celosvetovej pandémie Covid-19, ktorá významne ovplyvnila všetky oblasti hospodárstva a nevyhla sa ani oblasti vzdelávania. Formálne aj neformálne vzdelávanie sa zo dňa na deň presúvalo do online prostredia, školy na



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

všetkých stupňoch vzdelávania boli nútené technicky aj personálne zabezpečovať výučbu na diaľku. V súčasnosti sa taktiež hovorí o priemyselnej revolúcii 4.0, ktorá je známa ako digitálny vek, je globalizáciou bez hraníc. Technologický pokrok modernizuje rôzne faktory života a ovplyvňuje mnoho oblastí vrátane vzdelávania. Explózia informačných a komunikačných technológií zvyšuje využitie digitálnych zariadení vo všetkých oblastiach hospodárstva vrátane oblasti vzdelávania. V tejto súvislosti je viac ako aktuálne sa zaoberať rozvojom digitálnej gramotnosti všetkých aktérov vzdelávacieho procesu, t.j. učiteľov a študentov. Je zrejmé, že súčasná doba si vyžaduje učiteľa, ktorý je schopný využívať moderné didaktické prostriedky, informačné a komunikačné technológie, on-line nástroje, je schopný pracovať s výukovým softvérom a je tiež schopný samostatne vytvárať učebné pomôcky, ktoré efektívne implementuje do výučby. Významne sa mení i pohľad na komunikáciu medzi učiteľom – študentom, učiteľom a rodičmi, medzi učiteľmi navzájom a taktiež medzi študentami navzájom. Využívajú sa komunikačné prostriedky s podporou on-line nástrojov (MS Teams, Zoom, Webex a pod.), smartphonov, tabletov a pod. Dôraz sa kladie na elektronické formy vzdelávania ako e-learning (elektronické vzdelávanie), m-learning (mobilné učenie), d-learning (digitálne učenie), microlearning.

Autori Krpálek, Krpáková Krelová (2019) chápú digitálna gramotnosť ako spôsobilosť kvalifikovane využívať informačné a komunikačné technológie k efektívnemu vyhľadaniu, overovaniu, vytváranie a odovzdávanie informácií. Integrálnou súčasťou digitálnej gramotnosti je mediálna gramotnosť, umožňujúci posúdiť relevantnosť a hodnovernosť informácie, jej informačnú hodnotu. Digitálna gramotnosť vyžaduje rozvoj kognitívnych schopností a technické zručnosti v nasledujúcich siedmich oblastiach:

- Počítačová gramotnosť: ovládanie digitálnych technológií umožňujúce s nadhľadom realizovať vzdelávacie aktivity (využívať počítač, sieť, internet ako pracovný nástroj);
- Informačná gramotnosť: schopnosť hľadať, interpretovať, hodnotiť a spracovávať informácie;
- Mediálna gramotnosť: spôsobilosť kriticky skúmať, hodnotiť a utvárať mediálne oznámení;
- Komunikácia a spolupráca: vlastné aktívne zapojenie do spolupracujúcich sietí podporujúcich poznávanie;
- Digitálne pracovné prostredie: zapojenie akademických a výskumných činností do praxe podporované súčasnými technológiami a sociálnymi sieťami;
- Budovanie vlastnej digitálnej identity: riadené poskytovanie online informácií o sebe, kontrolovaná digitálna stopa;
- Schopnosť učiť sa: majstrovstvá v ovládaní digitálnych technológií umožňujúce realizovať vzdelávacie činnosti.

Autori Janssen a Stoyanov (2012) uvádzajú, že digitálne kompetencie nezahŕňajú iba technické zručnosti, ale tiež príslušné vedomosti a postoje. Digitálnu kompetenciu považujú za komplex vedomostí, zručností a postojov spojených s rôznymi účelmi (komunikácia, správa informácií, osobný rozvoj atď.), s rôznymi oblasťami (každodenným životom,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

prácou, súkromím a bezpečnosťou či právnymi aspektmi) a s rôznymi úrovňami (s kognitívnou úrovňou, ale s úrovňou odbornej spôsobilosti).

Je potrebné si uvedomiť, že len digitálne gramotný učiteľ dokáže vytvárať vhodné výučbové stratégie, ktoré adekvátnym spôsobom využívajú moderné digitálne technológie, pričom svojim pedagogickým pôsobením významne prispieva k rozvoju digitálnej gramotnosti študentov. Z tohto dôvodu odporúčame do prípravy budúcich učiteľov ekonomických predmetov implementovať:

- Duálny prístup: najprv rozvíjať digitálnu a mediálnu gramotnosť študentov učiteľstva, následne vybudovať ich didaktické kompetencie vo vzťahu k transferu digitálnej a mediálnej gramotnosti vo výučbe voľbou vhodnej aktivizujúcej metodiky,
- Pragmatický-praktická koncepcia výučby: praktika, cvičné firmy, kazuistiky, prípadové štúdie, seminárne práce, praktické zadanie orientované na informačné technológie a aplikácie informačných zručností,
- Didaktické ekonomické hry: potenciál motivácie a rozvoja tvorivosti: puzzle, doskové hry na podnikanie a správu financií, interaktívne manažérske hry,
- Prepojenie s praxou: prakticky využiteľné témy kvalifikačných prác, posilniť pedagogickú prax a širšie zapojenie odborníkov z praxe do priamej výučby, alebo aspoň ako konzultantov v cvičných firmách a iných integrovaných formách výučby (Krpálek, Krpálková Krelová, 2019).

Jednou z kľúčových zručností, ktorú potrebuje každý pedagóg, je schopnosť vyrovnávať sa s ich rozmanitosťou, efektívne identifikovať tie zdroje, ktoré najlepšie vyhovujú vzdelávacími cieľmi, skupine študentov a spôsobu výučby. Ďalšími dôležitými zručnosťami učiteľov pri práci s digitálnymi zdrojmi je zručnosť štrukturovať materiály, upravovať, pridávať a rozvíjať digitálne zdroje, ktoré podporujú ich výučbu. Súčasne potrebujú vedieť, ako zodpovedne pracovať s digitálnym obsahom a ako ho usporiadať. S procesom integrácie technológií do výučby súvisí zavádzanie nových postupov, metód a stratégií, učiteľ sa dostáva do role mentora (Redecker, 2018).

Autori Kokles, Romanová, Zelina a Hamranová (2017, s. 187) realizovali rozsiahlu výskumnú štúdiu, ktorej cieľom bolo posúdiť úroveň digitálnej gramotnosti na Slovensku a identifikovať tak faktory, ktoré sa zásadne podieľajú na vytváraní digitálnej priepasti. Zistilo sa, že najvyššia úroveň digitálnej gramotnosti bola identifikovaná v oblasti práce s internetom, naopak najnižšia v zručnostiach ovládania softvérových aplikácií. Pri obdobnom výskume digitálnej gramotnosti, ktorý sme realizovali na Fakulte financií a účtovníctva VŠE v Prahe v roku 2020 na vzorke 760 študentov bolo zistené, že študenti ovládajú prácu s mobilnými zariadeniami ako je iPad, smartphone, tablet. 89% študentov hodnotilo svoju úroveň výborne alebo veľmi dobre a podporuje to fakt, že až 98,4% respondentov vlastní smartphone a dennodenne ho využíva. Naopak, 2/3 študentov hodnotila kompetencie týkajúce sa ovládania operačného systému za nedostatočné.

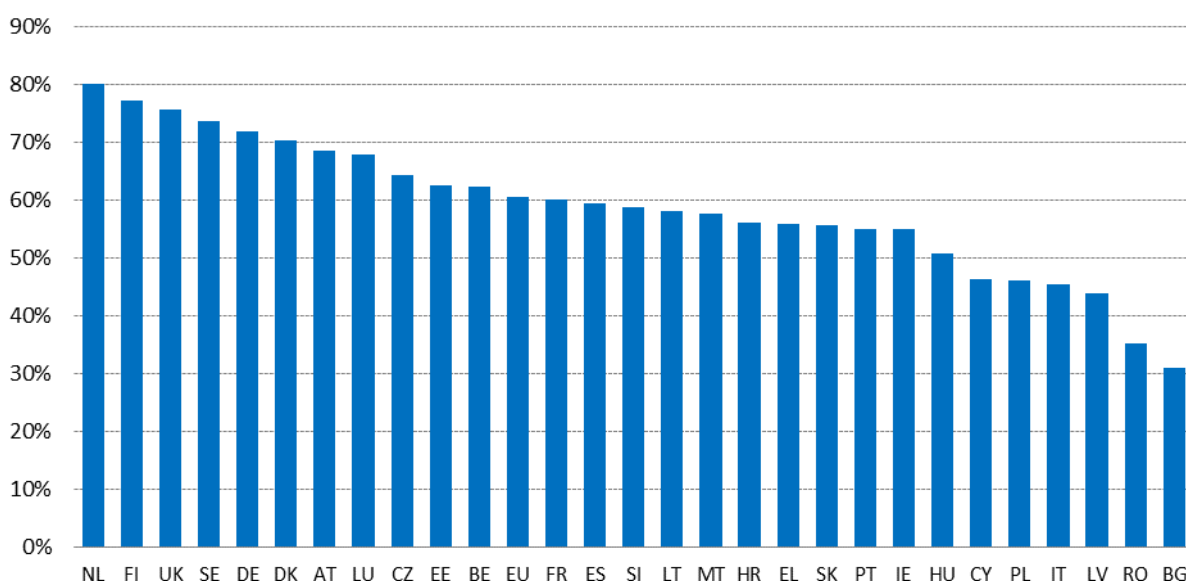
Kríza COVID-19 ukázala, že digitálne zručnosti, ktoré občanom umožňujú prístup k informáciám a službám, sú zásadné pre celú populáciu. V súčasnej situácii je to obzvlášť dôležité pre učiteľov a študentov. Vystáva významná požiadavka posilnenia základných

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

a pokročilých digitálních zručnosti v školských vzdělávacích programech a v akademických ponukách vo všetkých európskych krajinách. Digitálne zručnosti sú tiež nevyhnutné pre efektívne využívanie riešenia dištančného vzdelávania, vrátane podpory škôl a rodín, s osobitným dôrazom na osoby ohrozené sociálnym vylúčením. V roku 2019 dosiahlo percento ľudí, ktorí majú aspoň základné digitálne zručnosti 58 % (oproti 55 % v roku 2015). Veľká časť populácie EÚ však stále nemá základné digitálne zručnosti, aj keď väčšina pracovných miest také zručnosti vyžaduje. V roku 2018 pracovalo približne 9,1 milióna ľudí ako špecialisti na IKT v celej EÚ, o 1,6 milióna viac ako o 4 roky skôr. Na trhu práce však stále zostáva nedostatok odborníkov v oblasti IKT (Rumunsko a Česko). Celkovo sú v dimenzii ľudského kapitálu v DESI najvyspelejšie Fínsko, Švédsko a Estónsko. (Digital Economy and Society Index 2020, 2020, s. 12). Počas posledných 4 rokov úroveň digitálnych zručností rástla pomaly. 58 % jednotlivcov má aspoň základné digitálne zručnosti, 33 % disponuje viac než základnými digitálnymi zručnosťami a 61% jednotlivcov má aspoň základné softvérové zručnosti. Ukazovatele zručností sú silne ovplyvnené sociálno - demografickými aspektami. Štúdia preukázala, že napríklad 82 % mladých ľudí (16-24), 85 % ľudí s vysokým formálnym vzdelaním, 68 % zamestnaných alebo samostatne zárobkovo činných osôb a 87% študentov má aspoň základné digitálne zručnosti. Naopak iba 35 % ľudí vo veku 55-74 rokov a 30 % dôchodcov a neaktívnych má základné zručnosti (Digital Economy and Society Index 2020, 2020, s. 52). Podiel ľudí v EÚ, ktorí nepoužívajú internet, klesol v roku 2019 takmer vo všetkých členských štátoch. Švédsko, Dánsko, Holandsko a Luxembursko sú krajiny, kde je tento podiel najnižší (pod 3 %). Pomer je stále vysoký v Bulharsku (24 %), Grécku (22 %), Portugalsku (22 %) a Chorvátsku (18 %). Členské štáty, ktoré vykázali najväčšie zníženie, boli Írsko s poklesom o 7 percentuálnych bodov a Španielsko a Malta s poklesmi o 4 percentuálne body. (Digital Economy and Society Index 2020, 2020, s. 59).



Graf 1: Eurostat – Základné softvérové zručnosti (% jednotlivcov), 2019, Zdroj: Digital Economy and Society Index (DESI) 2020, 2020, s. 53



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Z grafu 1 je vidieť, že Česká republika sa nachádza nad priemerom EU v používaní základných softvérových zručností pri práci s IKT čo je pozitívny signál. 61 % Európanov má minimálne základné softvérové zručnosti. Pre oblasť vzdelávania vyplýva, že ak chceme rozvíjať digitálnu gramotnosť v rámci formálneho aj neformálneho vzdelávania je nevyhnutné zabezpečiť investície do infraštruktúry informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní, vybaviť školy takými technológiami, ktoré zabezpečia efektívny rozvoj zručností študentov i učiteľov. Požiadavku rozvoja digitálnych zručností by mala reflektovať potreba rozšíriť ponuku vzdelávacích programov a kurzov, ktoré by učiteľom predstavili praktické príklady využitia moderných digitálnych technológií a softvérových aplikácií vo výučbe.

2 Microlearning

Podpora a rozvoj digitálnych kompetencií je súčasťou rôznych elektronických foriem vzdelávania. Jednou z nich je microlearning, tzv. mikro učenie. Táto forma učenia je založená na princípe rozloženie učenia na malé časti, učenie tak môže trvať pár sekúnd alebo niekoľko minút (5-10 minút). Konkrétna podoba microlearningu je daná vzhľadom videa, prečítaním krátkeho textu, vyplnením kvízu, učenie sa počas mikro hier, odpoveď na otázku prostredníctvom mobilného telefónu, tabletu alebo počítača. Pre efektívny microlearning je možné využívať celú škálu multimediálnych formátov prispôbených pre využitie na rôznych typoch zariadení (najmä mobily a tablety), t.j. sú vhodné na streamovanie na mnohých druhoch zariadení. Vďaka tomu je tento vzdelávací formát jednoducho dostupný, jeho naštudovanie zaberie krátku dobu a študujúci môže ihneď získané vedomosti využívať. Táto metóda vzdelávania je zameraná predovšetkým na kognitívnu oblasť (zapamätanie).

Zameriavajú sa na jeden koncept alebo zručnosť a zaisťujú, aby študujúci danému posolstvu porozumeli a zapamätali si ho. Tieto stručné balíčky obsahu sú vysoko mobilné, efektívne a ľahko integrovateľné do rôznych vzdelávacích akcií (scenárov vzdelávania) (Scagliione, 2019). Autori Chai-Arayalert a Puttinaovarat (2020) predpokladajú, že ak študenti využívajú virtuálne výučbové prostredie pre učenie (microlearning) budú nielen schopní rozširovať svoje vlastné vedomosti hľadaním relevantnejších informácií o príslušných otázkach, ale v pravý čas budú schopní tvorivo prispievať do vzdelávacích médií. Efektivitu microlearningu výskumom zisťovali autori Hesse a kol. (2019), ktorý jasne preukázal, že študujúci (v rámci neformálneho vzdelávania) preukazujú väčšiu angažovanosť a ich väčšina respondentov (78%), ktorí sa microlearningu zúčastnili prezentovali názor, že získané vedomosti prispeli k väčšej istote pri výkone pracovného výkonu. Akhyadov a kol. (2019) hovoria o tzv. d-learningu (digitálnom učení), pričom uvádzajú, že výsledky ich štúdie potvrdili hypotézu, že v kontexte digitálnej ekonomiky je d-learning inovatívnou technológiou zameranou na profesionalizáciu a zlepšenie mobility študujúcich. D-learning považujú za inovatívnu technológiu zameranú na profesionalizáciu a zlepšenie mobility študujúcich a v súčasnej fáze vývoja IKT ju možno považovať za technologický základ pre vzdelávanie v oblasti ľudských zdrojov. Vylepšenie hardvérových charakteristík urobilo z mobilných zariadení výkonné interaktívne multimediálne technické nástroje pre d-learning - moderný smer vo vývoji systémov dištančného vzdelávania využívajúcich mobilné telefóny, smartphony, vreckové počítače a e-knihy. Vzdelávanie prostredníctvom mobilných zariadení (m-learning) je jedným zo spôsobov implementácie mikrolearningu, ktorý poskytuje príležitosť vzdelávať sa v ma-

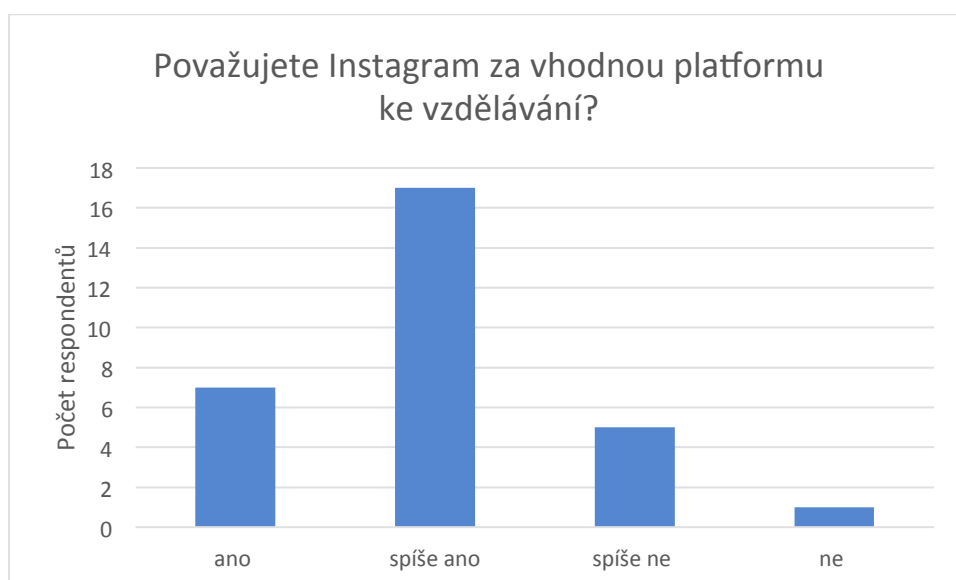


Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

lých zlomkoch voľného času. To je dôvod, prečo m-learning poskytuje väčšiu vzdelávaciu mobilitu v porovnaní s elektronickým alebo tradičným učením.

3 Skúsenosti s microlearningom

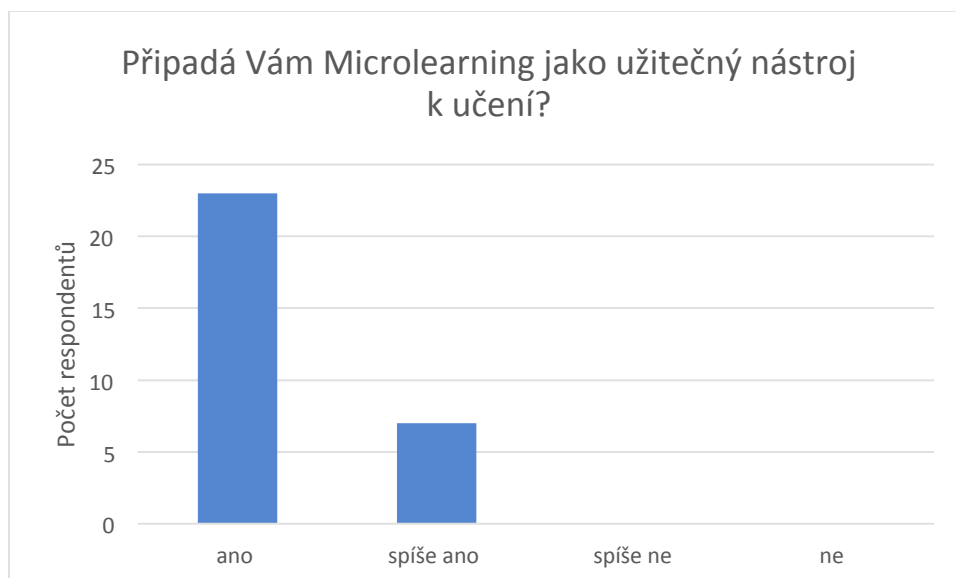
Primárnym cieľom našej štúdie bolo zistiť efektivitu microlearningu prostredníctvom Instagramu v ekonomickej oblasti (ekonomika_pro_zivot). Celkovo sa do štúdie zapojilo 35 používateľov sociálnej siete Instagram. Súčasťou štúdie bolo aj dotazníkové šetrenie, ktorým sme zisťovali postoj k microlearningu ako modernej forme vzdelávania. Nasledujúce grafy prezentujú niektoré výsledky.



Graf 2: Vhodnosť Instagramu pre vzdelávacie účely, 2020, zdroj: vlastné spracovanie

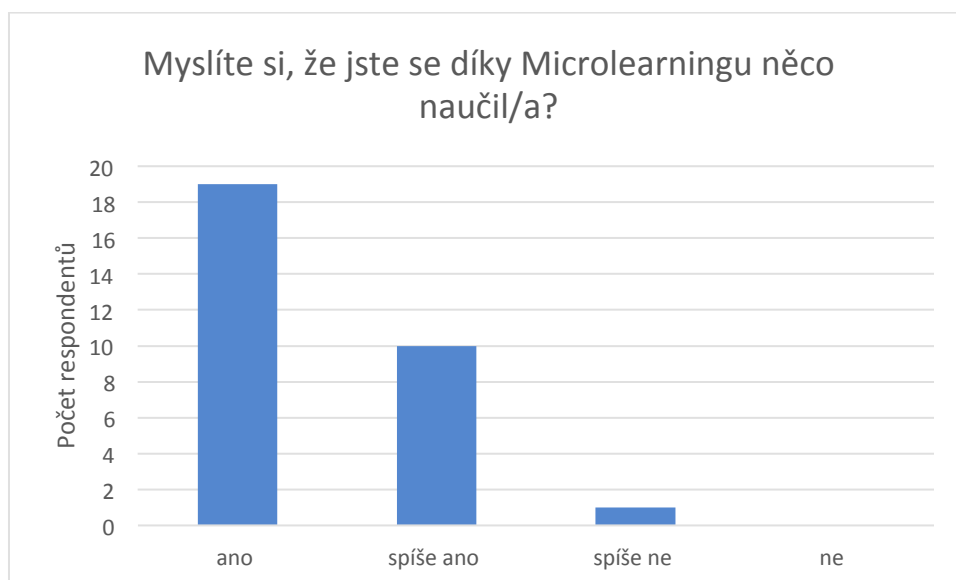
Z grafu je zrejmé, že väčšina respondentov považujú sociálnu sieť Instagram za vhodnú platformu pre vzdelávanie. Instagram je v súčasnej dobe frekventovanou sociálnou sieťou v populácii.

Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020



Graf 3: Vhodnost Microlearningu pro vzdělávací účely, 2020, zdroj: vlastní zpracování

Z grafu vidieť, že všetci účastníci experimentálnej výučby hodnotili microlearning ako užitočný nástroj k učeníu.



Graf 4: Efektivita Microlearningu pro učení, 2020, zdroj: vlastní zpracování

Posledný prezentovaný graf 4 jasne deklaruje, že respondenti si myslia, že sa naučili nejaké množstvo učiva. Prezentuje to fakt, že malé jednotky učiva s využitím moderných technických prostriedkov a softvérových aplikácií prispievajú k efektívite učenia.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Z realizovaného experimentálneho vzdelávania vyplynuli niektoré výhody a nevýhody microlearningu, ktoré potvrdzuje i výskum Javorcik a Polasek (2019), kde autori prezentujú skúsenosti s využívaním microlearningu vo vzdelávaní budúcich učiteľov na Pedagogickej fakulte.

3.1 Pozitíva microlearningu

Pozitívom microlearningu realizovaného nielen cez sociálnu sieť Instagram je učenie najdôležitejšieho v časovom rozsahu maximálne 10 minút. Je možné sa vzdelávať kedykoľvek a kdekoľvek. Ak je microlearning sprostredkovaný cez sociálnu sieť Instagram je nevyhnutné pripojenie k internetu. Instagram ponúka širokú škálu funkcií, napríklad vkladanie obrázkov, krátkych videí, textu a tiež tzv. Instagram Stories, ktoré sú užívateľom k dispozícii na obmedzenú dobu 24 hodín. V rámci Instagram Stories je možné pre microlearning využiť napríklad kvízy, ankety alebo otvorené otázky. Instagram umožňuje rýchlu spätnú väzbu. Ak by mal účastník vzdelávania nejaké otázky, môže využiť komentáre, ktoré je možné vložiť pod príspevok alebo môže tým, ktorí pripravujú obsah microlearningu zaslať súkromnú správu. Jednoznačnou výhodou je rýchla a jednoduchá realizácia microlearningu pre užívateľov sociálnej siete Instagram. V súčasnej dobe je na Instagrame aktívnych cez 2 milióny Čechov. Instagram povoľuje založiť účet osobám starším 13 rokov. Vzdelávanie formou microlearningu prostredníctvom Instagramu je možné využiť pre široké spektrum osôb, a to v rámci počiatočného vzdelávania i ďalšieho vzdelávania. Výhodou je tiež možnosť vzdelávať veľký počet užívateľov Instagramu naraz. Prihlásenie a užívanie aplikácie Instagram je zdarma. Vzdelávanie v podobe microlearningu cez Instagram môže byť doplnkom k prezenčnému vzdelávaniu a jednou z možných foriem online vzdelávania napríklad v čase pandémie. Viac ako polovica českej populácie je aktívna na sociálnych sieťach, hoci ich primárnym cieľom je zábava, je možné tu stráviť čas efektívnym vzdelávaním.

3.2 Negatíva microlearningu

Na druhú stranu vzdelávanie formou microlearningu realizovaného cez sociálnu sieť Instagram so sebou nesie aj negatíva. Jedná sa predovšetkým o absenciu osobného kontaktu, ktorý sa nedá nahradiť. U komplexných tém môže dôjsť k strate súvislostí. Je teda potrebné starostlivo zvoliť vzdelávací obsah, tak aby bola celá realizácia microlearningu efektívna. Microlearning nie je univerzálne využiteľnou formou vzdelávania, ktorá sa hodí vždy a na všetko. Microlearning je v Českej republike stále pomerne novou, a nie príliš rozšírenou formou vzdelávania. Prekážkou vo vzdelávaní môže byť v tomto prípade nefunkčné pripojenie k internetu, nefunkčná alebo nedostatočná technika, tj. chytrý telefón, počítač alebo tablet. Hrozbou výučby formou microlearningu cez sociálnu sieť Instagram môže byť znevýhodnenie určitej skupiny osôb napríklad osôb sociálne slabých alebo osôb starších. Ďalej je potrebné mať na pamäti, že niektorí nemajú dostatočné digitálne kompetencie alebo nie sú užívateľmi tejto sociálnej siete. Instagram so sebou nesie aj niektoré kybernetické problémy. Tie je možné rozdeliť na problémy sociálne a technické. Z hľadiska sociálneho sa nielen na sociálnej sieti Instagram objavuje fenomén nenávisťných komentárov, tzv. Hate Speech. Po technickej stránke môže dôjsť k odcudzeniu účtu a prípadnému zneužitiu osobných údajov. Ako už bolo povedané, Instagram bol primárne určený pre zábavu.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

V současnosti je častým javom na Instagrame platená reklama, mohlo by sa teda stať, že používatelia vzdelávania cez Instagram nebudú brať vzdelávanie vážne.

4 Záver

V závere možno konštatovať, že Priemyselná revolúcia 4.0 prináša nové impulzy, explózia informačných a komunikačných technológií zvyšuje využitie digitálnych zariadení pre rôzne účely vo svete práce a vo formálnom a neformálnom vzdelávaní. Rastie tak požiadavka rozvoja digitálnych kompetencií jak učiteľov (lektorov) tak i študentov (účastníkov vzdelávania). Digitálne technológie pôsobia ako hnacie sily, a to nielen v oblasti hospodárstva ale aj v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Vzdelaný ľudský potenciál sa stáva konkurenčnou výhodou, takže spoločnosti, ktoré investujú do informačných technológií v oblasti vzdelávania ľudských zdrojov, si uvedomujú, že tieto investície sú kľúčovými faktormi ekonomického rastu.

Literatúra

1. AKHYADOV, E.S.-M., SMIRNOVA, E.A., OSHOVSKAYA, N.V., PANOVA, A. G., KHAIRULLINA, D.D. (2019). Digital economy: Investing in digital learning technologies. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9 (1), 2019, 6570-6576. DOI: 10.35940/ijeat.A1829.109119
2. Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Thematic chapters. [online]. [2020-03-11]. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
3. HESSE, A., OSPINA, P., WIELAND, M., YEPES, F.A.L., NGUYEN, B., HEUWIESER, W. (2019). Short communication: Microlearning courses are effective at increasing the feelings of confidence and accuracy in the work of dairy personnel. *Journal of Dairy Science*, 102 (10), 2019, 9505-9511. DOI: 10.3168/jds.2018-15927
4. CHAI-ARAYALERT, S., PUTTINAOVARAT, S. (2020). Designing mangrove ecology self-learning application based on a micro-learning approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15 (11), 2020, 29-41. DOI: 10.3991/IJET.V15I11.12585
5. JANSSEN, J., STOYANOV, S. (2012). Online Consultation on Experts' Views on Digital Competence. European Commission, 2012. Dostupné na: <<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf>>.
6. JAVORCIK, T., POLASEK, R. (2019). Practical application of microlearning in education of future teachers. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL Volume 2019-November, 2019, 254-259, 18th European Conference on e-Learning, ECEL 2019; Aalborg University Copenhagen; Denmark; Code 155850*. DOI: 10.34190/EEL.19.031



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

7. KOKLES, M., ROMANOVÁ, A., ZELINA, M., HAMRANOVÁ, A. (2017). Research o Digital Literacy of Population in the Slovak Republic. Journal of Technology and Information Education, 9 (1). 175–188. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/314489898_VYSKUM_DIGITALNEJ_GRAMOTNOSTI_POPULACIE_V_SLOVENSKEJ_REPUBLIKE.
8. KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. (2019). Inovace přípravy učitelů ekonomických předmětů z hlediska digitální a mediální gramotnosti. In Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce. Odborná konference síť TTnet ČR, Beroun, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 38-42. ISBN 978-80-7481-201-9. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/TTnet_2018/TTnet_2019B.pdf
9. LORENC, P. Microlearning a jeho využití ve vzdělávání. [online]. [2020-11-10]. Dostupné na: <https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/>
10. REDECKER, Ch. (2018). Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu). Praha. Národní ústav pro vzdělávání. 2018. Dostupné na: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/cz-evropsky_ramec_digitalnich_kompetenci_pedagogu_digcompedu-2018-11.pdf.
11. SCAGLIIONE, Ch. Reason Why You Should Use Microlearning in Your Training Program. [online]. Safety Technology. 2019 Penton Media, Inc.. Dostupné na: <http://web.a.ebscohost.com.zdroje.vse.cz:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=537f1658-2c3a-4c51-abde-dce970a6f8ec%40sessionmgr4008>

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom výskumného projektu IGA „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“ (7/2018) a tiež výstupom projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, ktorý je realizovaný v rámci inštitucionálnej podpory VŠE IP100040.

Kontaktné údaje:

Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D.; Bc. Diana Vrbová
Vysoká škola ekonomická, Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ
nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3, Česká republika
E-mail: katarina.krelova@vse.cz, diana-vrbova@seznam.cz



*Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020*

Role pedagoga v oblasti dalšího vzdělávání

The Role of a Teacher in the Area of Lifelong Learning

Lenka Mužíková

Abstrakt

Odjakživa byla role učitele a pedagoga velmi vážená, neboť pedagog je tím, který předává svoje znalosti a zkušenosti dalším účastníkům vzdělávání. Role pedagoga však nemusí končit na úrovni počátečního vzdělávání, neboť potenciál pedagogů je mnohem větší. Mnoho možností uplatnění pedagogů se vyskytuje i v oblasti dalšího vzdělávání. Některé z možností jsou nastíněny v následujícím článku. Jakým směrem se však pedagog vydá, záleží jen na něm samotném, popř. na jeho zaměstnavateli.

Klíčová slova: pedagog, další vzdělávání, akreditace, rekvalifikace, Národní soustava kvalifikací

Abstract

The role of a teacher has always been highly valued, as the educator is the one who passes on his knowledge and experience to other participants in education. The role of a teacher does not have to end at the level of initial education, because the potential of teachers is much higher. There are also many opportunities for teachers to work in the area of further education. The following article outlines some of the options. However, in which direction the teacher goes is up to him or up to his employer.

Keywords: teacher, further education, accreditation, retraining, National Qualifications Framework

JEL klasifikace: I25

1 Využití potenciálu škol a pedagogů v oblasti dalšího vzdělávání

Role škol je nezpochybnitelná a do jisté míry i nenahraditelná a to jak z pohledu vzdělávání jednotlivců, tak z pohledu jejich socializace. Velké množství škol má však jisté „mezery“ v oblasti dalšího vzdělávání. A tím nemám na mysli další vzdělávání svých pedagogických pracovníků, ale realizaci kurzů v oblasti dalšího vzdělávání, které by moly školy nabízet jako službu veřejnosti.

Právě realizování vzdělávacích programů v oblasti dalšího vzdělávání může být pro školu zajímavou příležitostí, jak rozšířit své služby. Rozšíření nabídky poskytovaných kurzů školami o kurzy v oblasti dalšího vzdělávání je zajisté cesta správným směrem, neboť kdo



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

jiný má lepší materiálně technické vybavení, prostorové zabezpečení a kvalifikované lektory, než právě školy? Proč tedy více nevyužít potenciálu škol k tomu, aby se ze škol stala centra celoživotního učení? Peníze plynoucí z realizovaných vzdělávacích programů mohou školám pomoci při vybavování vzdělávacích prostorů novým vybavením, informačními technologiemi apod. Rozšíření nabídky vzdělávacích aktivit se odvíjí od míry iniciativy, šikovnosti a flexibility ředitelů a dalších zaměstnanců škol. Rozšířením činnosti školy se pedagogům otevírají i další možnosti jejich uplatnění. Kromě role středoškolského/vysokoškolského učitele odborných předmětů, mohou pedagogové zastávat v rámci jedné školy např. i tyto role:

- učitel/lektor kurzu v oblasti dalšího vzdělávání
- autorizovaný zástupce vykonávající zkoušky z profesních kvalifikací jménem autorizované osoby
- účastník akreditovaného kurzu v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

...a přitom kroky, které vedou k naplnění těchto cílů, nejsou složité ani moc administrativně náročné...

2 Role pedagoga v oblasti dalšího vzdělávání

Při realizaci kurzů v oblasti dalšího vzdělávání by role pedagoga měla spočívat nejen při samotné výuce, ale zejména při sestavování učebního plánu a osnov kurzu, přičemž obsah, rozsah a podmínky kurzů jsou odvislé od konkrétního kurzu, který chce škola realizovat.

Realizování kurzů v oblasti dalšího vzdělávání je v České republice umožněno všem fyzickým i právnickým osobám, které mají v oboru své činnosti uvedeno „Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“. Realizace neakreditovaných kurzů není v České republice nijak regulována. Záleží tedy pouze na domluvě vedení školy a konkrétního pedagoga/lektora kurzu, jaké kurzy bude škola nabízet, za jakých podmínek, a za jakou cenu. V případě, že by škola chtěla nabízet kurzy, které jsou legislativně ukotveny v nějakém právním předpisu, je potřeba kurzy sestavit tak, aby byly s tímto právním předpisem v souladu.

Pokud by škola chtěla nabízet rekvalifikační programy, je realizace těchto programů regulována zákonem č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, ve kterém jsou v § 108, odst. 2, uvedena vzdělávací zařízení, která jsou oprávněna provádět rekvalifikace. Jedná se o tato vzdělávací zařízení:

a) zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle tohoto zákona, *(akreditace udělována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy)*

b) zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu, *(akreditace udělována jiným ministerstvem, např. Ministerstvem práce a sociálních věcí)*

c) škola v rámci oboru vzdělání, který má zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení nebo vysoká škola s akreditovaným studijním programem podle zvláštního právního předpisu nebo *(není udělována akreditace žádným ministerstvem, škola realizuje rekvalifikace v souladu s oborem vzdělání a se svými akreditovanými studijními programy)*



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

d) zařízení se vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu (*není udělována akreditace žádným ministerstvem, rekvalifikace jsou realizovány v souladu se zvláštním právním předpisem*)

Z výše uvedeného bodu c) tedy vyplývá, že školy (např. Střední, Vyšší odborné, Vysoké školy) mohou realizovat rekvalifikační programy v rámci oboru vzdělání, které mají zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení nebo v rámci akreditovaného studijního programu (mohou tedy realizovat rekvalifikační programy buď pro celý obor, jeho část, či předmět, který je vyučován v rámci tohoto oboru).

Školy, které by chtěly realizovat rekvalifikace v jiném oboru, než v tom, který mají zapsaný v Rejstříku škol a školských zařízení nebo v rámci akreditovaného studijního programu, musí mít platnou akreditaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k pořádání rekvalifikačních programů. K udělení akreditace je potřeba podat standardní žádost o akreditaci rekvalifikačního programu.

Bližší podmínky realizace rekvalifikačních kurzů pro školy a podmínky pro podání žádosti o akreditaci jsou zveřejněny na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy www.msmt.cz → vzdělávání → další vzdělávání → rekvalifikace.

Všechna vzdělávací zařízení, tedy i školy, realizující rekvalifikační programy, jsou povinna dodržovat aktuální právní předpisy (např. vyhlášku č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení; a to včetně náležitostí vydávaných osvědčení a potvrzení) a metodiku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (tedy např. názvy a minimální hodinové dotace rekvalifikačních kurzů). Vyhláška č. 176/2009 Sb., přináší provázání rekvalifikací s již platnými právními předpisy, a to např. se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů.

Propojením rekvalifikací s Národní soustavou kvalifikací bylo docíleno, že se u kurzů, kde již byla schválena Profesní kvalifikace:

- obsah učebního plánu a učebních osnov odvíjí od hodnotícího standardu profesní kvalifikace uvedené v Národní soustavě kvalifikací,
- po ukončení rekvalifikačního programu vzdělávací zařízení vystavuje všem účastníkům kurzu Potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu,
- následuje zkouška dle zákona č. 179/2006 Sb., z příslušné profesní kvalifikace u autorizované osoby,
- v případě úspěšného složení závěrečné zkoušky je úspěšným absolventům navíc autorizovanou osobou vydáno Osvědčení o získání profesní kvalifikace.

Zkouška z profesní kvalifikace tedy není součástí rekvalifikačního programu, ale probíhá u autorizované osoby, která získala autorizaci pro uvedenou profesní kvalifikaci dle zákona č. 179/2006 Sb., o dalším vzdělávání. Autorizovanou osobou může být jakákoliv fyzická či právnická osoba nebo škola, která splnila podmínky na získání autorizace. Jedním z požadavků na autorizovanou osobu je odborná kvalifikace a praxe stanovená



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

v kvalifikačním standardu konkrétní profesní kvalifikace. U právnických osob a škol, je tedy potřeba navíc stanovit tzv. autorizovaného zástupce, který požadavky na odbornou kvalifikaci a praxi splňuje, a který realizuje závěrečnou zkoušku a dohlíží na její průběh. Autorizovaným zástupcem je ve většině případů stanoven kvalifikovaný lektor kurzů. Pedagog tedy nemusí plnit jen roli lektora kurzu, ale zároveň i zkoušejícího, tedy autorizovaného zástupce autorizované osoby.

Zkoušky z profesních kvalifikací ale samozřejmě neslouží jen pro účastníky rekvalifikačních programů. K závěrečné zkoušce z profesní kvalifikace může být připuštěn kdokoli, kdo splňuje podmínky uvedené v hodnotícím standardu příslušné profesní kvalifikace. Podmínkami jsou např. zdravotní způsobilost, odborná způsobilost je podmínkou v ojedinělých případech. V případě, že účastník zkoušky prokáže, že má dostatečné znalosti a dovednosti, je mu vydáno osvědčení o profesní kvalifikaci.

Veškeré informace o všech schválených profesních kvalifikacích (např. kvalifikační a hodnotící standard profesní kvalifikace, seznam autorizovaných osob, název ministerstva, které uděluje autorizace) jsou k dispozici na webových stránkách Národní soustavy kvalifikací na www.narodnikvalifikace.cz.

V případě, že vzdělávací zařízení chce realizovat rekvalifikační programy v oboru, kde není schválena profesní kvalifikace, může si vzdělávací zařízení sestavit učební plán a učební osnovy dle vlastních požadavků. Zde je tedy role pedagoga/lektora a garanta kurzu klíčová. U těchto vzdělávacích programů je na závěr kurzu realizována standardní závěrečná zkouška před 3 člennou zkušební komisí. Zkouška je realizovaná přímo ve vzdělávacím zařízení a úspěšným absolventům rekvalifikačního programu je vydáváno Osvědčení o rekvalifikaci.

Škola si může vybrat, zda bude poskytovat pouze rekvalifikační programy, nebo pouze závěrečné zkoušky z profesních kvalifikací, nebo obojí. V případě, že škola nechce být autorizovanou osobou, může realizovat pouze rekvalifikační programy, které budou zakončeny závěrečnou zkouškou z profesní kvalifikace realizovanou u jiné autorizované osoby.

Účastník zkoušky může složit libovolné zkoušky z profesních kvalifikací. Velkou přidanou hodnotou Národní soustavy kvalifikací je tzv. skládání kvalifikace. V praxi to znamená, že každý, kdo úspěšně složí předem stanovenou kombinaci profesních kvalifikací, je oprávněn k připuštění k závěrečné zkoušce v určitém oboru vzdělání vedoucí k výučnímu listu nebo k maturitní zkoušce. Zkoušku lze složit na školách, kde se tento obor vyučuje (např. Středním odborném učilišti, Střední škole, Střední odborné škole, apod.). Žadatel se tedy nemusí stát žákem školy, pouze musí složit příslušnou zkoušku, a to za obdobných podmínek, jako kdyby žákem školy byl. Zkoušky na škole jsou pro žadatele zdarma. Pokud je účastník u zkoušky úspěšný, je mu školou vydán standardní výuční list nebo maturitní vysvědčení. Pro školy je to sice zvýšení administrativní zátěže, avšak do 30 dnů si může škola požádat na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy o úhradu nákladů spojených s touto zkouškou.

Možnosti skládání profesních kvalifikací jsou taktéž uvedeny v Národní soustavě kvalifikací na www.narodnikvalifikace.cz v konkrétní profesní kvalifikaci, pod odkazem „Další informace“.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Příklad, kdo může být připuštěn k závěrečné zkoušce z oboru vzdělání **Kuchař - číšník (65-51-H/01)** - po předložení osvědčení o získání uvedené profesní kvalifikace nebo všech profesních kvalifikací v uvedené skupině, uvádí následující tabulka:

Tabulka 1: Příklad skládání profesních kvalifikací v oboru Kuchař-číšník

Název profesní kvalifikace	Kód profesní kvalifikace	Obor vzdělání
Příprava teplých pokrmů + Příprava pokrmů studené kuchyně + Příprava minutek	65-001-H 65-002-H 65-004-H	Kuchař - číšník (65-51-H/01)
Složité obsluha hostů	65-008-H	

Zdroj: autorka článku

3 Role pedagoga v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Pedagog může zastávat různé role i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V této oblasti může pedagog zastávat např. roli účastníka kurzu navštěvujícího akreditovaný kurz pro pedagogické pracovníky, ale tato role se nijak zvlášť neodlišuje od role jiných účastníků kurzů.

Zajímavější a důležitější rolí pro pedagoga i samotné vzdělávací zařízení, může být role tvůrce a lektora akreditovaného kurzu pro pedagogické pracovníky, neboť při sestavování učebního plánu a osnov akreditovaného kurzu, může být role pedagoga nezastupitelná a klíčová, a to hlavně z důvodu jeho nezpochybnitelných znalostí a praktických zkušeností.

Kurzy pro pedagogické pracovníky je možné akreditovat na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, které je autorem jak zákona, tak metodiky, dle které jsou tyto akreditace udělovány. Akreditace v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) se řídí ustanoveními zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Součástí žádosti o akreditaci vzdělávacího programu v systému DVPP je např. i seznam vyučujících lektorů, jméno hlavního lektora, popis vzdělávacího programu a tabulka kalkulace předpokládaných nákladů, která by se po dobu platné akreditace neměla měnit.

Při akreditaci těchto kurzů mají školy stejné podmínky, jako ostatní vzdělávací zařízení (nemají takovou výhodu, jako je tomu např. u rekvalifikačních programů). Aby školy mohly poskytovat akreditované kurzy pro pedagogické pracovníky, musí mít platnou akreditaci



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

vzdělávací instituce a platnou akreditaci konkrétního vzdělávacího programu pro pedagogické pracovníky.

Akreditace v systému DVPP není provázána s profesními kvalifikacemi uvedenými v Národní soustavě kvalifikací, ale Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejňuje na svých webových stránkách několik standardů ke studiu – např. pro:

- studium pedagogiky,
- studium pro asistenty pedagoga,
- studium pro ředitele škol a školských zařízení,
- studium pro vedoucí pedagogické pracovníky,
- studium pro výchovné poradce,
- studium k výkonu specializované činnosti tvorby a následné koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol,
- studium k výkonu specializované činnosti prevence sociálně patologických jevů a
- studium k výkonu specializované činnosti v oblasti prostorové orientace zrakově postižených
- a mnoho dalších

Veškeré informace o udělovaných akreditacích v systému DVPP jsou k nalezení na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy www.msmt.cz → vzdělávání → další vzdělávání → akreditace v systému DVPP.

Literatura

1. vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení, ve znění pozdějších předpisů
2. vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů
3. zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů
4. zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Poděkování

Tento článek je výstupem projektu specifického vysokoškolského výzkum Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Komparace rekvalifikačního vzdělávání a Národní soustavy kvalifikací v ČR s jinými nástroji stimulace a regulace trhu práce v zahraničí“ realizovaného v letech 2020 a 2021.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Lenka Mužíková

Studentka doktorského studia – Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.,
Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3

E-mail: 1302190008@student.ujak.cz



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Analýza postojov žiakov k vybraným aspektom osobnosti učiteľa ekonomických predmetov

Analysis of Pupils' Attitudes to Selected Aspects of the Teacher's Opinion on Economic Subjects

Jaromír Novák

Abstrakt

V príspevku analyzujeme vybrané aspekty súvisiace s osobnosťou učiteľov ekonomiky a účtovníctva na stredných školách a ich vplyv na motiváciu žiakov. Ide o čiastkovú štúdiu s cieľom prvotne prezentovať hlavné výsledky na základe jednoduchej analýzy dát zistených z rozsiahlejšieho a komplexného výskumu založeného na dotazníkovej metóde. Aj v tejto podobe možno z výsledkov urobiť záver, že učitelia vplývajú na motiváciu žiakov a o niečo horšie žiaci vnímajú skôr prístup učiteľov k žiakom (z hľadiska ich ľudskosti a empatie) ako ich odbornosť a schopnosť vysvetľovať učivo, ktoré v odpovediach respondentov získali relatívne vysoko pozitívne hodnotenie.

Kľúčové slová: Osobnosť učiteľa, odbornosť, empatia, motivácia žiakov, ekonomické predmety.

Abstract

In this paper, we analyze selected aspects related to the personality of teachers of economics and accounting at secondary schools and their impact on pupils' motivation are analyzed. This is a partial study in order to initially present the main results based on a simple analysis of some of the data obtained from a more extensive and comprehensive research based on the questionnaire method. Even in this form, it can be concluded that teachers influence pupils' motivation and that pupils perceive teachers' approach to pupils (in terms of humanity and empathy) more than their expertise and ability to explain the curriculum, which received relatively highly positive respondents' evaluations.

Keywords: Teacher's personality, expertise, empathy, pupils' motivation, economic subjects.

JEL klasifikácia: A21

1 Osobnosť učiteľa ekonomických predmetov ako predmet skúmania

Moderná didaktika vníma učiteľa ako facilitátora učenia sa žiakov, ktorého hlavnou úlohou je pomáhať im v ich osobnostnom rozvoji, uľahčovať im proces učenia sa utváraním vhodných podmienok vo vyučovacom procese v tom najširšom zmysle slova. Hoci do popredia vyučovacieho procesu dnes čoraz viac stavíme žiakov a ich výchovno-vzdelávacie potreby,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

je nespornou úlohou učiteľa ako odborníka v príslušnej oblasti a skúseného didaktika voliť im zodpovedajúce výchovno-vzdelávacie ciele, motivujúce vyučovanie metódy a metódy učenia sa žiakov na hodinách i mimo nich za použitia zodpovedajúcich vyučovacích prostriedkov. Hlavnú zodpovednosť za priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania v školách preto z pliec učiteľov sňať nemožno. Hoci žiaci sú v súčasnej škole významným subjektom vyučovania, učiteľ ostáva jeho dôležitým riadiacim subjektom.

Výkon akejkoľvek práce ako cieľavedomej typicky ľudskej činnosti je nevyhnutne previazaný s osobnosťou človeka, ktorý je jej nositeľom. Preto tiež výsledky práce učiteľov vo veľkej miere závisia od ich osobnostných charakteristík. Napriek tomu, že každý učiteľ je „osobnosťou s jedinečným zoskupením psychických, telesných a spoločenských vlastností, schopností, temperamentu, intelektu, ktoré sa navzájom dopĺňajú a prelínajú“ (Čonková, 2020), viacerí autori sa usilujú hľadať spoločné a rozdielne črty medzi nimi a abstrahovať tak rôzne typy učiteľov. V tomto príspevku sa nechceme vydať po stopách rozličných zovšeobecňujúcich typológií, ale chceme skúmať realitu a jej vnímanie žiakmi na zvolených konkrétnych školách s ekonomickým zameraním.

Existujú dva základné teoretické prístupy k skúmaniu osobnosti učiteľa ekonomických predmetov (Šlosár a Novák, 2015):

- normatívny – usiluje sa vymedziť požiadavky kladené na učiteľa, vytvoriť ideálny profil jeho osobnosti,
- analytický – skúma učiteľa takého, aký je, a to z rôznych možných pohľadov (napr. z pohľadu žiakov, rodičov, iných učiteľov, vedenia školy atď.).

V tomto príspevku vychádzame z analytického prístupu k skúmaniu osobnosti, pričom sa zameriame len na jej vybrané aspekty a analyzujeme ich z pohľadu žiakov. Psychológia najčastejšie pri analýze osobnosti využíva jej rozčlenenie na rôzne skupiny vlastností, ako sú napr. výkonové vlastnosti (schopnosti), temperamentové vlastnosti, aktivačno-motivačné vlastnosti a charakterové vlastnosti (Chmelárová, 2017). Ak skúmame osobnosť učiteľa komplexnejšie, pridávajú sa v rozličných výskumných štúdiách aj ďalšie charakteristiky, ako sú napr. odbornosť, schopnosť zrozumiteľne vysvetľovať učivo, autorita učiteľa, jeho komunikačné a prezentačné zručnosti, miera empatie, asertivity v jeho prístupe k žiakom a pod. (pozri napr. Chmelárová, 2020; Pasiar et al., 2015 a i.).

Na účel tohto príspevku sme si zvolili štyri vybrané aspekty osobnosti učiteľov dvoch typov profilových ekonomických predmetov (ekonomika a účtovníctvo) na slovenských stredných školách s ekonomickým zameraním. Analyzovali sme ich z pohľadu žiakov a ich postojov k svojim učiteľom, pričom sme sa žiakov zároveň pýtali, do akej miery ich učiteľ ovplyvňuje aj ich celkovú motiváciu učiť sa príslušný predmet.

2 Charakteristika výskumnej vzorky a použitá metodika výskumu

V tomto príspevku uvádzame len stručné parciálne výsledky z rozsiahlejšieho výskumu, ktorý zo širšia skúmal vybrané faktory motivácie žiakov obchodných akadémií a ich postoje k vybraným predmetom, učiteľom, celému študijnému odboru atď. Základnou metódou výskumu bol dotazníkový prieskum vykonaný v mesiacoch apríl až jún 2018 na štyroch obchodných akadémiách v Bratislave. Výber konkrétnych škôl bol zámerný – typ školy sa



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

odvíjal od cieľa skúmať motiváciu žiakov v stredoškolskom odbornom ekonomickom vzdelávaní a konkrétne školy sme zvolili ako cvičné školy Ekonomickej univerzity v Bratislave vzhľadom na efektívnosť realizácie prieskumu medzi žiakmi kvôli potrebe užšieho kontaktu s nimi pri zbere údajov.

Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo spolu 207 žiakov tretieho ročníka a 204 žiakov štvrtého ročníka na týchto školách (tretiakov a štvrtákov sme sa rozhodli osloviť najmä preto, lebo ide o žiakov, ktorí už majú s vyučovacím procesom v ekonomických predmetoch dostatok vlastných skúseností). Na účely tohto príspevku sme z analýzy vylúčili len jeden dotazník u štvrtákov, keďže respondent v ňom neodpovedal na všetky otázky relevantné pre analýzu v tomto príspevku. Celkovo sme teda vyhodnocovali odpovede 410 žiakov: 207 tretiakov a 203 štvrtákov.

V dotazníkoch sme skúmali viaceré oblasti. V tomto článku však prezentujeme len odpovede na niekoľko vybraných otázok, ktoré skúmali postoje žiakov k ich učiteľom ekonomiky (E) a účtovníctva (U). Pýtali sme sa, ako vnímajú tieto štyri charakteristiky u svojich učiteľov:

- odbornosť učiteľa – ODB,
- schopnosť učiteľa zrozumiteľne vysvetľovať učivo – VYS,
- empatiu učiteľa (ako dokáže odhadnúť, čo sa v žiakoch a triede odohráva) – EMP,
- ľudskosť učiteľa a možnosť dôverovať mu – EUD.

Navyše sme jednou otázkou zisťovali aj to, do akej miery je motivácia žiakov ovplyvnená práve osobnosťou ich učiteľa – MOT.

Otázky súvisiace s postojmi žiakov k vybraným ekonomickým predmetom ako takým vrátane analýzy zvolených dimenzií týchto postojov sme podrobne analyzovali a zverejnili v inej štúdii (Berková, Krejčová a Novák, 2020), kde možno nájsť aj ďalšie podrobnosti o zmysle a obsahu celého výskumu. Na inom mieste sme na obmedzenej časti vzorky analyzovali vplyv vybraných prístupov k výučbe týchto predmetov na motiváciu žiakov (Novák, 2020). Na tomto mieste preto pridávame len stručné výsledky jednoduchej analýzy toho, ako motiváciu žiakov učiť sa ovplyvňuje samotná osobnosť učiteľa. Odpovede na uvedené otázky pritom nevyhodnocujeme v širšom kontexte celého výskumu, ale ich len zjednodušene prezentujeme výlučne vo vzťahu k cieľom tohto príspevku. Ich analýza v širšom kontexte ostatných otázok s hlbším štatistickým preskúmaním bude predmetom osobitného článku v budúcnosti.

V dotazníku mali opýtaní žiaci ohodnotiť vnímanie jednotlivých aspektov osobnosti učiteľa a jej vplyvu na žiakov na päťstupňovej škále (od –2 ako najnižšieho hodnotenia do 2 ako najvyššieho hodnotenia), a to osobitne pre svojho učiteľa ekonomiky a učiteľa účtovníctva.

3 Zistené výsledky a ich rámcové zhodnotenie

Na stručné prvé zhodnotenie odpovedí žiakov na skúmané otázky sme na účel tohto príspevku zvolili len výpočet priemernej hodnoty za všetkých respondentov pri každej otázke a za každého učiteľa osobitne. Sme toho názoru, že aj bez podrobnejšej štatistickej analýzy, ktorú budeme realizovať v širšom kontexte vo vzťahu k ostatným otázkam v budúcnosti, možno už z týchto hodnôt vyčítať základné zistenia vo vzťahu k tomu, ako vnímajú svojich



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

učitel'ov opýtaní žiaci na vybraných obchodných akadémiách, ako aj vo vzťahu k tomu, ako osobnosť týchto učiteľ'ov podľa nich ovplyvňuje ich motiváciu v oboch predmetoch. Zistené priemerné hodnoty zo škály –2 až 2 uvádzame podľa jednotlivých oblastí skúmania a predmetov osobitne za respondentov z každého ročníka v tabuľke 1 (napr. ODB E znamená vnímanie odbornosti učiteľa ekonomiky žiakmi, VYS U zasa schopnosť učiteľa účtovníctva zrozumiteľne vysvetliť preberané učivo atď.).

Tabuľka 1: Vnímanie skúmaných aspektov osobnosti učiteľ'ov ekonomiky a účtovníctva žiakmi

Skúmaná oblasť	ODB E	ODB U	VYS E	VYS U	EMP E	EMP U	LUD E	LUD U	MOT E	MOT U
3. ročník	1,396	1,599	1,348	1,087	0,855	0,918	0,957	1,145	0,903	0,899
4. ročník	1,384	1,591	1,325	1,044	0,690	0,966	0,951	1,079	0,852	0,847

Zdroj: vlastné spracovanie

Už na prvý pohľad možno skonštatovať, že sú len minimálne rozdiely vo vnímaní analyzovaných aspektov medzi žiakmi oboch ročníkov. Jediný väčší rozdiel sa prejavil pri vnímaní empatie učiteľa a jeho schopnosti odhadnúť, čo sa v žiakoch a triede odohráva. Lenže ani pri tejto otázke nie je rozdiel veľmi významný – navyše pri jednotlivých predmetoch sú rozdiely medzi ročníkmi opačné, a teda ani tu nemá zmysel hlbšie analyzovať odlišnosti vo vnímaní učiteľ'ov medzi tretiakmi a štvrtákmi.

Existujú však viaceré rozdiely vo vnímaní učiteľ'ov rôznych predmetov, a zároveň rozdiely vo vnímaní jednotlivých skúmaných aspektov súvisiacich s osobnosťou učiteľa. Možno urobiť záver, že jednoznačne najvyššie hodnotenie získalo vnímanie odbornosti učiteľ'ov všetkými opýtanými, kde sa hodnoty pohybujú na úrovni približne 1,5, čo možno hodnotiť veľmi pozitívne. Žiaci teda svojich učiteľ'ov vnímajú prevažne ako dobrých odborníkov na preberanú problematiku. Len o niečo nižšie zároveň hodnotia aj ich schopnosť zrozumiteľne vysvetliť učivo, čo je ešte viac potešujúce (v priemere ju hodnotia na úrovni cca 1,2). Zaujímavé je však v tejto súvislosti to, že zatiaľ čo odbornosť vnímajú vo väčšej miere pri učiteľ'och účtovníctva, schopnosť vysvetliť učivo zrozumiteľne je zasa výraznejšia pri učiteľ'och ekonomiky. Keďže učivo v predmete účtovníctvo je náročnejšie (Berková, Krejčová a Novák, 2020) z hľadiska miery jeho abstraktnosti, ako aj vzájomného previazania jednotlivých poznatkov a náročnosti na ich porozumenie, takéto vnímanie žiakov by mohlo súvisieť s tým, že ak učiteľ vysvetľuje náročnejšie učivo, ktoré má väčšia časť žiakov problém pochopiť, posilňuje to vnímanie učiteľa ako odborníka (čo nemusí znamenať, že ním v skutočnosti je, len sa tak žiakom javí vzhľadom na náročnosť daného učiva), ale zároveň to oslabuje vnímanie schopnosti daného učiteľa učivo zrozumiteľne vysvetliť. Oba tieto aspekty sú dôležitou súčasťou obsahu prípravy učiteľ'ov ekonomických predmetov, a tak považujeme za pozitívne zistenie, že žiaci ich vnímajú vysoko pozitívne.

Horšie však žiaci vnímajú ľudskosť svojich učiteľ'ov a najmä mieru ich empatie. Tieto aspekty osobnosti učiteľa spolu nepochybne súvisia, čo preukazujú aj výsledky zistené dotazníkmi. Žiaci hodnotili vždy tých istých učiteľ'ov z oboch hľadísk a pri oboch sa ukázalo, že učitelia



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

účetnictva vyučující opýtaných respondentov sú o niečo empatickejší a žiaci k nim majú väčšiu dôveru ako pri príslušných učiteľoch ekonomiky. A to napriek tomu, že nie sú až tak spokojní s ich vysvetľovaním preberaného učiva, kde je vzťah analyzovaných hodnôt opačný.

Pomerne veľká zhoda takmer bez ohľadu na vyučovaný predmet panuje pri pohľade žiakov na to, do akej miery a v tomto prípade aj akým spôsobom osobnosť ich učiteľa vplýva na ich motiváciu učiť sa. V oboch predmetoch dosiahla priemerná hodnota ich odpovedí u tretíakov cca 0,9 a u štvrtákov mierne nižších cca 0,85 (štvrtáci si pred maturitou už zrejme trochu viac uvedomujú, že sa musia učiť aj kvôli sebe a svojim ďalším plánom do budúcnosti bez ohľadu na to, kto ich vyučuje – tento rozdiel však nie je signifikantný). Kladné hodnoty pritom mali v tejto otázke znamenať pozitívny vplyv na motiváciu žiakov, záporné zasa negatívny vplyv. Možno teda povedať, že osobnosť učiteľa je vnímaná ako relevantný faktor motivácie učiť sa a na príslušnej škole žiaci vnímajú učiteľov skôr ako osobnosti pozitívne ovplyvňujúce ich motiváciu v predmete. Jej miera síce nie je po spriemerovaní výrazná, ale jej vplyv určite nie je pri hodnotách 0,85 – 0,9 zanedbateľný. Je možné predpokladať, že tento pozitívny vplyv na svojich žiakov príslušní (žiakmi hodnotení) učitelia dosahovali aj vďaka svojej odbornosti a pedagogickému majstrovstvu. Určité rezervy v porovnaní s týmito dvoma aspektmi majú skôr vo svojom ľudskom prístupe k žiakom a empatii, ktoré prejavujú svojím správaním.

4 Záver

Stručná analýza vnímania učiteľov žiakmi vo vybraných predmetoch na skúmaných štyroch obchodných akadémiách v SR ukázala, že učitelia vstupujú do tried výborne pripravení tak z odborného, ako aj pedagogického hľadiska, resp. ich tak aspoň žiaci vnímajú. V prevažnej miere totiž považujú svojich učiteľov za odborníkov na preberané učivo a len o niečo menej ich považujú aj za schopných toto učivo zrozumiteľne vysvetliť. Vzťah medzi týmito dvoma aspektmi sa ukazuje byť závislý vzájomne nepriamo úmerným spôsobom od miery náročnosti učiva. Ak je učivo pre žiakov v určitom predmete náročnejšie, dá sa z uvedených výsledkov očakávať, že žiaci učiteľa v danom predmete hodnotia ako menej schopného vysvetliť učivo zrozumiteľne, no súčasne si cenia jeho odbornosť viac. S pozitívnym vnímaním týchto dvoch oblastí vlastností osobnosti hodnotených učiteľov ekonomických predmetov respondentmi môže súvisieť aj to, že ich zároveň vnímajú ako pozitívny motivačný faktor v daných predmetoch. Relatívne vysoké hodnotenie dosiahli aj zvyšné dva skúmané aspekty osobnosti a správania sa učiteľov vo vzťahu k žiakom, hoci ich hodnoty už boli nižšie ako pri prvých dvoch faktoroch. Preto možno na základe prvej analýzy dať urobiť zjednodušený záver, že hodnotení učitelia na skúmaných štyroch školách by sa v rámci svojho profesijného rozvoja mali zrejme viac zamerať na zlepšenie svojho prístupu k žiakom (z hľadiska ľudskosti a miery empatie) ako na rozvoj svojich odborných a pedagogických zručností.

Literatúra

1. Berková, K., Krejčová, K., & Novák, J. (2020). Students' Attitudes to Selected Subjects in Secondary Economic Education. *Problems of Education in the 21st Century*, 78 (1), 9-23.
2. Čonková, A. (2017). *Školská pedagogika*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

3. Chmelárová, Z. (2020). Emocionálna inteligencia a empatia učiteľa. *Teória a prax ekonomického vzdelávania 2020: recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých prác*. Bratislava: Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, 29-35.
4. Chmelárová, Z. (2017). *Základy psychológie*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
5. Novák, J. (2020). Vplyv vybraných prístupov k výučbe ekonomických predmetov na motiváciu žiakov. *Teória a prax ekonomického vzdelávania 2020: recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých prác*. Bratislava: Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, 45-49.
6. Pasiar, L. et al. (2015). *Osobnosť učiteľa v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
7. Šlosár, R., & Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.

PodĎakovanie

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

Kontaktné údaje autora

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: jaromir.novak@euba.sk



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Vplyv pedagogickej praxe na formovanie osobnosti budúceho učiteľa

The Influence of Teaching Practice on the Personality Formation of a Future Teacher

Darina Orbánová

Abstrakt

Pedagogická prax je dôležitou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Je to tiež nástroj na rozvoj ich profesionálnych kompetencií, a preto je nevyhnutné venovať pozornosť spätnej väzbe od cvičných učiteľov. Tí pôsobia ako jeden z hlavných subjektov pri realizovaní pedagogickej praxe, preto sú ich názory na vývoj študentov veľmi dôležité. Študenti by mali disponovať kompetenciami, ktoré sú potrebné na vykonávanie profesie. Cieľom prieskumu bolo zistiť úroveň ich didaktickej a odbornej prípravy, ich organizačných schopností a vybraných stránok osobnosti z pohľadu cvičných učiteľov. Získané informácie môžu slúžiť na optimalizáciu modelu praktickej prípravy študentov.

Kľúčové slová: osobnosť učiteľa, pedagogická prax, cvičný učiteľ

Abstract

Practice at classroom is an important part of the undergraduate training of the trainee teachers. It is also a tool for the developing of their professional competencies and therefore it is essential to pay attention to the feedback from the mentors. The mentors are one of the main important parts in the implementation of the practice at classroom and therefore their opinions on the development of the students are very important. The students should have the competencies needed for the implementation of the profession. The aim of the survey was to find out the level of their teaching methodology and professional training, the level of their organizational skills and the selected aspects of the personality from the mentors' point of view. The obtained information can be used for the optimization of the model of the students' practical training.

Keywords: teacher's personality, teaching practice, mentor

JEL klasifikácia: A23, I23



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

1 Osobnosť učiteľa

„Najlepší učitelia plnia štyri dôležité úlohy: motivujú, vytvárajú podmienky, nastavujú očakávania a dodávajú silu“. Ken Robinson

Jedným z hlavných problémov, ktoré skúma didaktika, je otázka činiteľov vyučovacieho procesu, ktorý je primárne ovplyvňovaný ľudskými, tzv. antropogénnymi činiteľmi, t. j. študentom, ako subjektom vyučovacieho procesu a učiteľom, ako riadiacim činiteľom tohto procesu. Učiteľ je v ňom vnímaný ako rozhodujúci a nenahraditeľný činiteľ, pretože od jeho morálnych, odborných a pedagogicko-psychologických kvalít závisí jeho priebeh a výsledok. Už v minulosti sa zdôrazňovalo, že osobnosť študenta možno efektívne formovať len vtedy, ak sa na tomto procese podieľa skutočná pedagogická osobnosť (Bajtoš, 2020). Potvrdzuje to aj výrok (K. D. Ušinskij), od formulovania ktorého uplynulo veľa rokov, ale môžeme sa s ním stotožniť aj dnes. Hovorí, že „žiadny organizačný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol čo najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove. Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter“ (Turek, 2014). Učiteľ je stále kľúčovou postavou vyučovania, silným motivačným činiteľom učenia sa žiakov. Pôsobí na nich celou svojou osobnosťou, pričom silná motivačná funkcia spočíva v cieľavedomom zabezpečovaní pozornosti, získavaní záujmu žiakov, ich usmerňovaní k aktivite a tvorivosti. Nevedomky ich motivuje svojím správaním, záujmom o vyučovací predmet, a tiež vzťahom k nim.

Vzťah učiteľa a žiakov má významnú úlohu v štruktúre procesu vyučovania. Učitelia a žiaci sú aktérmi komunikácie na vyučovaní. Pritom učitelia sú vedúcimi aktérmi, určujú obsah a smer vyučovania, nesú zaň rozhodujúcu zodpovednosť, a to tak osobnú – morálnu, ako aj spoločenskú – právnu, profesijnú. Musia byť pripravení obhájiť a vysvetliť priebeh i výsledky vyučovania pred svojím svedomím, predstavenými a kolegami, pred rodičmi i svojimi žiakmi, pred verejnosťou. (Helus, 2007).

Napriek tomu, že ťažisko práce učiteľa je v škole (v triede), môžeme povedať, že jeho práca presahuje rámec školy, má významný spoločenský dosah. Jej základným prvkom je socializácia žiakov a ich príprava na život. Vyzbrojuje ich určitým systémom vedomostí, pracovných postupov, postojov, návykov a zručností, formuje ich osobnosť a charakter.

1.1 Vnímanie osobnosti učiteľa

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi prístupmi k vymedzeniu osobnosti. Na jednom póle nachádzame definície, ktoré vychádzajú z poznatkov diferenčnej psychológie a chápu osobnosť ako súhrn (systém) psychických vlastností alebo osobitostí individua, na druhom póle sa nachádzajú definície, ktoré vychádzajú zo sociálnej podstaty človeka a vymedzujú osobnosť ako súhrn sociálnych rolí alebo vzťahov. Dôležitou črtou niektorých definícií je aj znak prispôsobenia sa sociálnemu okoliu (Drlíková et al., 1992).

Vo všeobecnej psychológii je osobnosť vymedzená ako súhrn zdedených, vrozených a pod tlakom výchovy a spoločnosti v určitom prírodnom, spoločenskom, ekonomickom a kultúrnom prostredí nadobudnutých vlastností, schopností, zručností a kvalít psychických procesov, ktoré riadia konanie a správanie človeka v konkrétnych situáciách, a zároveň vytvárajú predpoklady na jeho správanie a konanie v budúcnosti. Osobnosť sa tu chápe ako „otvo-



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

rený, vnútorne integrovaný systém“, ktorý existuje v interakcii s bezprostredným i vzdialenejším sociálnym prostredím. Psychológia osobnosti definuje osobnosť ako konkrétneho človeka, ktorý sa vyznačuje určitými, pre neho charakteristickými psychickými a fyzickými vlastnosťami, prejavujúcimi sa v každej jeho činnosti (Szarková, 2016).

Osobnosť učiteľa môžeme chápať ako organický súhrn jeho schopností, vedomostí, zručností, skúseností, spôsobilostí, osobnostných vlastností a spôsobov správania. Pretože práve učiteľ je rozhodujúcim činiteľom úspechu výchovno-vzdelávacieho procesu, javí sa ako kardinálne, aby disponoval takými charakteristikami osobnosti, vedomosťami a spôsobilosťami (odbornými i pedagogickými), aby bol čo najkompetentnejší na výkon tak zodpovednej profesie, akou učiteľstvo je (Krpálek, Krpáľková-Krellová, 2012). Viacerí autori (napr. Turek, 2014, Bajtoš, 2020) zdôrazňujú, že ak má učiteľ efektívne plniť svoje poslanie – vzdelávať, vychovávať, a tým rozvíjať osobnosť žiakov, musí dôkladne poznať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Vysoké požiadavky sa kladú na jeho osobné a charakterové vlastnosti, z ktorých sa zdôrazňujú najmä česťnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, zodpovednosť, sebaovládanie, dobrý vzťah k ľuďom, tvorivosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia, ochota prijímať nové podnety a i. Poukazujú tiež na to, že veľký význam má učiteľovo správanie, a to nielen v škole, ale aj mimo nej, lebo učiteľ by mal byť pre svojich žiakov príkladom – vzorom. Jeho práca je mimoriadne zodpovedná, pretože chyby vo výchove môžu mať vážne dôsledky. V podobnom zmysle vymedzujú osobnosť učiteľa aj ďalší autori (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), ktorí vnímajú učiteľa ako jedného zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovedného za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.

Miesto a úloha učiteľa vo vyučovacom procese vyvoláva záujem odborníkov o jeho osobnosť, čo sa prejavuje v realizovaní mnohých výskumov v danej oblasti. Kalhous – Obst (2003) uvádzajú, že podľa zistených výsledkov dospeli odborníci k rôznym záverom, pričom niektoré výsledky poukazujú na to, že len niektoré vlastnosti majú význam pre efektivitu vyučovacieho procesu (napr. verbálna schopnosť). Tieto výskumy poukazujú tiež na to, že nie sú úplne pravdivé predpoklady niektorých teoretikov pedagogiky o vplyve vlastností osobnosti pedagóga na afektívne výsledky na strane žiakov, t. j. ich výchovné kvality. Iné výskumy osobnosti učiteľa, realizované v edukačne vyspelých krajinách, prišli k zaujímavým zovšeobecneniam, napr. že neexistuje univerzálna definícia dobrého či efektívneho učiteľa, alebo že učelia sú navzájom veľmi odlišní v mnohých osobnostných a profesijných charakteristikách, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na efektivitu vyučovania. Vychádzajúc z vyššie uvedeného autori vyjadrujú názor, že pre úspešnosť vyučovania nezáleží tak na tom, aké vlastnosti má učiteľ, ale skôr na tom, čo učiteľ skutočne robí, a ako to robí, lebo v konkrétnych činnostiach sa prejavujú vlastnosti jeho osobnosti.

1.2 Kompetencie učiteľa

V pedagogickej praxi sa venuje osobitná pozornosť formulácii profesijných kompetencií učiteľa, ktoré sa stávajú kľúčovými pri tvorbe kompetenčných profilov a definovaní profesijných kariérnych pozícií učiteľa. Otázkou je, čo má tvoriť jadro profesionality učiteľa, aké majú byť požiadavky na jeho profesijnú prípravu a výkon profesie. Kalhous, Obst (2002)



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

uvádzejú, že pedagogická kompetencia je vysoko individualizovaná premenná, a preto je tiež ťažšie objektivizovateľná a merateľná.

Kompetencie a spôsobilosti učiteľa sa vymedzovali v nadväznosti od obsahu prípravy učiteľa. Známe sú najmä modely, ktoré určujú, čo v bode dovŕšenia prípravy má absolvent vedieť, resp. dokázať urobiť. Klasickým prípadom sú prístupy formulovať kompetencie, ktoré kopírujú prípravu učiteľa v zaužívanom rámci zložiek prípravy. Zahŕňajú odbornopredmetovú prípravu, pedagogicko-psychologickú prípravu a metodickú, resp. predmetovo-didaktickú zložku prípravy. Neskôr sa prešlo k modernému ponímaniu, kde sa začali viac akcentovať požiadavky orientované na predpoklady učiteľa podporujúce jeho rozvoj. Začína sa presadzovať dynamické poňatie ako postupné približovanie sa k žiaducim parametrom učiteľskej profesie, zdôrazňovaním sebareflexívnej spôsobilosti ako otvorenosti voči zmenám. Oblasť pedagogických spôsobilostí sa triedia podľa činností učiteľa, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania. Východiskom je dosahovanie cieľov a kritériom potrebných pedagogických spôsobilostí je efektívne vyučovanie.

Požiadavky na výchovu a vzdelávanie, ktoré vyplývajú z megatrendov vývoja spoločnosti si vyžadujú zásadnú zmenu postavenia učiteľa, od toho, kto rozhoduje, riadi, vysvetľuje, kontroluje, k tomu, kto inšpiruje, motivuje, aktivizuje, usmerňuje, pomáha, radí, koordinuje, diagnostikuje, vytvára priaznivú klímu, usmerňuje rozvoj osobnosti vzdelávaných. Učiteľ má rozumieť procesom ontogenetického vývoja žiaka, procesom jeho vzdelanostného a osobnostného rozvoja, má vedieť didakticky transformovať učivo vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti žiakov. Dôraz sa presúva na interpersonálne kompetencie učiteľa (spôsobilosť vytvárať pre učenie prospešnú socio-emočnú klímu, tvorenie pozitívne interpersonálnych vzťahov so žiakmi, empatiu, komunikačné schopnosti, schopnosť tímovej práce) a intrapersonálne kompetencie učiteľa (spôsobilosť sebareflexie – na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobnostné kvality, spôsobilosť autoregulácie ako schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a seba vzdelávanie) (Turek, 2014). Bajtoš (2020) poukazuje na zložky, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v osobnosti učiteľa (prisudzuje ich vysokoškolskému učiteľovi, ale môžeme ich aplikovať aj na učiteľov na inom stupni školy). Biofyzikálna a senzomotorická zložka osobnosti hovorí o výkonnej spôsobilosti učiteľa, ktorá je podmienená fyzickou, emocionálnou a vôľovou odolnosťou voči záťaži pedagogickej profesie. Stručne vyjadrené, učiteľ by mal byť psychicky zdravý človek s dobrou fyzickou kondíciou. Ďalšia zložka, kognitívna, zahŕňa to, čo má učiteľ vedieť, aby bol dobrý a efektívny vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Patrí sem ovládanie odbornosti, vedomosti a zručnosti z pedagogiky, psychológie, didaktiky, ale aj celkový kultúrno-spoločenský a politický prehľad, ovládanie cudzích jazykov, digitálna gramotnosť a iné. Nonkognitívna zložka osobnosti zahŕňa všetko ostatné okrem vyššie uvedeného. Ide o citovú zrelosť učiteľa, motiváciu a motivačný systém, socializáciu, emočnú stabilitu, niektoré vôľové vlastnosti (sebaovládanie, cieľavedomosť, rozhodnosť a i.), axiologizáciu a kreativizáciu. Zároveň poukazuje na funkcie, ktoré by mali učelia v rámci svojej profesie plniť v súvislosti s humanizáciou a demokratizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j.:

- emocionálny proces výchovy a vzdelávania,
- stimulovať samostatnosť, aktivnosť, cieľavedomosť a tvorivosť v činnosti žiakov,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

- rešpektovať jedinečnosť žiakov ako neopakovateľných indivíduí, svojráznych sebatvorcov, osobitných nositeľov ľudských práv, zodpovednosti, potrieb a hodnôt,
- podporovať sebadôveru žiakov, ich sebarealizáciu a sebainterpretáciu,
- tolerovať odlišné názory, presvedčenie, postoje, životnú filozofiu, kultúrny štýl,
- uprednostňovať pozitívne hodnotenie žiakov učiteľom,
- utvárať priaznivú socioemočnú klímu a stimulatívne prostredie v kolektíve žiakov,
- dbať o rozvoj kultúrneho správania a prosociálneho konania žiakov (Švec, 1993, In Bajtoš, 2020).

Činnosť učiteľa na vyučovaní je náročná, neopakovateľná, vyžaduje si rýchle reakcie a okamžité riešenie vzniknutých pedagogických situácií. Na to je potrebné, aby disponoval takými vlastnosťami, ako sú samostatnosť, rozhodnosť, flexibilita, tvorivosť a i. Najdôležitejšie zručnosti, ktorými by mal efektívny učiteľ disponovať, sú:

- vedieť klásť rôzne typy otázok, ktoré vyžadujú odlišné druhy myslenia a myšlienkových pochodov,
- schopnosť spoznať, kedy žiaci strácajú pozornosť a použiť novú informáciu na upriamanie ich pozornosti,
- schopnosť podať nové učivo spôsobom, aby mu žiaci porozumeli,
- vedieť efektívne komunikovať,
- schopnosť určiť potreby žiaka a príčiny jeho ťažkostí v učení sa,
- vedieť posilniť niektoré druhy správania žiaka,
- schopnosť meniť činnosti na vyučovaní tak, aby boli žiaci prácou stále zaujatí,
- schopnosť vybrať vhodné učebné materiály,
- vedieť používať informačné a komunikačné technológie, ako sú videotechnika, počítače, interaktívna tabuľa a i.,
- schopnosť viesť vyučovanie vo vzťahu k vývojovým dannostiam a skúsenostiam žiakov (Haláková, 2012).

Súčasťou kvalifikovaného výkonu učiteľa je jeho etická stránka, ktorej oporou sú osobné vlastnosti. Profesijská etika je úzko spojená s plnením povinností, zodpovednosťami, osobnými i mravnými atribútmi. Učiteľ vo svojom profesijnom prístupe a kvalifikovanom výkone prejavuje entuziazmus, pozitívne postoje k životu, schopnosť motivovať a byť prístupný riešiť problémy, schopnosť kultivovane komunikovať, vystupovať a konať, empatiu, dôveryhodnosť, toleranciu, spravodlivosť, diskretnosť, starostlivosť, trpezlivosť, láskavosť, nápaditosť a tvorivosť, sebaovládanie, emocionálnu rovnováhu, kooperatívnosť, príkladné dodržiavanie pravidiel, pracovitosť, rozhodnosť, organizačné schopnosti, model hodnôt a postojov (Vašutová, 2004).

Na účinnú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom je potrebné, aby bol učiteľ sociálne inteligentný, poznal seba, svoje potreby, potreby druhých a získal návyk sledovať zmeny, aby bol schopný uvoľňovať atmosféru a vytvárať vzťah partnerstva, bol emocionálne stabilný,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

optimistický v medziľudských vzťahoch, prosociálne orientovaný a mal by mať široké spektrum záujmov. Z uvedeného vyplýva, že je dôležité, aby bol sociálne zručný. Keďže vzťah žiaka a učiteľa sa odohráva v dvoch rovinách, obsahovej a vzťahovej, je vhodné, aby si všímal názory a postoje svojich žiakov. Práve pocitová rovina je dôležitá, to znamená, že žiaci, ktorí získavajú vedomosti na pocitovej úrovni, cítia, že učiteľ ich vníma ako partnerov (Kompoltová, 2008).

2 Úloha pedagogickej praxe pri formovaní osobnosti učiteľa

Súčasťou pedagogickej prípravy učiteľov je pedagogická prax, ktorá vytvára spojenie medzi univerzitnou pedagogickou teóriou a praktickou činnosťou učiteľa. Poskytuje študentom to, čo nemôžu získať prostredníctvom teoretického vyučovania. Práve preto je hlavným účelom pedagogickej praxe pre študentov pedagogiky vytvoriť také podmienky, ktoré im umožnia získať profesijné skúsenosti a poskytovať príležitosti z reálneho prostredia pre ich následné prepájanie teoretických vedomostí do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania. Průcha (2002) poukazuje na skutočnosť, že kým v iných povolaniach sa začínajúci pracovník postupne učia do výkonu svojej profesie, preberá postupne pracovnú zodpovednosť a môže sa spoliehať na kooperáciu s inými, skúsenejšími pracovníkmi, učiteľ od prvého dňa nástupu do školy preberá všetky povinnosti učiteľov, zodpovednosť za vykonávanú prácu, ktorú navyše vykonáva sám, keď na svojich hodinách nemá okrem žiakov nikoho, kto by mu radil a pomáhal. O to viac vystupuje do popredia význam pedagogickej praxe, ktorá má pripraviť študentov v rámci pregraduálneho vzdelávania na výkon učiteľskej profesie. Aby boli schopní budúci učelia hneď po nástupe do práce plniť všetky úlohy spojené s výchovno-vzdelávacím procesom, mali by už vtedy disponovať kompetenciami, ktoré sú nevyhnutné na vykonávanie ich profesie. Tie môžu získavať nielen teoretickým poznaním problematiky, ale aj získavaním skúseností, zručností a vytváraním postojov prepojením teórie s praxou, pričom prax v sebe integruje všetky zložky vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov a umožňuje overiť si nadobudnuté teoretické pedagogicko-psychologické, didaktické i odborné poznatky, ako aj získať základné kompetencie potrebné na vykonávanie učiteľskej profesie.

Pred stanovením cieľov pedagogickej praxe je potrebné zamyslieť sa nad otázkou, čím by mal disponovať začínajúci učiteľ. Odpoveď môžeme zhrnúť do niekoľkých oblastí:

- mal by byť dobre pripravený na zodpovednosť za plánovanie a organizovanie práce v triede,
- mal by mať dobré profesionálne vedomosti,
- mal by využívať metódy kontroly a stratégiu vedenia žiakov na vyučovaní,
- mal by vedieť vytvoriť sociálnu klímu a vedieť komunikovať so žiakmi, s rodičmi, kolegami, s vedením školy,
- mal by byť schopný sebareflexie a sebauvedomenia.

Definovanie cieľov pedagogickej praxe je základom stanovenia jej funkcií a úloh. Spôsob formulovania cieľov je možné odvodiť od profilu absolventa a špecifikuje sa prostredníctvom rozvoja pozitívneho vzťahu k vykonávaniu učiteľstva, sebareflexii samotného študenta, a tiež spoločnej práce s cvičným učiteľom. Definovanie všeobecného cieľa by malo viesť



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

k dosiahnutiu určitého stupňa rozvoja osobnosti daného študenta nielen v profesijných, ale tiež osobnostných kompetenciách. Dôležitý je tiež rozvoj profilu zameraného na morálnu stránku absolventa a motivácia k samotnému učiteľstvu, čo je spolu s ostatnými druhmi rozvoja základom vykonávania práce pedagóga po úspešnom ukončení štúdia. Okrem všeobecných cieľov je dôležité definovať čiastkové ciele, ktoré súvisia s konkretizáciou daných kompetencií. Ide najmä o:

- schopnosť študenta vedieť sa zorientovať v základnej pedagogickej dokumentácii školy a následne využiť dokumentáciu vo vlastnom vyučovaní počas pedagogickej praxe,
- schopnosť študenta poznať prostredie školy všeobecne aj čiastkovo, a to v podmienkach triedy,
- schopnosť študenta poznať žiakov v triede, realizovať individuálny prístup podľa pedagogickej diagnostiky počas pedagogickej praxe, a tiež počas vlastného vzdelávania,
- schopnosť študenta plánovať vyučovací proces vzhľadom na stanovené ciele, vybrať metódy a formy, vytvárať didaktické prostriedky, ktoré vedú k primeranému uskutočneniu vyučovacej hodiny,
- schopnosť študenta vytvoriť vlastnú štruktúru výučby a štýlu, ktoré majú zodpovedať primeranosti jeho vzdelania na vysokej škole (Sirotová, Frýdková, 2006).

Napriek tomu, že prichádza k zmenám v spoločnosti i postaveniu učiteľa v nej, obsah funkcií pedagogickej praxe je pomerne nemenný. Kontírová (2010) zdôrazňuje najmä integračnú a syntetizačnú funkciu (zameranú na spojenie, zovšeobecnenie a usporiadanie častí prípravy študenta na vysokej škole), orientačnú prípravu (zameranú na priblíženie školského prostredia a organizácie školy študentom), vzdelávaciu funkciu (spojenú s prehĺbením, upevnením získaných teoretických poznatkov ako predpokladu lepšieho spôsobu riešenia jedinečných pedagogických situácií), profesijne motivačnú a socializačnú funkciu (predstavujúcu spôsob, akým sa buduje vzťah samotného študenta k povolaniu učiteľa a tvorba vzťahov počas pedagogickej praxe), a tiež sebarefektívnu funkciu (prostredníctvom ktorej dochádza k zdokonaleniu samotnej výkonnosti učiteľa).

2.1 Pohľad cvičných učiteľov na formovanie osobnosti študentov

Dôležitú úlohu pre realizovanie pedagogickej praxe majú cviční učitelia, ktorí spolupracujú s vysokými školami najmä počas náčuvovej a výstupovej pedagogickej praxe. Poskytujú študentom nielen prvý obraz o výchovno-vzdelávacom procese počas hospitačnej náčuvovej pedagogickej praxe, ale pôsobia aj ako mentori, poradcovia, usmerňovatelia, a v neposlednom rade hodnotitelia výkonov študentov počas hospitačnej výstupovej pedagogickej praxe. Opierajúc sa o svoje pedagogické skúsenosti vedia posúdiť nielen ich činnosť na vyučovacích hodinách, ale aj posun vo vývoji smerujúci k tvorbe „hotového“ učiteľa, schopného samostatne zvládnuť vyučovací proces po každej stránke.

V medzinárodných dokumentoch sa často zdôrazňuje dôležitosť prípravy cvičných učiteľov na rolu mentorov. Uvádza sa v nich, že mentoring v praktickej príprave študentov učiteľstva má prínos pre obidve strany. Študent má možnosť odpozorovať a prevziať skúsenosti od



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

cvičného učiteľa, mentor je obohatený o námety a postrehy človeka, ktorý nie je zaťažený stereotypmi a hľadá nové spôsoby riešenia. Od mentorov sa očakávajú kompetencie na dvoch úrovniach: didaktická expertnosť vo vlastnom vyučovaní a poznatky a zručnosti v tom, ako sa učia učitelia a budúci učitelia (dospelí ľudia). Pre svoju úspešnú činnosť potrebuje špeciálne schopnosti a zručnosti, ktorými sú:

- „Osobná pedagogika“ – sú to schopnosti ukázať, ako vyučovať predmet svojej aprobácie, vysvetliť svoj postup a zdôvodniť ho – byť kritický a reflexívny súčasne.
- Modelovanie roly učiteľa – učiteľ by mal preukazovať vysoké očakávania voči žiakom a pomôcť im dosiahnuť ich individuálne maximum. Mentor by mal o tom diskutovať so svojim študentom, rozprávať mu o svojich myšlienkových procesoch a podporovať ho v rozmyšľaní nad svojím vlastným vyučovaním. Má ho viesť socializačným procesom v škole a byť mu partnerom pri konštruovaní a vylepšovaní učiteľskej profesionality. Dôležité nie je to, aby presne demonštroval a vysvetlil, ako má študent vyučovať, ale dať mu príležitosť sebaanalýzy a reflexie svojej práce. Na tom má byť budovaná sebaregulácia a rozvoj študenta.
- Spätná väzba – pravidelná, jasná a konštruktívna spätná väzba pomáha študentovi v jeho učení sa z praktických skúseností. Môže sa dávať ako formatívna alebo sumatívna. Nie je to len obzretie sa dozadu, ale aj pohľad dopredu k zlepšeniu sa.
- Vzťahy – pre dobré vzťahy medzi mentorom a študentom je dôležité, aby konštruktívna kritika bola dávaná a získavaná jednoduchým spôsobom. Mentor by mal byť priateľský, prístupný a podporujúci. Ide o to, ukázať lásku k výučbe a k učiteľskej profesii a posúvať ju na študenta (McDonald, 2009. In Kosová, 2016).

Tieto schopnosti a zručnosti sa prejavujú vo vykonávaní rôznych činností, v ktorých cviční učitelia pôsobia ako:

- radcovia, poskytujú rady, ako to funguje v škole alebo v konkrétnych triedach, pomáhajú študentom zvládať počiatočné ťažkosti,
- vzory profesionálov, ktorí študentom predvádzajú vzorový model, ako pristupovať ku žiakom, k výučbe, ku kolegom, znázorňujú rozmanité vyučovacie postupy,
- zdroje informácií o kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách,
- tréneri, ktorí sú zodpovední za výcvik študentov,
- pozorovatelia praktikantov v triede,
- poskytovatelia spätnej väzby a podporovatelia schopnosti študentov kriticky reflektovať a hodnotiť priebeh a výsledky vlastnej činnosti,
- poverení zhromažďovatelia informácií o priebehu praxe študenta a poskytovatelia konštruktívnej správy o priebehu a hodnotení praxe fakulte (Kontírová, 2011).

To, ako vnímajú cviční učitelia študentov v priebehu pedagogickej praxe a po nej, sme sa snažili zistiť v našom prieskume, v ktorom sme využili písomné hodnotenia cvičných



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

učitel'ov. Skúmaný súbor tvorili hodnotenia cvičných učiteľ'ov 61 študentov doplnujúceho pedagogického štúdia, ktorí absolvovali hospitačnú výstupovú pedagogickú prax v zimnom a letnom semestri jedného akademického roka. Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť podľa hodnotení študentov po praxi úroveň ich didaktickej a odbornej prípravy, ich organizačné a riadiace schopnosti a rozvoj vybraných stránok osobnosti z pohľadu cvičných učiteľ'ov, u ktorých realizovali prax. Získané informácie môžu slúžiť na optimalizáciu modelu praktickej prípravy študentov. V tomto kontexte majú závery prieskumu dôležitú informačnú hodnotu pre ďalšiu prípravu budúcich učiteľ'ov. Treba však zohľadňovať, že hodnotenia pochádzajú od viacerých cvičných učiteľ'ov, u ktorých sa môže prejaviť subjektívny faktor hodnotenia študentov (napr. rôzne nároky na študentov, rozdielny prístup k vyučovaniu) a pre potreby zovšeobecnenia je potrebné v budúcnosti rozšíriť skúmanú vzorku.

2.2 Výsledky prieskumu a ich analýza

V priebehu vysokoškolského štúdia prichádza u študentov k rozvoju didaktických spôsobilostí. Pedagogické štúdium je zamerané na zvládnutie disciplín, ktoré majú naučiť študentov ako učiť a pristupovať k žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese (napr. pedagogiku, psychológiu, odborovú didaktiku, predmetové didaktiky), a v rámci predmetových didaktík sa študenti oboznamujú aj s obsahom vzdelávania na vybraných stredných školách. Zaujímalo nás preto, ako vnímajú ich pripravenosť cviční učelia.

Tabuľka 1: Úroveň prípravy študentov v zimnom semestri

Druh prípravy	Úroveň prípravy (v %)				
	Výborná	Veľmi dobrá	Dobrá	Dostatočná	Nedostatočná
Didaktická	37,7	45,9	14,8	1,6	-
Odborná	44,3	31,1	23,0	1,6	-
Organizačné a riadiace schopnosti	21,3	57,4	21,3	-	-

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.

Tabuľka 2: Úroveň prípravy študentov v letnom semestri

Druh prípravy	Úroveň prípravy (v %)				
	Výborná	Veľmi dobrá	Dobrá	Dostatočná	Nedostatočná
Didaktická	57,4	32,8	9,8	-	-
Odborná	64,0	31,1	3,3	1,6	-
Organizačné a riadiace schopnosti	49,2	39,3	11,5	-	-

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Vychádzajúc z hodnotenia študentov cvičnými učiteľmi môžeme konštatovať nasledovné skutočnosti. Úroveň didaktickej prípravy hodnotili cviční učitelia veľmi dobre v zimnom aj v letnom semestri. V zimnom semestri dosiahla najlepšie hodnotenie úroveň „veľmi dobrá“, na nej sa umiestnilo až 45,9 % študentov. Vysoký podiel, 37,7 % bol zaznamenaný aj na úrovni „výborná“, čo svedčí o dobrej teoretickej príprave študentov počas štúdia na vysokej škole. 14,8 % študentov sa umiestnilo na úrovni „dobrá“, a len u 1,6 % študentov považujú cviční učitelia úroveň didaktickej prípravy za dostatočnú. Nedostatočná úroveň nebola zaznamenaná u žiadneho študenta. V letnom semestri sa situácia ešte zlepšila, keď najlepšie hodnotenie dosiahla úroveň „výborná“, až 57,4 %. Úroveň „veľmi dobrá“ bola zaznamenaná u 32,8 % a „dobrá“ u 9,8 % študentov. Pozitívne je, že sa nielen zvýšila najlepšie hodnotená úroveň, ale aj to, že úroveň „dobrá“ sa znížila o 5 %, a úroveň „dostatočná“ a „nedostatočná“ sa neprejavila u žiadneho študenta.

Podobný vývoj sme zaznamenali aj u odbornej prípravy. V zimnom semestri bolo najviac študentov hodnotených úrovňami „výborná“ – 44,3 % a „veľmi dobrá“ – 31,1 %. Na dobrej úrovni bolo po odbornej stránke 23,0 % študentov a na dostatočnej úrovni 1,6 % študentov. V letnom semestri sa situácia ešte zlepšila, keď po odbornej stránke, z hľadiska zvládnutia obsahu vzdelávania až 64,0 % ohodnotili cviční učitelia úrovňou „výborná“ a 31,1 % úrovňou „veľmi dobrá“. Výrazný pokles nastal v úrovni „dobrá“, až o 19,7 %. Na dostatočnej úrovni ostal rovnaký podiel študentov – 1,6 %, čo predstavovalo jedného študenta.

Okrem didaktickej a odbornej prípravy nás zaujímalo aj to, ako vnímajú cviční učitelia organizačné a riadiace schopnosti študentov. Náš záujem vyplynul zo skutočnosti, že každý učiteľ je riadiacim prvkom vo vyučovacom procese a od jeho organizačných a riadiacich schopností závisí celý priebeh vyučovacieho procesu a jeho efektívnosť. Zistili sme nasledovné výsledky. V zimnom semestri bola väčšina študentov na veľmi dobrej úrovni (57,4 %), čo najmä preto, že absolvovali po prvýkrát výstupovú prax, je pozitívny výsledok. Vyplýva z toho, že si vedeli zorganizovať vyučovaciu hodinu, čo je jedným z predpokladov splnenia vyučovacích cieľov (v praxi sa môžeme stretnúť s tým, že ani každý učiteľ s viacročnou praxou nedisponuje touto schopnosťou). Rovnaké zastúpenie študentov bolo na výbornej aj dobrej úrovni (21,3 %), dostatočnú a nedostatočnú úroveň nedosiahol žiadny študent. V letnom semestri sme zaznamenali zlepšenie pomeru v jednotlivých úrovniach, keď sa najväčší počet študentov dostal na výbornú úroveň (49,2 %), pričom vysoké zastúpenie si zachovala aj úroveň „veľmi dobrá“ – 39,3 %. Podiel študentov na úrovni „dobrá“ sa znížil o 9,8 % v prospech vyšších úrovní. Môžeme predpokladať, že tento pozitívny stav bol výsledkom získania praktických skúseností nielen počas praxe v zimnom semestri, ale aj skúseností získaných na predmetových didaktikách, najmä prostredníctvom realizovania mikroyučovania, kde v rámci mikrovýstupov študenti projektujú celý priebeh vyučovacej hodiny.

Hodnotené boli tiež vybrané stránky osobnosti budúcich učiteľov, na ktoré sa zameriavame v ďalšom texte. Cviční učitelia hodnotili študentov na stupnici 1 – 5 (1 = najlepšie, 5 = najhoršie). Zistené výsledky sú uvedené v tabuľkách 3 a 4.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Tabuľka 3: Hodnotenie osobnosti študenta (prax realizovaná v zimnom semestri)

(údaje v %)

Oblasť hodnotenia	Stupeň hodnotenia				
	1	2	3	4	5
postoje a vzťah k pedagogickej práci	78,7	16,4	4,9	-	-
postoje a vzťah k žiakom	60,7	37,7	1,6	-	-
zmysel pre zodpovednosť a disciplínu	57,4	36,0	6,6	-	-
podpora samostatnosti žiakov	44,3	44,3	8,2	3,2	-
podpora aktivity a tvorivosti žiakov	41,0	47,5	9,9	1,6	-
pedagogický takt	67,2	27,9	4,9	-	-

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.

Tabuľka 4: Hodnotenie osobnosti študenta (prax realizovaná v letnom semestri)

(údaje v %)

Oblasť hodnotenia	Stupeň hodnotenia				
	1	2	3	4	5
postoje a vzťah k pedagogickej práci	82,0	13,1	4,9	-	-
postoje a vzťah k žiakom	65,6	32,8	1,6	-	-
zmysel pre zodpovednosť a disciplínu	75,4	23,0	1,6	-	-
podpora samostatnosti žiakov	50,8	42,6	6,6	-	-
podpora aktivity a tvorivosti žiakov	54,1	39,3	6,6	-	-
pedagogický takt	75,4	23,0	1,6	-	-

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.

Vyhodnotenie jednotlivých oblastí:

1. Postoje a vzťah k pedagogickej práci – pozitívne výsledky boli dosiahnuté počas praxe v zimnom aj v letnom semestri. Stupňom 1 bolo v zimnom semestri hodnotených 78,7 % študentov. V letnom semestri sa podiel zvýšil až na 82,0 %, v dôsledku čoho poklesla hodnota v stupni 2. Na stupni 3 sa umiestnilo 4,9 % študentov v oboch semestroch, horšie hodnotenie nebolo zaznamenané. Postoj študentov a vzťah k pedagogickej práci hodnotili cviční učitelia veľmi pozitívne. Vysoké hodnoty nám môžu indikovať to, že na doplňujúce pedagogické



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

štúdium sa dobrovoľne prihlásili tí, ktorí majú naozaj záujem o túto problematiku. Aj keď väčšina z nich nejde hneď po skončení školy učiť, pristupujú kladne k pedagogickej práci, lebo ich zaujíma. Dosiahnuté výsledky svedčia o sústavnom zlepšovaní sa študentov v danej oblasti.

2. Postoje a vzťah k žiakom – aj v tejto kategórii bolo najvyššie zastúpenie v stupni 1 – v zimnom semestri 60,7 % a v letnom semestri 65,6 %. Stupňom 2 bolo ohodnotených v zimnom semestri 37,7 % študentov a v letnom semestri 32,8 % študentov. V treťom stupni ostala hodnota rovnaká, 1,6 %. Aj v tejto kategórii môžeme konštatovať zlepšenie sa študentov.

3. Zmysel pre zodpovednosť a disciplínu – hodnoty v tejto kategórii sa vyvíjali pozitívne, stupňom 1 bolo ohodnotených najviac študentov, v zimnom (57,4 %) aj v letnom (75,4 %) semestri. V dôsledku zvýšenia podielu v 1. stupni (o 18 %) sa znížil nielen podiel v 2. stupni (o 13 %), ale aj v 3. stupni (o 5 %), čo je pozitívne.

4. Podpora samostatnosti žiakov.

5. Podpora aktivity a tvorivosti žiakov.

Tieto dve kritériá hodnotenia môžeme vyhodnotiť spoločne, nakoľko spolu úzku súvisia.

Napriek tomu, že najviac študentov bolo v tejto oblasti aktivít hodnotených stupňom 1 (v zimnom semestri pri samostatnosti 44,3 %, pri aktivite a tvorivosti 41,0 %, v letnom semestri pri samostatnosti 50,8 %, pri aktivite a tvorivosti 54,1 %), vidíme v týchto oblastiach rezervy. Cviční učitelia nepovažovali za dostačujúce podporovanie žiakov k samostatnosti. V zimnom semestri získalo 8,2 % hodnotenie 3 a 3,2 % hodnotenie 4. V letnom semestri sa situácia zlepšila, keď len 6,6 % študentov bolo ohodnotených stupňom 3. Aj podpora aktivity a tvorivosti zaostávala za predstavami cvičných učiteľov. Počas praxe v zimnom semestri bolo ohodnotených 9,9 % študentov stupňom 3 a 1,6 % stupňom 4. Počas praxe v letnom semestri sa opäť situácia zlepšila, keď len 6,6 % študentov dosiahlo ohodnotenie 3. Príčiny, prečo boli dosiahnuté takéto výsledky vidíme v tom, že mnohí študenti využívali viac tradičné vyučovacie metódy, ktoré boli pre nich jednoduchšie z hľadiska prípravy aj interpretácie učiva.

6. Pedagogický takt – pri posudzovaní študentov nás zaujímalo, aký postoj majú k žiakom, ako k nim pristupujú. Je zaujímavé, že napriek ich malým skúsenostiam môžeme hodnotiť túto stránku osobnosti pozitívne, lebo študenti prejavili taktné správanie k žiakom, čo sa odrazilo aj v hodnotení cvičnými učiteľmi. Stupeň 1 dosiahlo v zimnom semestri 67,2 %, v letnom semestri 75,4 %. Zlepšenie zaznamenala aj najhoršie hodnotená skupina (3), a to pokles zo 4,9 % na 1,6 %.

Čo vyplýva z vyššie uvedených údajov? Celkovo boli študenti hodnotení pozitívne. Opäť sa potvrdilo, že prax je dôležitou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Z porovnanie dosiahnutých výsledkov v zimnom a letnom semestri praxe nám vyplynulo, že má svoj význam nielen preto, aby si študenti overili, ako sú po didaktickej a odbornej stránke pripravení po absolvovaní štúdia vykonávať učiteľskú profesiu, ale že tiež prispieva k formovaniu jednotlivých stránok osobnosti učiteľa. Toto tvrdenie si dovoľíme vysloviť napriek tomu, že zistený stav je výsledkom subjektívneho hodnotenia cvičných učiteľov.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

3 Závěr

Na záver chceme predložiť niekoľko odporúčaní na zlepšenie prípravy budúcich učiteľov. Je potrebné naďalej venovať pozornosť skvalitňovaniu prípravy v rámci psychologických, pedagogických a didaktických disciplín. Keďže prieskum sa týkal budúcich učiteľov ekonomických predmetov, treba ich počas štúdia viesť k sústavnému sledovaniu zmien v ekonomickom živote, v právnych normách, aby obsah vzdelávania bol v súlade so zásadou vedeckosti. Treba venovať zvýšenú pozornosť spojeniu teórie a praxe už počas štúdia na vysokej škole, najmä na predmetových didaktikách, realizovaním mikrovyučovania, ktoré môže prispieť k rozvoju viacerých didaktických spôsobilostí. Dôraz treba klásť na využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód a rozvoj tvorivosti. Treba pamätať na to, že ak majú byť tvoriví žiaci, musí byť tvorivý aj učiteľ. Je potrebné pokračovať v nácviku projektovania vyučovacej hodiny, lebo ak túto schopnosť nezískajú študenti v škole, ťažko ju budú uplatňovať v praxi. Dôležité je úzko spolupracovať s cvičnými učiteľmi, lebo oni najlepšie vedia určiť, kde majú študenti rezervy v príprave, čo je potrebné zlepšiť, inovovať. Veľký význam má aj rebareflexia študentov po pedagogickej praxi, lebo je dôležitým predpokladom autoregulácie a vlastného úsilia o rozvoj, je dôležitým impulzom k sebazdokonaľovaniu a rozvíjaniu rôznych pedagogických kompetencií.

Literatúra

1. Bajtoš, J. Didaktika vysokej školy. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-571-0245-8. s. 365-366, 367-368.
2. Dravecký, J. Didaktika. Levoča: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2016. ISBN 978-80-8068-646-8. s. 42.
3. Drlíková, E. et al. Učiteľská psychológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00433-9. s. 83.
4. Haláková, Z. Pedagogická komunikácia pre študentov učiteľstva. Bratislava: Univerzita Komenského, Bratislava. ISBN 80-223-3179-1. s. 37.
5. Helus, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. s. 227.
6. Kalhous, Z. – Obst, O. Didaktika sekundární školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80 244-0599-7. 186 s. 129.
7. Kalhous, Z. Obst, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISNB 80-7178-253-X. s. 98.
8. Kompolťová, S. Rétorika pre učiteľov. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2008. ISBN 978-80-225-2626-5. s. 32-33.
9. Kontírová, S. Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov. Košice: UPJŠ, 2011. ISBN 978-80-7097-904-4. s. 8, 9.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

10. Krpálek, P. - Krpálková - Krellová K. Didaktika ekonomických předmětů. Praha: VŠE v Praze, Nakladatelství Oeconomica, 2012. ISBN 978-80-245-1909-8. s. 24.
11. McDonald, L. (2009, září). *Responsiveness of student teachers to the supervision of associate teachers*. In B. Kosová. Profesijní příprava budoucích učitelův a cvičný učitel vo svetle medzinárodných trendov. Zborník príspevkov Učiteľskej praxe – súčasné poznatky a perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-210-8274-8. s. 25-26.
12. Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4. s. 208.
13. Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476. 395 s.
14. Szarková, M. Psychológia pre manažérov. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-175-0. s. 55.
15. Sirotová, M. - Frýdková, E. Funkcie a úlohy pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave optikou vysokoškolských študentov. In Švec, V. – Lojdová, K. – Pravdová, B. Učiteľskej praxe – súčasné poznatky a perspektivy. Zborník z konferencie. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8274-8. [cit. 06. 11. 2020]. Dostupné na: <https://munispace.muni.cz/index.php/minuspace/catalog/book/829>. s. 172-173.
16. Turek, J. Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5. s. 131. 133.
17. Vašutová, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 40.

Pod'akovanie

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

Kontaktné údaje autorky

Ing. Darina Orbánová, PhD.
Katedra pedagogiky
Národohospodárska fakulta
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 19 Bratislava
E-mail: darina.orbanova@euba.sk



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Digitálna, informačná gramotnosť a kritické myslenie v prípadových štúdiách

Digital, Information Qualities and Critical Thinking in Case Studies

Ladislav Pasiar

Abstrakt

V literatúre nájdeme množstvo požiadaviek a štandardov na človeka, ktorý je informačne, digitálne, či mediálne gramotný. Tak isto nájdeme množstvo znakov kritického myslenia. Po zadefinovaní schopností, ktoré nadobúda človek pri riešení úloh v rámci prípadových štúdií sme našli niekoľko prepojení medzi vyššie uvedenými gramotnosťami. Môžeme konštatovať, že riešením prípadových štúdií dochádza nielen k rozvoju kritického myslenia žiakov a učiteľov, no tak isto aj k rozvoju informačnej, mediálnej či digitálnej gramotnosti. Príspevok neposkytuje vyčerpávajúce argumenty pre tieto prepojenia. Ide o niekoľko námetov na ďalšie diskusie a výskumy.

Kľúčová slova: digitálna gramotnosť, mediálna, informačná gramotnosť, kritické myslenie, prípadové štúdie

Abstract

Many requirements and standards as well as many signs of critical thinking for informational, digital or media literates can be found in many sources. After defining the skills that a person acquires in solving tasks in case studies, the authors found several links among the above-mentioned literacies. It can be stated that using case studies leads not only to the development of critical thinking of students and teachers, but also to the development of information, media or digital literacy. The paper does not provide comprehensive arguments for these links. They serve only as suggestions for further discussion and research.

Keywords: digital literacy, media literacy, information literacy, critical thinking, case studies

JEL klasifikace: I20, I21

1 Informácie v digitálnom svete

Súčasná situácia nám ukazuje viac ako kedykoľvek predtým, ako je dôležité pre spoločnosť mať vysokú úroveň informačnej a mediálnej gramotnosti a schopnosť kriticky myslieť pri riešení každodenných situácií.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

S rozlišováním vhodnosti a správnosti získaných informací súvisí aj pojem informačná explózia. Túto chápeme ako rastúce množstvo informácií a ich účinkov. Triedenie a vyhodnocovanie informácií sa stáva čoraz ťažšie v dôsledku enormného nárastu akýchkoľvek (pravdivých či nepravdivých) informácií v spoločnosti. Dochádza k zahlteniu informáciami. Nie je tomu inak ani pri pojmach súvisiacich so schopnosťou hľadať, triediť, vyhodnocovať a prezentovať informácie či už digitálnou alebo analógovou cestou. Pojmy ako digitálna, e-gramotnosť, počítačová, informačná, či dokonca mediálna gramotnosť v sebe skrývajú stále tú istú schopnosť, ktorá súvisí tak s kritickým myslením ako aj so spôsobom verbálne odprezentovať získané poznatky a vedomosti. Prvým z definovaných pojmov je teda **digitálna gramotnosť**.

Digitálna gramotnosť je podľa slov I. Kalaša (2011) „súbor znalostí, zručností a porozumenia potrebného na primerané, bezpečné a produktívne používanie digitálnych technológií na učenie sa a poznávanie – v zamestnaní a v každodennom živote“. Je to súbor zručností:

- zmysluplne využívať rôzne digitálne nástroje pre svoje potreby, na svoje poznávanie, na vyjadrenie seba a svoj komplexný osobný rozvoj,
- efektívne riešiť úlohy a problémy v digitálnom prostredí,
- kvalifikovane si zvoliť a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie,
- kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov,
- rozumieť spoločenským dôsledkom (vrátane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnom svete.

David Buckingham (2003, s. 137) chápe digitálnu gramotnosť ako jednu z mnohých gramotností, ktoré si vyžadujú súčasné médiá. Digitálna gramotnosť zahŕňa nielen kritickú spotrebu nových digitálnych médií ale zároveň aj schopnosti vytvárať ich obsah. Termín digitálna gramotnosť sa u Buckinghama prelína s termínom mediálna gramotnosť, ktorú definuje ako poznatky, schopnosti a kompetencie, ktoré sú potrebné pri využívaní a interpretovaní médií.

Podľa E. Marvanovej (2006, s. 147–148) tvorí digitálna gramotnosť spolu s ďalšími jej variáciami podmnožiny informačnej gramotnosti spolu s vizuálnou gramotnosťou, mediálnou, komunikačnou, počítačovou, sieťovou či e-gramotnosťou.

Môžeme teda konštatovať, že z hľadiska digitálnej a mediálnej gramotnosti by mal učiteľ vhodným spôsobom využívať rôzne digitálne nástroje pre potreby nového poznávania, na svoj všestranný rozvoj, na efektívne riešenie úloh a problémov v digitálnom prostredí, vedieť si zvoliť a použiť vhodnú digitálnu technológiu a médium na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie, vedieť kriticky vyhodnocovať a analyzovať poznatky získané z digitálnych zdrojov, to všetko s poznaním a rešpektovaním spoločenských dôsledkov, ktoré vznikajú v digitálnom svete.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

2 Informačná gramotnosť

Pri pojme kritické zhodnotenie informácií je na mieste pristaviť sa aj pri pojme informačná gramotnosť. Zhrnutie definícií a názorov na informačnú gramotnosť od čias, keď sa začal tento pojem používať, usporiadali autori z Filozofickej fakulty UK v Bratislave na samostatnej webovej stránke midas.uniba.sk, konkrétne Ľ. Hrdináková (2013, 2014).

Za zmienku stojí definícia, ktorá sa považuje za prvú, a interpretoval ju P. G. Zurkowski (1974, s. 6). „Informačne gramotní (Information literates) sú jedinci pripravení používať informačné zdroje pri práci, ktorí sa pri riešení problémov naučili využívať širokú škálu techník a informačných nástrojov, ako aj primárne zdroje.“ Môžeme vidieť, že autor tejto definície dokonale vystihol podstatu informačnej gramotnosti už pred viac ako 45 rokmi. V súčasnosti existujú rôzne modely a spôsoby merania informačnej či digitálnej gramotnosti. V tejto definícii Zurkowski zdôrazňuje, že:

- informačné zdroje sú využívané v pracovných situáciách,
- na využívanie informačných nástrojov a primárnych zdrojov je nevyhnutné zvládnutie určitých techník a zručností,
- informácie sú využívané pri riešení problémov.

„Informačne gramotní ľudia sa naučili, ako sa učiť. Vedia, ako sa učiť, pretože vedia, ako sú znalosti usporiadané, ako možno informácie vyhľadať a využiť ich tak, aby sa z nich mohli učiť aj ostatní. Sú to ľudia pripravení na celoživotné vzdelávanie, pretože môžu vždy nájsť informácie potrebné na určité rozhodnutie či na vyriešenie danej úlohy“ (ALA, 1989 In Hrdináková, 2013).

Táto údajne najcitovanejšia a najfrekvencovanejšia charakteristika informačnej gramotnosti rozvíja daný pojem smerom ku kompetenciám celoživotného vzdelávania, keď hovorí, že technologické zmeny nie sú jediným (ani zásadným) prediktorom informačnej gramotnosti. Kritickými faktormi v tomto zmysle podľa ALA (American Library Association) sú:

- znásobujúca sa zložitosť a komplexnosť informačného prostredia, obrovské toky a masívny rozmanitých informácií,
- potreba týchto informácií v študijnom, pracovnom aj osobnom živote.

Táto definícia informačnej gramotnosti kladie dôraz na dôležitosť dosiahnutia informačnej gramotnosti, vzdelávania a výchovy k informačnej gramotnosti, ako aj dôraz na interakciu s novým modelom zdrojovo-orientovaného vzdelávania a učenia sa, tzv. resource-based learning. Zdôrazňuje, že informačne gramotní jedinci by mali byť kompetentní v šiestich oblastiach. Musia vedieť (byť schopní):

- rozpoznať a uznať potrebu informácií,
- určiť, aké informácie sú adekvátne danému/konkrétneho problému,
- zistiť a vyhľadať dôležité informácie,
- vyhodnotiť informácie,



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

- organizovať informácie,
- využiť informácie v efektívnom riešení konkrétneho problému.

S prihliadnutím na identifikovanie informačnej gramotnosti aj prof. I. Turekom (2003, s. 26) v rámci kľúčových kompetencií učiteľa, môžeme konštatovať, že učiteľ by mal rozpoznať, kedy sú informácie nutné, lokalizovať rôzne zdroje (knižné, počítačové atď.), ktoré obsahujú dôležité informácie, nájsť v týchto zdrojoch potrebné informácie, vedieť tieto informácie kriticky zhodnotiť (ich užitočnosť, prínos, pravdivosť, spoľahlivosť, aktuálnosť a pod.), použiť získané informácie na riešenie problémov, chápať a rešpektovať ekonomické, právne, sociálne a kultúrne problémy spojené s využívaním informácií, efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách (slovne, písomne, graficky), a to ako v priamom styku, tak aj prostredníctvom rôznych technológií (vrátane informačných a komunikačných).

Z uvedeného vyplývajú tzv. štandardy informačnej gramotnosti. Podľa nich by mal učiteľ disponovať nasledujúcimi predpokladmi:

- vie definovať a formulovať potrebu informácií a zvoliť stratégiu pre nájdenie týchto informácií,
- vyhľadáva a vyberá informácie na základe vhodnosti konkrétnych informácií potrebných pre jeho rozvojové potreby,
- organizuje a analyzuje informácie v rámci špecifických informačných potrieb a určuje vhodnosť informácií pre publikum,
- syntetizuje, spracováva a prezentuje informácie, ktoré sú účelné vo vzťahu k informačnej potrebe,
- hodnotí jednotlivé čiastkové informácie aj celý proces získavania týchto poznatkov,
- vie, ako eticky používať a šíriť informácie.

3 Kritické myslenie

Ak ale chceme definovať kritický pohľad na informáciu a jej zdroj, je nutné poznať aj pojem kritické myslenie. Tento pojem sa objavuje v teórii oveľa skôr ako pojem gramotnosť, či informačná gramotnosť. Už v antických dobách sa vo filozofickej rovine objavuje problematika kritického myslenia. Neskôr prichádza rovina psychologická a z nej sa vyvinula aj rovina pedagogická.

Či už sa prikláňame k definíciám od Glasera (1941), že kritické myslenie pozostáva z troch prvkov – pripravenosť premýšľať, vedomosť o rôznych metódach skúmania a uvažovania a zručnosť pri ich využívaní, alebo k dvojici Watson a Glaser (1980), podľa ktorých ide o kombináciu schopností, znalostí a postojov, umožňujúcich jedincovi interpretovať, dedukovať, rozpoznávať predpoklady, hodnotiť argumenty a dospieť k záverom, alebo ku charakteristike Sternberga (1986), ktorý hovorí o procesoch, stratégiách a zručnostiach používaných na riešenie problémov, rozhodovanie sa a učenie nového, vždy hovoríme o prvotnom stave – potrebe riešiť problém, poznanom spôsobe – ceste tohto riešenia a využití poznatkov z neho vytvorenie názoru, úsudku, formulácií riešenia úlohy.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Lai (2011) uvádza tieto komponenty kritického myslenia:

- analýza argumentov alebo dôkazov,
- hodnotenie,
- rozhodovanie alebo riešenie problémov,
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania

M. Kosturková (2008, s. 5) dopĺňa aj schopnosti ako: pýtanie sa a odpovedanie na dopyty pre objasnenie, identifikácia predpokladov, interpretácia a vysvetľovanie, predvídanie, vidieť obe strany problému. S odvolaním na ďalších autorov dodáva (2008, s. 7), že kritické myslenie sa nezaobíde bez týchto komponentov:

- autoregulácia,
- premýšľanie o vlastnom myslení,
- tvorivosť, ktorá si vyžaduje schopnosť kriticky hodnotiť intelektuálne produkty,
- otvorenosť a flexibilita,
- motivácia,
- spolupráca.

D. Petranová (2011) uvádza porovnanie prvkov kritického myslenia s myslením nekritickým. Toto porovnanie uvádzame v tabuľke nižšie. Môžeme vidieť, že pri kritickom myslení nie je možné vidieť znaky hádania, viery, domnievania sa, či nedôsledného a iracionálneho správania sa. Tak isto nevidíme pri kritickom myslení dogmatické neskúmané argumenty (prípadne skúmané, no nezdôvodnené).

Tabuľka 1: Porovnanie nekritického myslenia s kritickým

NEKRITICKÉ MYSLENIE	KRITICKÉ MYSLENIE
Hádanie	Odhaľovanie
Uprednostňovanie	Hodnotenie
Viera	Predpokladanie
Domnienka	Hypotéza
Iracionálne a nedôsledné	Racionálne a dôsledné
Pasívne	Aktívne
Dogmatické	Pátrajúce,
Skúmajúce názory bez ich zdôvodnenia	Zdôvodnené názory
Snaha naučiť sa to, čo vymysleli iní	Snaha naučiť sa myslieť

Zdroj: Petranová (2011)



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Na základe rôznych definícií a štúdií môžeme konštatovať, že kritické myslenie učiteľov kombinuje vedomosti, zručnosti, a postoje, ktoré umožňujú:

- interpretovať,
- analyzovať argumenty a dôkazy,
- dedukovať,
- predvídať,
- rozpoznávať predpoklady,
- hodnotiť argumenty,
- vysvetľovať,
- rozhodovať sa,
- vidieť obe strany problému,
- riešiť problémy,
- byť schopný dospieť k záverom pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania.

4 Prípadové štúdie

V procese výučby v súčasnosti preferuje aplikovanie moderných aktivizujúcich metód. Podľa I. Tureka (2004) ide okrem iného aj o metódy rozvoja kritického myslenia, pomocou ktorých sa u žiakov rozvíjajú schopnosti kriticky myslieť a na základe toho prijímať konečné rozhodnutia. Medzi takéto metódy patria:

- sokratovská metóda,
- metóda kladenia otázok,
- písomné práce, eseje,
- inscenačná metóda,
- stratégia myslenia a učenia eur,
- prípadová štúdia,

Obzvlášť prípadové štúdie prepájajú nejakú skutočnú situáciu s preberaným učivom. Ich súčasťou môžu byť aj úlohy, ktoré riešiteľovi pomáhajú rozhodnúť sa, vyriešiť úlohu či problém, prípadne prikloniť sa k nejakému názoru. Prípadová štúdia by podľa Tureka (2004) nemala mať jednoznačné riešenie, skôr podporuje diskusiu a divergentné myslenie riešiteľov.

J. Novák (2017) v zhode s F. C. Herreidom (1997) uvádza, že dobrá prípadová štúdia by mala žiakom predstaviť zaujímavý a relatívne aktuálny príbeh, ktorý je relevantný vo vzťahu k cieľom vyučovacieho procesu. Mala by umožniť empatiu s hlavnými postavami príbehu a provokovať pre žiakov zrozumiteľný a z hľadiska možností jeho riešenia primeraný konflikt, ktorý by mal byť zárukou ich motivácie aktívne participovať na priebehu výučby.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Dôležité je, aby text prípadovej štúdie nebol príliš dlhý a aby jej zameranie umožňovalo zovšeobecnenie vo vzťahu k cieľom a obsahu výučby. Z hľadiska práce učiteľa je preto dôležitá voľba témy prípadovej štúdie, ktorá je v súlade s vyučovacími cieľmi a je primeraná úrovni cieľovej skupiny žiakov.

Podstata tejto metódy podľa Tureka (2004) teda spočíva v tom, že žiaci dostanú opis určitej situácie alebo prípadu z niektorej časti preberaného učiva (napr. výroby, obchodu, financií, medziľudských vzťahov a i.). Po tomto opise by mali byť schopní túto situáciu analyzovať, zhodnotiť a vytvoriť možnosti jej riešenia, či vyhodnotiť jej výhody a nevýhody. Spoločne ich potom môžu prediskutovať, pričom sa môžu navyše naučiť správne a presvedčivo argumentovať, vhodne medzi sebou komunikovať.

Po preštudovaní obsahu prípadu by podľa J. Nováka (2019) žiaci mali dostať chvíľu času na to, aby mohli klásť otázky, ktorými by potrebovali spresniť situáciu. J. Novák (2018) dodáva, že je dôležité, aby učiteľ diskusiu usmerňoval tak, aby viedla k požadovaným zovšeobecneniam.

Pomocou prípadových štúdií sa u žiakov rozvíjajú, napríklad kľúčové kompetencie ako (Weiszerová, 2013, s. 11):

- čítanie s porozumením,
- schopnosť analyzovať,
- schopnosť riešiť problémy,
- schopnosť zovšeobecňovať,
- schopnosť prijať rozhodnutie,
- schopnosť jasne a logicky prezentovať dosiahnuté výsledky,
- schopnosť komunikovať s učiteľom a spolužiakmi,
- schopnosť oponovať,
- schopnosť využívať informačno-komunikačné technológie.

5 Prepojenie digitálnej, mediálnej, informačnej gramotnosti s kritickým myslením v rámci prípadových štúdií

Z uvedených charakteristík vyplýva značné prepojenie kompetencií, ktoré požadujú štandardy informačnej gramotnosti, požiadavky na digitálnu či mediálnu gramotnosť so znakmi kritického myslenia. Po schopnostiach, ktoré by mali rozvíjať práve prípadové štúdie vo vyučovacom procese sme našli prienik vo viacerých oblastiach. Tieto prieniky uvádzame v tabuľke nižšie.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Tabulka 2: porovnanie znakov digitálnej, mediálnej, informačnej gramotnosti so znakmi kritického myslenia a charakteristickými schopnosťami nadobudnutými pri používaní prípadových štúdií

	DG/MG:	IG	CT	PŠ
1	využívať digitálne nástroje pre potreby nového poznávania,	vie definovať potrebu informácií a zvoliť stratégiu pre nájdenie týchto informácií,		schopnosť využívať informačno-komunikačné technológie.
2	efektívne riešenie úloh a problémov v digitálnom prostredí,		riešiť problémy,	schopnosť riešiť problémy,
3	použitie vhodnej technológie na nájdenie informácií,	vyhľadáva a vyberá informácie vhodné informácie podľa potreby,	predvídanie, dedukcia, rozpoznávanie predpokladov, interpretácia,	
4	použitie vhodnej technológie na spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie,	syntetizuje, spracováva a prezentuje informácie,		schopnosť jasne a logicky prezentovať dosiahnuté výsledky,
5	vedieť kriticky vyhodnocovať a	hodnotí jednotlivé čiastkové informácie,	hodnotenie argumentov, vysvetľovanie, vidieť obe strany problému, rozhodovanie sa, byť schopný dospieť k záverom	schopnosť oponovať, schopnosť zovšeobecňovať, schopnosť prijať rozhodnutie,
6	analyzovať poznatky získané z digitálnych zdrojov,	organizuje a analyzuje informácie, určuje ich vhodnosť	analýza argumentov a dôkazov,	čítať s porozumením, schopnosť analyzovať,
7	rešpektuje spoločenské dôsledky v digitálnom svete	vie, ako eticky používať a šíriť informácie.		schopnosť komunikovať s učiteľom a spolužiakmi,

Zdroj: vlastné spracovanie

6 Záver

Ako sme uviedli v úvode, súčasná situácia nám ukazuje viac ako kedykoľvek predtým, ako je dôležité pre spoločnosť mať vysokú úroveň informačnej a mediálnej gramotnosti a schopnosť kriticky myslieť pri riešení každodenných situácií. Je nutné denne vyhodnocovať obrovské množstvo informácií práve kvôli informačnej explózii. Mnohokrát si ani neuvedomujeme ako sa prikloníme k nejakému názoru, či faktu bez toho aby sme si túto informáciu overili. Pri práci, alebo štúdiu dochádza častokrát k zahlteniu informáciami a človek sa oveľa ťažšie



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

rozhoduje, či prikláňa k niektorému z názorov. Je preto nevyhnutné mať na zreteli jednotlivé možnosti mediálnej a informačnej gramotnosti a s pomocou kritického myslenia odvracať práve znaky informačného zahľtenia. Riešenie rôznych problémových úloh, či už ide o prípadové štúdie alebo akékoľvek iné metódy môže byť preto rozhodujúcim prvkom pri rozhodovaní sa v analogických situáciách v pracovnom i osobnom živote.

Literatura

1. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity. Retrieved from <http://books.google.sk/books?id=mGOxvIdkTscC>.
2. Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Columbia University.
3. Herreid, F. C. (1997). What makes a good case? *Journal of College Science Teaching*, 27, (3).
4. Hrdináková, Ľ. (2013). *Informačná gramotnosť – definície*. Bratislava: KKIV FIFUK. Retrieved from http://stella.uniba.sk/mig/index_old.html#I.
5. Hrdináková, Ľ. (2014). *Informačné kompetencie*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from <https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-informacna-gramotnost.pdf>.
6. Hrdináková, Ľ. (2014). *Kľúčové kompetencie pedagóga v kontexte informačnej gramotnosti*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Klucove-kompetencie.pdf.
7. Hrdináková, Ľ. (2014). *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf.
8. Hrdináková, Ľ. (2014). *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf.
9. Hrmo, R. & Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: STU.
10. Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Inštitút UNESCO pre informačné technológie vo vzdelávaní.
11. Kosturková, M., Ferencová, J. & Šuťáková, V. (2018). Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku. Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. *Orbis Scholae*, 1, (1), 27-50.
12. Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Retrieved from <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
13. Marvanová, E. (2006). Programy informační gramotnosti v zahraničí. *Knihovny současnosti 2006*. Brno: SDRUK. 147-158.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

14. Novák, J. (2018). Modernizácia vzdelávania v oblasti účtovníctva na obchodných akadémiách prostredníctvom projektového vyučovania a prípadových štúdií. *Scholar nova, quo vadis?* Praha: Extrasystem. 113-119.
15. Novák, J. (2017). Prípadová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch. *Autoevalvační kultura a kvalita vzdělávání*. Praha: Extrasystem. 96-100.
16. Novák, J. (2019). Prípadová štúdia ako nástroj hodnotenia stredoškolákov v ekonomických predmetoch. *11th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. Komárno: Univerzita Jána Selyeho. 133-138.
17. Petranová, D. (2011). Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov? *Communication Today*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie. 2011 (1). 66-83.
18. Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington: National Institute of Education.
19. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
20. Turek, I. (2004). *Inovácie v didaktike. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovanom procese na základných a stredných školách*. Bratislava: MPC.
21. Watson, G, & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. London: Psychological corporation.
22. Weiszerová, M. (2013). *Využitie aktivizujúcich vyučovacích metód v odborných predmetoch*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Retrieved from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_weiszerova_maria_-_vyuzitie_aktivizujucich_vyučovacích_metod_v_odborných_predmetoch_0.pdf
23. Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Realtionship and Priorities*. Related Paper No. 5. Washington: National Commission on Libraries and Information Science. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

Poděkování

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

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: ladislav.pasiar@euba.sk



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Time management a jeho využití u žáků střední školy

Time Management and its Use for Secondary School Students

Michal Kabelka – Libor Pavera

Abstrakt

Článek se zabývá time managementem v souvislosti s výzkumem žáků střední školy. Článek využívá současné odborné literatury, vychází rovněž z konkrétního šetření. Přináší vhled do práce s časem u mládeže, ukazuje na nedostatky a zároveň upozorňuje na možnosti, jak čas v průběhu dne dobře využívat.

Klíčová slova: time management, výzkum, střední škola, výsledky, Česká republika.

Abstract

The article deals with time management in connection with the research of vocational school students. The article uses current professional literature, it is also based on a specific survey. It brings an insight into time management (concerning young people), points out shortcomings and at the same time draws attention to the possibilities of implementing better time management during the day.

Keywords: time management, research, vocational school, results, Czech Republic.

JEL klasifikace: J54; Z11; Z13

1 Úvod – o time managementu

Každý člověk, ať je to dospělý jedinec, student nebo žák, musí plánovat a organizovat své aktivity v čase, pokud chce řádně hospodařit s časem a ekonomicky správně svůj čas rozdělit mezi práci, studium, rodinu, koníčky a jiné záležitosti, které člověka obklopují v jeho makro- i mikrosvětě. Proto rovněž stále výraznější místo v životě člověka zaujímá tzv. time management, který bývá klíčem k úspěchu při hospodaření s časem. Nejen dospělí, ale i mládež a děti se potýkají s prokrastinací a jinými problémy při rozdělení aktivit správně v čase. Každý jedinec má specifický a originální životní styl, ke kterému patří specifické členění času, některým se time management nehodí.

Time management soustřeďuje poměrně širokou problematiku určenou nejen dospělým jedincům. Rovněž současná mládež, žáci středních nebo učňovských škol, se potýká s problémem, kdy na úkor nedostatku času, v důsledku vytíženosti nebo pouhé nehospodárnosti, zanedbává pro ně významné činnosti. Špatným rozložením školních povinností přicházejí



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

studenti o svůj volný čas a volnočasové aktivity. Hospodařit s časem se mladý člověk zpravidla učí nápodobou od svých rodičů, v plánování času dochází nejen působením rodiny, ale i vrstevníků, školy nebo volnočasových aktivit.

V následujícím příspěvku bude v centru stát otázka, zda součástí životního stylu mladých dospělých je efektivní využívání zásad time managementu. Jinak řečeno, bude nás zajímat, jak dnešní mládež připravující se na budoucí povolání tráví běžný den. Pro naši úvahu je přitom důležité připomenout základní informace o činnosti žáka střední školy z hlediska časového rozvrhu dne; za neméně nutné považujeme uvést základní proměny time managementu (časový přehled), pozornost je soustředěna zejména k tzv. časovému snímku, který se objeví jako prostředek získávání dat při šetření; v něm byla před kvantitativními metodami dána přednost kvalitativnímu výzkumu, možná na úkor počtu šetřených žáků středních škol, nicméně s preciznějším vhladem do zkoumané problematiky.

Je otázka, jaký životní styl preferuje dnešní mládež, jisté nicméně je, že životní styl pro žáka střední školy by měl být zdravě vyvážený. Nejde jen o dobrý trend („zdravý životní styl“), který je nyní preferován, jde rovněž o nutný přístup k životu v období vývoje, kdy mladý člověk není ještě zcela odpovědný za své zdraví a je nutné předcházet nadměrné konzumaci alkoholu nebo psychotropních látek, rizikovému a nezdravému sexuálnímu chování apod. Rozvržení času je potřebné rovněž pro vhodné rozvržení denních aktivit, mezi nimiž nesmí scházet spánek, čas na stravu, pitný režim, koníčky nebo řešení školních i mimoškolních úkolů. Jinak nevhodné načasování může vyvolat stres, který, jak známo, může nadměrně a nepříznivě „zatížit organismus v oblasti duševní i tělesné“ (Hájková 2011 : 161). Do života mládeže musí být tedy vhodně zakomponována relaxace, která napomáhá odolávat nejružnějším stresorům; její součástí je spánek, který hraje nezastupitelnou úlohu v procesu učení: dochází v jeho průběhu třídění, mazání i fixaci paměťových stop (srov. Bedrnová – Pauknerová 2015).

Mnoho žáků do středních škol dojíždí. Právě v dopravních prostředcích tráví až několik hodin denně. Dojíždění za školním vyučováním představuje zpravidla čas neplodně využitý, navíc dopravní prostředek se může stát stresantem, působícím na psychický stav mladého člověka. V určitých případech může čas trávený v dopravním prostředku znamenat výhodu sociální, neboť mladí lidé vzájemně konverzují a zažívají pocity nezávislosti.

Rovněž ve školské instituci, řídící se podle zákona č. 561/2004 Sb. (včetně novelizací a úprav), je nutno čas určitým způsobem segmentovat a podělit do třídně-hodinové struktury a různě dlouhých přestávek. Zákon předpokládá pro střední školu povinnou školní docházku; výjimkou, která je aktuální, jsou epidemie nebo jiné stavy vyhlášené příslušnými orgány státní správy nebo parlamentem. Časové uspořádání a střídání jednotlivých vyučovacích předmětů v týdnu, tzv. rozvrh hodin, slouží jako organizační nástroj práce učitelů a žáků a pomáhá vytvářet ve školské instituci klidné a dělné pracovní prostředí. Rozvrh hodin by měl mít na zřeteli duševní hygienu nejen učitelů, ale zvláště edukované mládeže. Liší se ve školách tradičních a v alternativních konceptech vzdělávání.

Nutno myslet rovněž na volný čas a volnočasové aktivity mladého člověka. Nutně se budou lišit u každého jedince, neboť vycházejí z životního stylu každého člověka, v průběhu života se mění a bývají ovlivňovány často technickým i technologickým kontextem, v němž se člověk pohybuje. Lze hovořit rovněž tzv. řízeném volném čase v životě studentů, jenž má



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

nespornou přednost předcházet rizikovému chování. Je otázkou, zda do volnočasových aktivit zařazovat všechny kroužky a výuku v uměleckých školách, neboť znovu jde spíše o organizovanou, záměrnou a cílevědomou činnost, de facto vyučování. Oblastí volnočasových aktivit se věnuje tzv. pedagogika volného času, využití pohybového potenciálu jedince při zdokonalování životního stylu se zabývá tzv. koncept pohybové gramotnosti.

Již několik let trvajícím fenoménem, který ohrožuje zdravý vývoj mladého člověka, ale v zásadě člověka jakéhokoli věku, je návykové chování vzhledem k elektronickým médiím a aplikacím tzv. chytrých telefonů a jiných obdobných přístrojů. Lidé vykazují vůči sociálním médiím a nejrůznějším aplikacím podobné znaky, jako při návyku na psychotropní látky apod., včetně abstinčních příznaků, kolapsů, konfliktů s mikro- i makrookolím. Zvláště u mladého jedince dochází k úbytku nebo nesprávnému vyvinutí sociálních dovedností, mění se etické, volní a jiné postoje k okolí, dochází k vytváření zkresleného sociálního obrazu světa; může to vést k útěku od světa reálného do světa virtuálního, lidé se tak stávají samotáři uvězněnými v síti.

Proto se může time management jevit jako vhodný nástroj optimalizace využití času: umožňuje jedinci ovládat svůj čas a práci a získat širší přehled o svých aktivitách. Výlučně prostřednictvím time managementu si jedinec může uvědomit, které činnosti zabírají příliš jeho času na úkor jiných aktivit, přinášejících užitek nebo radost. Už jen přemítání o rozložení času je obrovským přínosem při řešení denních úkolů, může chránit jedince před problémem časové tísně, může odbourávat stres, zbavovat pocitu frustrace a méněcennosti (Bedrnová – Pauknerová 2015).

Faktorů vedoucích ke špatnému hospodaření s časem může být mnoho. Zpravidla je to hodně úkolů, které si jedinec bere na svá bedra a které nestačí dokončit z důvodu časové tísně kvalitně. Není sám často s vykonanou prací spokojen, může mít pocit méněcennosti. Patří sem rovněž nedostatek nadšení, přehlížení detailů, neschopnost se rozhodnout mezi alternativami, s tím související prokrastinace ve smyslu oddalování plnění určitého úkolu, ale i ve smyslu oddalování termínu rozhodnout se správně o alternativě apod. (Manichander – Manjula 2016). Nutno je vymezit si správné cíle, jichž může jedinec dosáhnout.

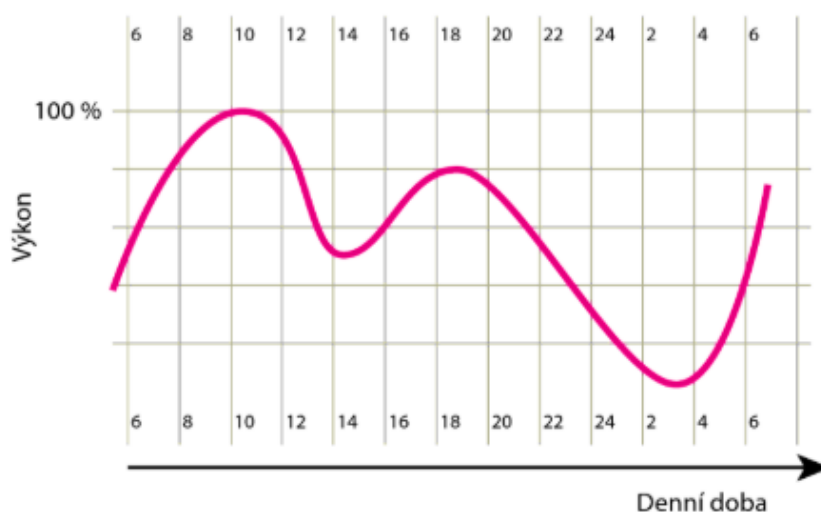
Time management se vyvíjel, lze hovořit o několika generacích time managementu. První generace pracovala s písemnými zápisky nesplněných úkolů; druhá již pracovala s časovou osou a využívala diářů s „deadline“, konečnými termíny vykonání určitého úkolu; třetí přidala osu priorit, tj. rozlišení úkolů podle priorit. Stephen R. Covey (1995) se svými dvěma spoluautory popisuje třetí generaci time managementu následujícími znaky: plánování, stanovení životních hodnot, stanovení priorit v jejich dosahování, řízení času, stanovení krátkodobých, střednědobých a dlouhodobých cílů a jejich provázanost. Vzhledem k vývoji technologií bývají cíle a priority propojeny v chytré plánovací systémy. Čtvrtá generace time managementu se soustřeďuje na celkový přístup člověka k času a jeho efektivnosti; z registrace časového toku přechází na využití poznatých skutečností pro vlastní sebeřízení (srov. Bedrnová – Pauknerová 2015).

Jakmile si jedinec uvědomí, že s časem nehospodaří podle očekávání nebo skrytých tužeb, je nezbytné, aby učinil opatření vedoucí k nápravě. Může tak učinit kupř. pomocí mind mappingu (mentální, myšlenková mapa), sloužící ke grafickému generování nápadů a myšle-

nek a jejich vzájemných vztahů a souvislostí, nebo za pomoci matice důležitosti a naléhavosti (tzv. Eisenhowerův princip).

2 Časový snímek při sledování aktivit středoškoláků

Při šetření a sledování časových aktivit žáků středních škol se vhodně uplatnil tzv. časový snímek. Pomáhá ukázat hospodaření s časem, odkrývá časové ztráty nebo ukazuje prostor k úsporám času. Záznam jednotlivých činností by měl být do časového snímku zapsán ideálně po čtvrt hodinových intervalech (Lojda 2011). K dosažení vypovídající hodnoty analýzy denních aktivit se doporučuje vyplňovat časový snímek po dobu čtrnácti dnů. Možné jsou i delší časové úseky, ovšem z hlediska realizovatelnosti je tato varianta ojedinělá; málokdo se uvolí zaznamenávat aktivity déle. Na snímek lze zaznamenávat v papírové nebo elektronické podobě; zapisují se vykonávané aktivity včetně časové dotace a včetně osobní hygieny i návštěv toalety. Zjištěná kvantitativní data z výzkumu metody časového snímku bývají obvykle převedena na procenta a vyjádřena prostřednictvím tabulek nebo grafů. Problémem šetření může být nicméně pravdivost, tedy etický postoj sledovaného objektu k šetření.



Obrázek 1. Výkonostní křivka v závislosti na denní době

Zdroj: Reinhaus (2013 : 46)

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak dnešní generace žáků středních odborných škol tráví svůj běžný den. Od tohoto primárního cíle se odvíjely dílčí cíle, které mají za úkol zjistit, do jaké míry vnímají studenti středních odborných škol své aktivity; zda mají povědomí o pojmu time management; nakolik jsou přesvědčeni, že hospodaří se svými aktivitami efektivně; zda se liší přístup k plánování aktivit u chlapců a dívek; zda využívají studenti středních odborných škol nástroje time managementu; jakým způsobem přistupují žáci k volnočasovým



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

aktivitám, prostoru věnovanému učení a prokrastinaci. Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky.

S ohledem na cíle se výzkum týkal jak dívek, tak chlapců, zároveň různého věku, aby strukturu vytvářeli žáci všech ročníků středních odborných ekonomicky zaměřených škol. Osloveno bylo náhodně vybraných 12 studentů středních odborných škol na území Prahy. S ohledem na ochranu osobních údajů GDPR aktérů časového snímku nebudou uveřejněny žádné informace narušující práva aktérů.

Metodika vycházela z vlastní šablony a vytvořeného návodu s rozčleněním aktivit, které se předpokládají u mladého člověka. Každý z aktérů šetření byl také zpovídan. Řízené interview mělo polostrukturovanou povahu a určité cíle, korespondující s šetřením (typy otázek: Máte přehled o svých aktivitách? Myslíte, že jsou efektivně řízeny? Dokážete si něco představit pod pojmem time management? Případně co? Jaký máte pocit, že budete vyplňovat časový snímek po dobu 14 dní? Atd.).

Tabulka 1: Přehled aktivit včetně zařazení a označení

Zařazení	Označení	Aktivita
Základní aktivity	A	spánek
	B	relax
	C	strava, pitný režim
	D	hygiena
	E	domácí práce
	F	doprava
Škola	G	škola
	H	příprava do školy
Sociální skupina	I	přátelé, partner/ka
	J	rodina
	K	sociální síť
Volnočasové a ostatní aktivity	L	PC hry
	M	práce/brigáda
	N	koničky
	O	sportovní aktivity
	P	kultura
	Q	společenské akce, party
	R	ostatní

Zdroj: vlastní zpracování



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Výběr respondentů byl aplikován na základě metody sněhové koule. Její podstata spočívá v oslovení účastníka výzkumného šetření, přičemž tento jedinec doporučí další možné osoby, které by mohly být součástí výzkumu (v našem případě realizovaného v únoru 2020). Detailněji popisuje účastníky šetření včetně individuálních charakteristik zúčastněných kvalifikační práce (srov. Kabelka 2020).

3 Závěry šetření a výhledy

Metoda časového snímku, do jehož šablony respondenti zapisovali po dobu čtrnácti dnů mimo jiné četnost jejich vykonávaných činností, přinesla výsledky, které lze sumarizovat. Časově nejvíce náročnou aktivitou se ukázala *doba věnovaná spánku*. Její délka se ovšem liší v závislosti na konkrétním jedinci. Průměrně studenti uvedli spánek v rozmezí sedmi až osmi hodin. Výsledky výzkumu nelze jednoznačně zobecnit, nicméně časový snímek poukázal na drobné rozdíly v přístupu ke spánku podle věkových kategorií. Respondenti vyšších ročníků na střední odborné škole uvádí obvykle nižší míru spánku nežli jejich mladší spolužáci. Příčinou mohou být vyšší nároky na plnění školních povinností nebo časově náročné brigády, jenž ve svém volném čase navštěvují.

Druhou nejvíce časově náročnou aktivitou, totožnou pro všechny respondenty, byla *škola*. Opět není výsledek nijak překvapivý, neboť se na studenty středních škol vztahuje povinnost docházky daná tzv. školským zákonem (2004), nicméně nový byl pohled respondentů na jejich aktuální rozvrh hodin. Měli jedinečnou možnost poukázat na nevhodnost zařazených předmětů v rozvrhu hodin nebo na nevhodné a nevyhovující řazení předmětů. Poukazovali zejména na fyzickou a psychickou náročnost dvouhodinových předmětů, na čteně zastoupenou výuku v odpoledních hodinách a volné hodiny mezi nimi. Celkovou dobu strávenou ve škole hodnotili negativně.

V návaznosti na školu nelze opomenout *školní přípravu studentů*. Zde již dochází k výrazným rozdílům mezi respondenty. Jen zřídka někdo tuto aktivitu uvedl v pořadí za třetí nejčtenější. Rozdíly však nejsou dané věkem ani pohlavím. Na otázku, jak časově správné je množství přípravy, není jednoduché odpovědět, neboť jde o ryze individuální záležitost. Průměrně se denní příprava studentů podle dosažených výsledků pohybovala v intervalu mezi hodinou až dvěma. Vyskytly se ovšem případy, kdy učení nedosahovalo uvedený interval, anebo naopak jej přesahovalo.

Příprava do školy je do značné míry ovlivněna kvalitou a zvolenou denní dobou. Respondenti se shodli v názoru, že k efektivní přípravě potřebují klidné prostředí bez rušivých elementů či dalších jiných nežádoucích vlivů. Zvolená denní doba určená pro studium se liší student od studenta. Bezprostředně souvisí s prokrastinací, tedy chorobnou tendencí odkládat školní povinnosti na nejzazší termín. Jedna skupina má sklon své školní povinnosti splnit s určitým předstihem a včas spíše v odpoledních hodinách, neboť si tím šetří ve svém denním plánu místo pro jiné činnosti. Druhá spíše volí nejprve „zábavu“ a školní povinnosti odkládá na poslední chvíli a leckdy až do pozdních nočních hodin. Opět zde nelze jednoznačně určit, že dívky inklinují k jedné skupině a chlapci naopak k té druhé, nebo dokonce, že jedna skupina má převahu nad jinou. Výzkum ukázal, že valná většina respondentů potvrdila v počátečním interview sklon k prokrastinaci a skutečně ji pak praktikovala, což pěkně odhalila analýza



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

časových snímků. Tendenci předcházet úkolům měli zejména jedinci prokazující dobré plánování a hospodaření s časem.

Vedle školních povinností je dnešní mládež zaměstnávána docházením na různě zaměřené brigády. Jejich charakter a pracovní doba se liší, orientace na ekonomický směr je pouze v ojedinělých případech. Většinou v sobě brigáda odráží koníčky a záliby dotyčného respondenta. Věk ani pohlaví v tomto případě nehraje nikterak významnou roli. *Všichni dotázaní uvedli, že mají v současné době brigádu.*

Významnou roli hraje v životě každého jedince sociální skupina. V tomto ohledu se výsledky respondentů výrazně nelišily. Dnešní mládež stále v poměrně hojné výši vyhledává kontakt tváří v tvář a spatřuje osobní kontakt se svými přáteli a rodinou za důležitý. Výzkum však přinesl poznání, že i přesto časově „vyhrávají“ sociální sítě. U některých jedinců by se dalo hovořit o typu závislosti, neboť míra strávených hodin na sociálních sítích leckdy značně předčí jiné a významnější aktivity. Je to nesporně alarmující skutečnost, ovšem s ohledem na dnešní dobu nikterak překvapivá. Mezi nejvíce navštěvované sociální sítě označili respondenti Facebook, Instagram a Messenger. Průměrně jsou pak schopni nepřetržitě strávit na těchto sociálních sítích dobu mezi jednou až dvěma hodinami denně. Paradoxem je označení studentů této aktivity za bezvýznamnou a „žrouta“ času!

Výzkum přinesl *poznání rovněž o trávení volného času u mládeže*. Až na drobné výjimky většina dotázaných uvedla svůj specifický koníček, jemuž se naplno věnuje. Co respondent, to originální odpověď. Také je velmi pozitivní zprávou, že si respondenti dokážou vyšetřit čas na tělesné a sportovní aktivity. Zažití jmenovaných činností v mládí má velmi významný vliv na efektivní trávení času v dospělosti. Kulturní či další jiné společenské akce uvedli jen někteří respondenti, jednalo se spíše o nárazové a nahodilé události. V ojedinělých případech volili respondenti jako možnost trávit čas formou relaxování bez přesnějšího popisu. Významnou úlohu v denním plánu studenta sehrává sledování TV. Při vytváření časového snímku byla tato činnost na seznamu aktivit opomenuta, nicméně respondenti ji přes tuto okolnost uvedli. Rozsah jmenované aktivity je velmi obdobný jako u sociálních sítí. Stejně tak i v tomto případě byla tato činnost označena za nepodstatnou a „žrouta“ času.

Zbytek denního rozvrhu žáka je věnován běžným a základním činnostem, jako je kupř. hygiena, strava nebo domácí práce. Hygieně je větší pozornost věnována ze strany dívek; běžně stráví základními hygienickými potřebami více času než chlapci, v průměru se jedná o 0,5 až 1 hodinu denně. Ohledně stravy jsou výsledky respondentů hodně podobné, odchylky způsobují pouze studenti, kteří odmítají snídani. Příčinou je většinou špatně nastavený time management nežli konkrétní záživací problémy.

Domácím pracím nevěnovali mnoho pozornosti dívky ani chlapci, v průměru byli denně při nich nápomocni méně než jednu hodinu. Většina z respondentů si tuto skutečnost vzala k srdci a slíbila nápravu.

Opomenuta nesmí být doprava do školy, na brigádu či jakoukoliv další činnost. S výjimkou jedné respondentky všichni uvedli, že cestují výhradně prostřednictvím MHD města Prahy. Někteří jedinci vzdáleností a četností dopravy zvyšují průměr doby dojíždění, běžně však studenti uváděli, že v dopravě stráví okolo 30 minut. Dojíždějící delší vzdálenosti jej často



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

označovali za „žrout“ času, kterému však nelze předejít. Ale neznamená to, že takováto časová rezerva nemůže být efektivně využita.

Nosným tématem šetření byl pojem time management a respondenti uvedli, že se s pojmem doposud nesetkali. Podstatu si však díky vcelku jednoduchému názvu dokázali volně přeložit z anglického jazyka a došli tak k podobným závěrům. Nejčastěji odpovídali, že se jedná o organizaci a plánování aktivit v čase. Veškeré postřehy a nápady respondentů vždy odrážely alespoň část poměrně široké problematiky, jakou time management představuje. Mnozí z respondentů si doposud neuvědomovali, že již využívají některé z nástrojů time managementu. Při interview byl nejčastěji skloňován diář a jeho použití v mnoha variantách. Jako nejvyužívanější forma se jeví elektronický diář v chytrém telefonu. Důvodem je jeho snadná a rychlá dostupnost. Tištěná verze má rovněž své příznivce, zejména z řad dívek (užívají si možnosti stylizace). Část respondentů volí formu zápisu do poznámkových bloků. Ve výzkumu se nenašel žádný jedinec, jenž by razantně popíral užívání diáře či jakékoliv další jeho alternativy.

Na počátku úvodního interview byli respondenti vždy dotázáni, jaké jsou jejich cíle a případně čeho by chtěli v budoucnu dosáhnout. Důvodem zařazení otázky nebylo pouze uvolnit atmosféru, odrážela se v ní problematika time managementu, resp. nakolik studenti dokáží přemýšlet o dlouhodobých cílech a plánech. Ukázalo se, že studenti s již vytýčenými cíli mají větší sklon k plánování a organizování svých aktivit. Jinými slovy – tito žáci dokáží méně důležité aktivity zorganizovat takovým způsobem, aby se mohli naplno věnovat aktivitám primárním, jež mají či v budoucnu budou mít přímý vliv na jejich úspěch. Věk hraje v daném případě důležitou úlohu, neboť studenti vyšších ročníků měli více a lépe rozplánované cíle nežli ti z ročníků nižších. Zkreslením ovšem může být nutnost vytvářet si cíle, např. studenti čtvrtého ročníku by již během maturitního ročníku měli mít alespoň matnou představu, co by rádi v budoucnu dělali.

Každý z respondentů dělal v time managementu chyby. Tendenci většího uvědomění si tohoto nástroje měli studenti více planující a organizující své aktivity. K větší přesnosti a potvrzení zjištěných informací by mohl posloužit kvantitativní výzkum, pokud by dokázal svojí formou oslovit větší okruh publika.

Literatura

1. Bedrnová, E. – Pauknerová, D. (2015). *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Management Press.
2. Blinka, L. (2015). *Online závislosti: jednání jako droga? : online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Praha: Grada.
3. Covey, S. R. – Merrill, R. – Merrill, R. R. (1995). *First things first*. Simon and Schuster.
4. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

5. Čech, T. (2017). *Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti*. Pedagogická orientace, 2017, č. 2, s. 108–113..
6. Gruber, D. (2017) *Time management: prokrastinace, konflikty, porady, vyjednávání, emaily, mobily, angličtina*. 4. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press.
7. Hájková, E. (2011) *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
8. Kabelka, M. (2020). *Běžný den studenta střední odborné školy a jeho efektivní nakládání s časem z pohledu time managementu*. Praha 2020. (Rukopis diplomové práce. Kvalifikační práce. Vedoucí práce prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.)
9. Knoblauch, J. – Wöltje, H. (2006) *Time management: jak lépe plánovat a řídit svůj čas*. Praha: Grada.
10. Kruse, K. (2019) *Moderní time management: zdvojnásobte svou produktivitu, aniž byste se cítili přepracovaní*. Praha: Grada.
11. Kukačka, V. (2009) *Výživa a pitný režim jako předpoklad pro pohybovou činnost*. Studia Kinanthropologica, 2009, s. 81–87.
12. Lojda, J. (2011) *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada.
13. Ludwig, P. (2013) *Konec prokrastinace: jak přestat odkládat a začít žít naplno*. Brno: Jan Melvil.
14. Manichander, T. – Manjula, H. S. (2016) *Management of School Education*. India: Laxmi Book Publication.
15. Müller, H. (2013) *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. Praha: Grada.
16. Pacovský, P. (2006) *Člověk a čas: time management IV. generace*. Praha: Grada.
17. Reinhaus, D. (2013) *Techniky učení: jak se snadněji učit a více si pamatovat*. 2. vyd. Praha: Grada.
18. Seiwert, L. J. (2014) *Jak si zorganizovat čas: time management : během 30 minut víte víc!* Praha: Beta.
19. Tracy, B. (2017) *Pravidla úspěchu: přemýšlejte jako nejúspěšnější a nejlépe placení lidé světa*. Brno: BizBooks.
20. Uhlig, B. (2008) *Time management: staňte se pánem svého času*. Praha: Grada.
21. Vašíčková, J. (2016) *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Poděkování

Příspěvek je jedním z výstupů interního vědeckého projektu IG VŠE F1/7/2018 a institucionální podpory FFÚ VŠE IP100040.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Michal Kabelka

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Nám. W. Churchilla 1360/4

130 67 Praha 3

E-mail: pavl02@vse.cz



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Sociálno-emocionálne zdravie a sociálna atmosféra na stredných školách

Socio-emotional Health and the Social Atmosphere at Secondary Schools

Henrieta Roľková, Skarleta Jačková

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je zistiť úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a úroveň sociálnej atmosféry v triede u študentov na vybraných stredných školách. Taktiež sme zisťovali, či existujú vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím a jeho dimenziami a sociálnou atmosférou v triede a jej faktormi u stredoškolákov. Na základe výskumných štúdií sme overovali, či sa z hľadiska pohlavia objavujú rozdiely v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia a jeho dimenziách a v sociálnej atmosfére v triede a jej faktoroch. Výskumný súbor tvorilo 128 študentov z vybraných stredných škôl v Skalici a v Senici. Na meranie úrovne mentálneho zdravia sme použili dotazník Sociálno-emocionálneho zdravia pre stredoškolákov (Furlong, 2014). Úroveň sociálnej atmosféry v triede sme administrovali prostredníctvom Škály sociálnej atmosféry v triede (Kollárik, 1999). Výsledky výskumu poukazujú na pozitívnu súvislosť medzi sociálno-emocionálnym zdravím a sociálnou atmosférou v triede u študentov. Avšak rozdiely v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia a jeho dimenziách a sociálnej atmosféry v triede a jej faktoroch sa potvrdili len čiastočne.

Kľúčové slova: sociálno-emocionálne zdravie, sociálna atmosféra v triede, študenti stredných škôl, stredoškolský učiteľ

Abstract

The aim of this paper was to determine the level of social-emotional health and social atmosphere amongst students of selected secondary schools. The authors were researching if there is a relation between social-emotional health and its dimensions, and social atmosphere in class and its factors amongst students. Research studies were used to discover if there is a difference in the level of social-emotional health and social atmosphere in class based on the students' gender. The research group consisted of 128 students from selected secondary schools in Skalica and Senica. We used the Social-emotional health survey (Furlong, 2014) to gauge level of students' mental health. The degree of social atmosphere in class was determined with the Scale of social atmosphere in class (Kollárik, 1999). The results of our study point to a positive correlation between social-emotional health and social atmosphere in students' class. But the differences between the levels of social-emotional health with its dimensions and the social atmosphere in class with its factors were confirmed only partially.

Keywords: socio-emotional health, social atmosphere in the classroom, high school students, high school teacher



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

JEL klasifikace: Z00

1 Úvod

V príspevku vychádzame z pozitívnej psychológie, ktorá sa zaoberá kladnými ľudskými charakteristikami a pozitívnymi emóciami človeka. Pozitívne vlastnosti napomáhajú človeku zlepšovať úroveň mentálneho zdravia a to vedie k lepšej odolnosti a k zvýšeniu úrovne duševnej pohody. Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole sa zameriavame na kvalitu mentálneho zdravia študentov, ktorá pôsobí pozitívne na ich sebadôveru, sebadôveru aj školskú úspešnosť. Taktiež dobrá úroveň sociálnej atmosféry v triede pôsobí pozitívne na osobnostný rozvoj študentov a na ich správanie sa v sociálnej skupine. Je dôležité uvedomiť si, že veľký vplyv na pozitívnu sociálnu atmosféru má práve učiteľ, ktorý je nevyhnutnou a stále prítomnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Duševné zdravie na školách sa stalo na Slovensku aktuálne dôležitou témou a preto sa realizuje množstvo výskumov v tejto oblasti. Jeden z nich aj na Paneurópskej vysokej škole na Fakulte psychológie, ktorého výstupom by mala byť štandardizácia metódy SEHS-S od Furlonga (2014). Školy by sa mali snažiť vytvárať také prostredie a sociálnu klímu, ktorá bude pozitívne podporovať mentálne zdravie študentov aj učiteľov. Zvýši sa tým celková psychická pohoda všetkých účastníkov edukácie, zníži sa stres a napätie, zlepšia sa výchovno-vzdelávacie výsledky, motivácia a v neposlednom rade sa zníži aj výskyt sociálno-patologických javov na školách.

1.1 Sociálno-emocionálne zdravie

Pojem zaviedol Furlong (2014) a popisuje ho ako viacrozmerný konštrukt pozitívnych charakteristík človeka, ktorý je vyjadrený indexom kovitality. Model sociálno-emocionálneho zdravia je zložený zo štyroch domén medzi, ktoré zaradujeme dôveru v seba, dôveru v iných, emocionálne kompetencie a životnú angažovanosť. Každá jedna doména je sýtená ďalšími tromi psychologickými indikátormi. Doménu dôveru v seba vyjadrujú konštrukty sebadôvera, sebaúčinnosť a vytrvalosť. Podpora rodiny, opora v škole a podpora rovesníkov spadá pod doménu dôvera v iných. Emocionálne kompetencie sú zložené z citovej regulácie, sebaovládania a empatie jednotlivca, a životnú angažovanosť sýtia indikátory optimizmus, energickosť a vďačnosť. Sociálno-emocionálne zdravie tvoria pozitívne silné vlastnosti a dispozície človeka, ktoré sú súčasťou celkového mentálneho zdravia. V adolescencii tieto pozitívne osobnostné črty majú dopad na zlepšovanie školského úspechu a vedú k pocitu šťastia. Tento princíp funguje priamou úmerou, respektíve, čím viac kladných charakteristík jednotlivca získa v období adolescencie, tým pozitívnejší je jeho individuálny rozvoj. Sociálno-emocionálne zdravie priamo súvisí s mentálnym zdravím, psychologickou odolnosťou a osobnou pohodou človeka. Tento model mentálneho zdravia charakterizuje sociálno-emocionálne zdravie u žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl. Je považovaný vo viacerých krajinách napr. v Turecku, Japonsku, Kórei, Španielsku, Litve, USA za spoľahlivý a aplikovateľný (Petrulyté, A., Guogiené, V. & Rimiené, V., 2019). Vplyv na sociálno-emocionálne zdravie má viacero faktorov. Určite dôležitú úlohu zohrávajú genetika, dedičnosť, vrozenosť, osobnostné charakteristiky, ale aj faktory pôsobiace z vonkajšieho prostredia a to je hlavne rodina, výchovný štýl rodičov, škola, socio-kultúrne zázemie. Keďže



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

študenti trávia veľa času hlavne v škole, škola má veľkú príležitosť podporiť ich sociálno-emocionálne zdravie a tým zvýšiť ich psychickú odolnosť, zlepšiť ich edukačné výsledky a podporiť rozvoj ich osobnosti. Dôležitú úlohu pri tom zohrávajú učitelia, odborní zamestnanci, vedenie školy.

1.2 Sociálna atmosféra v triede

Sociálna atmosféra v triede vypovedá o aktuálnom triednom sociálnom prostredí, ktoré je viacdimenzionálne a schopné zmeny na základe istej situácie. Kollárik (2014) opisuje sociálnu atmosféru v triede ako charakteristiku triedy sociálnej skupiny, v ktorej sa odohrávajú rôzne procesy a tie vytvárajú jedno spoločné triedne ovzdušie. Je vyjadrená celkovou sociálnou atmosférou, ktorú tvoria dva faktory: 1.sociálno-emocionálny faktor a 2.činnostne-morálny faktor. Sociálno-emocionálny faktor je tvorený piatimi determinantami: psychologickým prostredím, vzťahmi medzi spolužiakmi, rozvojom triedy, kolektívnou začlenenosťou a prežívanou spokojnosťou. Činnostne-morálny faktor sa skladá z determinant: spolupráca rovesníkov, spôsob komunikácie, orientácia na úspech, vzťah k vzdelávaniu, štýl triedneho učiteľa. Je veľmi dôležité, aby vzťahy v škole medzi učiteľmi a žiakmi, medzi žiakmi navzájom a tiež vzťahy v pedagogickom zbore fungovali, boli zdravé a na primeranej úrovni. Ak v triede prebieha pozitívna sociálna atmosféra študenti sa cítia spokojní a akceptovaní spolužiakmi aj učiteľmi. Každý študent by mal pociťovať, že je plnohodnotným členom triedneho kolektívu, že si navzájom v triede dôverujú. Študenti by mali spolu komunikovať, pomáhať si a spolupracovať. Taktiež by mali mať pozitívny spoločný skupinový cieľ a vzájomne sa v tomto celi podporovať. (Roľková, 2016)

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím a jeho dimenziami a sociálnou atmosférou v triede a jej faktormi u žiakov stredných škôl. Taktiež sme zisťovali aká je úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a sociálnej atmosféry v triede u študentov vybraných stredných škôl. Sekundárnym cieľom výskumu bolo overiť na základe štúdií zistené rozdiely v sociálno-emocionálnom zdraví a jeho dimenziách a v sociálnej atmosfére v triede a jej faktoroch z hľadiska pohlavia.

2 Metódy

Výskumné otázky a hypotézy:

- VO1: Aká je celková úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho dimenzií (sebadôvera, dôvera v iných, životná angažovanosť, emocionálne kompetencie) u študentov vybraných stredných škôl?
- VO2: Aká je celková úroveň sociálnej atmosféry v triede a jej faktorov (emocionálne-sociálny, činnostne-morálny) u študentov vybraných stredných škôl?
- VO3: Aké sú vzťahy medzi dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia a faktormi sociálnej atmosféry v triede?
- H1: Predpokladáme, že existuje rozdiel v dosiahnutej úrovni v dimenziách sociálno-emocionálneho zdravia medzi mužmi a ženami. (Gajdošová, Radnóti, Bisaki, 2018)
- HP2: Predpokladáme, že existuje rozdiel v dosiahnutej úrovni vo faktoroch sociálnej atmosféry v triede medzi mužmi a ženami. (Redayová, 2015)



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Výskumný súbor tvorilo 128 študentov (58 mužov, 70 žien) z vybraných stredných škôl v Skalici a v Senici. Spôsob výberu participantov bol vyčerpávajúci, nakoľko sa výskumu zúčastnili všetci študenti tretieho a štvrtého ročníka na vybraných školách. Na základe veku ide o študentov, ktorí patria do vývinovej etapy neskorej adolescence (od 17 do 19 rokov).

Dotazník Sociálno-emocionálneho zdravia (SEHS-S, Furlong, 2014) je nová medzinárodná dotazníková metóda na meranie sociálno-emocionálneho zdravia pre stredoškolákov. Vychádza z pozitívnej psychológie a úroveň celkového mentálneho zdravia vyjadruje indexom kovitality. Dotazník pozostáva zo štyroch kľúčových dimenzií a dvanástich psychologických indikátorov. Dotazník obsahuje 36 položiek, respektíve 8 pre každú subškálu. Participant hodnotí jednotlivé položky na 4-stupňovej Likertovej škále, pričom označením čísla 1 vyjadruje úplnú nepravdivosť položky a zakrúžkovaním čísla 4 poukazuje na úplne stotožnenie sa s výrokom. Teoretické rozpätie dotazníka je od 36-144 bodov. Vnútna konzistencia dosahovala v dotazníku Sociálno-emocionálneho zdravia pre stredoškolákov uspokojivé hodnoty, keďže sme namerali hodnoty $\alpha=0,65$ - $\alpha=0,87$.

Škála sociálnej atmosféry v triede - (ŠSAT, Kollárik, 1999) je dotazníková metóda na meranie sociálnej atmosféry v školskej triede. Použili sme jej skrátenú 10 položkovú verziu. Celkovú sociálnu atmosféru sýtia dva faktory (emocionálne-sociálny faktor a činnostne-morálny) a desať dimenzií. Študenti vyjadrujú mieru priaznivého či nepriaznivého hodnotenia na 10-stupňovej Likertovej škále, pričom označením čísla 10 vyjadrujú maximálne priaznivé hodnotenie a zakrúžkovaním čísla 1 poukazujú na maximálnu nespokojnosť s dimenziou. Teoretické rozpätie je od 10 po 100 bodov. Nami namerané hodnoty Crombachovej alfy sa pohybovali od $\alpha=0,76$ do $\alpha=0,88$ pre oba faktory a celkovú sociálnu atmosféru.

3 Výsledky

Sociálno-emocionálne zdravie a sociálna atmosféra v triede: Sociálno-emocionálne zdravie vyjadrené indexom kovitality je u študentov vybraných stredných škôl $M=106,08$ v intervale od $M=24,05$ do $M=29,44$. Ide o priemerný index kovitality nachádzajúci sa v nižšom pásme priemeru (VO1). Sociálna atmosféra v triede sýtená celkovou sociálnou atmosférou je u študentov vybraných stredných škôl $M=67,61$ v intervale od $M=34,14$ do $M=33,47$. Ide o priemernú úroveň celkovej sociálnej atmosféry vo vyššom pásme priemeru (VO2). Vecne aj štatisticky významné korelácie boli nájdené medzi všetkými sumačnými indexmi sociálno-emocionálneho zdravia a sociálnej atmosféry v triede. Z hľadiska vecnej signifikancie sa jedná o stredne silné korelácie, s výnimkou sumačného indexu emocionálne-sociálny faktor a sumačných indexov dôvera v druhých ($r=0,284$) a emocionálne kompetencie ($r=0,228$), ktorých korelácia má len slabú vecnú významnosť. Nájdené korelácie sú zväčša štatisticky významné na tretej hladine. Výnimkou sú korelácie emocionálne – sociálneho faktoru s dôverou v druhých a emocionálnymi kompetenciami, a tiež korelácia činnostne – morálneho faktoru a emocionálnych kompetencií. Taktiež korelácie celkovej sociálnej atmosféry so všetkými sumačnými indexmi sociálno-emocionálneho zdravia (sebadôvera, dôvera v iných, emocionálne kompetencie, životná angažovanosť a kovitalita) sú štatisticky významné na druhej hladine (VO3).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Sociálno-emocionálne zdravie a pohlavie (H1): V sumačných indexoch sociálno-emocionálneho zdravia neboli nájdené štatisticky významné rozdiely medzi mužmi a ženami. Rozdiel v sumačnom indexe sebadôvera a dôvera v druhých bol vecne významný ($r = 0,142$; $0,129$), pričom oba rozdiely boli malé. V sumačnom indexe sebadôvera dosiahli muži priemerne o 1,11 bodu viac ako ženy. V sumačnom indexe dôvera v druhých bol priemerný bodový rozdiel 0,89 v prospech žien. Ostatné rozdiely v sumačných indexoch emocionálne kompetencie, životná angažovanosť a kovitalita boli zanedbateľné ($r = 0,028$; $0,056$; $0,013$).

Sociálna atmosféra v triede a pohlavie (H2): Štatisticky významný rozdiel medzi mužmi a ženami bol prítomný v sumačnom indexe činnostne-morálny faktor, pričom sa jedná o malý rozdiel ($r = 0,175$). Rozdiel priemerov bol 2,86 bodu v prospech mužov. V sumačnom indexe emocionálne-sociálny faktor bol nájdený malý rozdiel $r = 0,121$, ktorý však nebol štatisticky významný. Rozdiel priemerov bol 1,67 bodu v prospech mužov. Štatisticky významný rozdiel bol nájdený aj v sumačnom indexe celková sociálna atmosféra, pričom sa jedná o malý rozdiel ($r = 0,177$) a muži opäť dosiahli vyššie priemerné skóre o 4,53 bodu.

4 Diskusia

Prvou výskumnou otázkou sme zisťovali, aká je úroveň sociálno-emocionálneho zdravia u študentov vybraných stredných a zistili sme priemerný index kovitality nachádzajúci sa v nižšom pásme priemeru. Toto zistenie evokuje potrebu stimulácie rozvoja sociálno-emocionálneho zdravia v škole.

Prostredníctvom ďalšej výskumnej otázky sme zisťovali, aká je úroveň celkovej sociálnej atmosféry v triede. V našom výskume sme zistili, že úroveň celkovej sociálnej atmosféry v triede u stredoškolákov sa nachádza vo vyššom pásme priemeru. Čo hodnotíme ako pozitívne a zároveň poukazujeme na možnosť ďalej cielene pracovať s triedou na jej zvyšovaní.

Tretou výskumnou otázkou sme zisťovali, či existuje vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím a jeho dimenziami a sociálnou atmosférou v triede a jej faktormi. Zistili sme, že medzi dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia (kovitalita, sebadôvera, dôvera v iných, životná angažovanosť) a sociálnou atmosférou v triede (celková sociálna atmosféra, emocionálne-sociálny faktor, činnostne-morálny faktor) sú pozitívne stredne silné vzťahy s výnimkou pozitívneho slabého vzťahu, ktorý sa nám potvrdil medzi emocionálne-sociálnym faktorom a doménami dôvera v seba a emocionálne kompetencie. Všetky vzťahy, ktoré sme zistili v našom výskume boli vecne a štatisticky významné. To znamená, že ak adolescenti majú dobrú úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, tak majú potenciál vytvárať pozitívnejšiu sociálnu atmosféru v školskej triede. Kvalita mentálneho zdravia adolescenta má vplyv na vzájomné vzťahy, vzťah ku štúdiu a tiež celkovú spokojnosť v škole. Čím je teda študent viac sebedovomý, empatický, optimistický a pociťuje podporu od iných ľudí, tým kladnejšie hodnotí aj svoje sociálne prostredie v triede, spolužiakov, triedneho učiteľa či štúdium.

Prvou hypotézou sme overovali, či existuje rozdiel v dosiahnutej úrovni sociálno-emocionálneho zdravia z hľadiska pohlavia. Táto hypotéza sa nám čiastočne potvrdila. Nenašli sme štatisticky významné rozdiely medzi mužmi a ženami v doménach ani v úrovni kovitality. Preukázali sa len slabé vecne významné rozdiely v doménach sebadôvera (prospech mužov) a dôvera v druhých (prospech žien). Výskumná štúdia na základe, ktorej



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

sme formulovali túto hypotézu potvrdila medzipohlavné rozdiely v skóre v sociálno-emocionálnom zdraví. (Gajdošová, Radnóti & Bisaki, 2018). Autori vo svojej štúdii zistili, že chlapci dosahujú vyššiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia ako dievčatá.

Prostredníctvom druhej hypotézy sme zisťovali, či existuje rozdiel v sociálnej atmosfére a tiež v jej faktoroch z hľadiska pohlavia. V našom výskume sa táto hypotéza prejavila ako čiastočne platná. Zistili sme slabý štatisticky významný rozdiel v činnostne-morálnom faktore v prospech chlapcov. V celkovej sociálnej atmosfére sa preukázal takisto slabý štatisticky významný rozdiel v prospech mužov. To znamená, že ženy dosahovali nižšiu úroveň v činnostne-morálnom faktore a v celkovej sociálnej atmosfére v porovnaní s mužmi. Taktiež sa nám potvrdil malý rozdiel v emocionálno-sociálnom faktore v prospech žien, ktorý však nebol štatisticky významný. To znamená, že študentky získali v emocionálno-sociálnom faktore vyššie skóre ako ich spolužiaci.

5 Záver

Učiteľ a jeho pôsobenia na škole je jedným z najdôležitejších determinantov jej kvality. Môže ovplyvniť a rozvíjať nielen poznatkovú sféru študenta, ale predovšetkým jeho osobnosť, správanie, motiváciu, rezilienciu, wellbeing aj kovitalitu. Dôležitým komponentom je pri tom vytvorená atmosféra v škole i v každej triede, ktorá pozitívne stimuluje tento rozvoj. Udržiavať a pestovať mentálne zdravie na školách je v dnešnej dobe poznačenej karanténou Covid 19 a prejavmi hrubej agresie na pôde školy ešte naliehavejšou výzvou. Učiteľom, študentom a všetkým zúčastneným by pri tom mohol pomôcť zlepšiť kvalitu života školský psychológ prostredníctvom rozvojových, intervenčných a preventívnych programov s dôrazom na rozvoj cností a podporu zdravia.

Literatúra

1. Furlong, M. & You, S. (2014). Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Social Indicators Research*, 117, 1011–1032
2. Gajdošová, E., Radnóti, E. & Bisaki, V. (2018). Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl. *Školský psychológ, Školní psychológ*, 19 (1), 101–111
3. Kollárik, T. (2014). Meranie sociálnej atmosféry v triede. In: Gajdošová, E. (2014). *Psychológia-škola-inklúzia*, Bratislava: PEVŠ, 58–64
4. Kollárik, T. & kol. (1999). *Škála na meranie sociálnej atmosféry v triede – ŠSAT*. Bratislava: Psycho-insight spol. s r.o.
5. Petrulyté, A., Guogienė, V. & Rimienė V. (2019). Adolescent Social Emotional Health, Empathy, and Self-esteem: Preliminary Validation of the Lithuanian Version of the SEHS -S Questionnaire. *Psychology in Russia. State of the arts* 12 (4), 196–209
6. Redayová, L. (2015). Sociálna atmosféra v triede. *Školský psychológ, Školní psychológ*, 16 (1), 35–45



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

7. Roľková, H. (2016). Podpora pozitívnej sociálnej atmosféry v školskej triede a jej vplyv na rozvoj sociálnych zručností. Schola nova, qou vadis?, Extrasystem Praha, 28, s.159–165.

Kontaktné údaje autorov

PhDr. Henrieta Roľková, PhD.

Mgr. Skarleta Jačková

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

E-mail: henrieta.rolkova@paneurouni.com , scarlettjackova@gmail.com



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Uplatnenie didaktických hier na stredných školách

Use of Didactic Games at Secondary Schools

Eva Tóbllová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá uplatnením didaktických hier vo vyučovacom procese na stredných školách. Hlavnou časťou príspevku je využitie didaktických hier a výskum na stredných školách v oblasti využívania didaktických hier vo vyučovacom procese. Z výskumov vyplýva, že didaktická hra má svoje pevné miesto vo vyučovacom procese a dobre zorientovaní učitelia ju nepovažujú za stratu času, pretože si uvedomujú, že jej vhodné zaradenie podstatne znižuje energetickú náročnosť.

Kľúčová slova: aktivizujúce vyučovacie metódy, didaktické hry, uplatnenie didaktických hier, učiteľ, stredné školy.

Abstract

The paper deals with the application of didactic games in the teaching process at secondary schools. The main part of the paper is using didactic games and research at secondary schools in the field of the use of didactic games in the teaching process. Research shows that didactic games play an important role in the teaching process and well-oriented teachers do not consider them as a waste of time, because they realize that their appropriate use makes the teachers' performance much easier.

Keywords: activating didactic methods, didactic game, application of didactic games, teacher, secondary schools.

JEL klasifikace: A20, I21

1 Úvod

Hra ako taká, nás sprevádza po celý život. Hra nám zabezpečuje zábavu ale aj poznanie. Postupom času bol objavený výchovný aj vzdelávací zmysel hry, preto sa z klasickej hry stala didaktická hra, ktorú zaraďujeme do vyučovacieho procesu na splnenie výchovno-vzdelávacích cieľov. Dnešné deti je veľmi náročné zaujať na vyučovacej hodine, práve didaktická hra nám pomáha vzbudiť záujem.

Didaktickú hru zaraďujeme medzi aktivizujúce vyučovacie metódy. Prostredníctvom didaktickej hry aktívne zapájame študentov do vyučovacieho procesu a aktívne udržiavame ich pozornosť. Študenti by si prostredníctvom didaktickej hry mali jednoduchšie osvojiť nové poznatky. Nemali by mať pocit práce a povinnej účasti na hodine ale pocit zábavy a oddychu.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Dôležité je správne zaradenie didaktickej hry do fázy vyučovacieho procesu. Didaktická hra má svoje pevné miesto vo vyučovaní a dobre zorientovaní učitelia ju nepovažujú za stratu času, lebo si uvedomujú, že jej vhodné zaradenie podstatne znižuje energetickú náročnosť, hlavne opakovanie a precvičovanie učiva.

2 Didaktická hra a jej využitie

Hra vždy bola a aj bude dôležitá činnosť pre človeka. Hrou sa dá veľa ukázať, prejať emócie, uspokojujeme dušu a prináša nám radosť. Učí nás prehrávať a tak zvládať negatívne emócie. S hrou sa človek stretáva od narodenia až do konca života, ide o určitú formu relaxu kedy človek odíde na moment mimo reality.

Didaktická hra je vhodným prostriedkom k tomu, aby študenti dobre zvládli učivo, aby sa tešili na výučbu a získavali nové vedomosti zaujímavejšou a prirodzenejšou cestou. Didaktická hra podporuje sebavedomie, sebaovládanie a zmysel pre spravodlivosť. K naplneniu edukačných cieľov, vďaka ktorým dochádza prostredníctvom didaktických hier sa študenti učia taktiež riešiť aj konkrétne problémy, adaptujú sa na nové podmienky. Sú dobrým pomocníkom pri rozvíjaní sociálnych vzťahov, deti sa učia spolupracovať, komunikovať jeden s druhým (Santlerová, 1993).

Didaktická hra obsahuje výrazný sebarealizačný prvok v oblasti poznávacích činností. Zámerne evokuje produktívne aktivity a rozvíja myslenie, lebo väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií.

V didaktických hrách a pri hrách s pravidlami sa deti učia dodržiavať pravidlá. Podporuje to ich socializáciu a vedie k sebakontrolu. Učenie a poznávanie prebiehajú nenásilne, záujem je spontánny čo je veľmi dôležité. V hre sa uplatňuje kultúra života dospelých a tak má študent možnosť učiť sa prostredníctvom hry jednat s ľuďmi.

Výsledok hry ako didaktickej metódy vždy závisí na tom, aká je v triede klíma, ale i na tvorivosť a organizačných schopnostiach učiteľa. (Sochorová, 2011)

Využitie didaktických hier vo výučbe prináša svoje výhody ale aj nevýhody, niektoré z nich uvádzajú aj Pecina, Zormanová (2009) :

Výhody

- motivujú žiakov
- vedú žiakov k dodržiavaniu pravidiel
- umožňujú predvádzať učenie zábavnou formou
- ovplyvňujú pocity a postoje žiakov
- navodzujú pozitívny vzťah ku škole, učiteľom, k učeniu
- podporujú tvorivosť
- učia deti samostatnosti a spolupráce
- posilňuje zdravé sebavedomie žiakov



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

- žiaci si viac zapamätajú ako pri tradičnom vyučovaní

Nevýhody

- náročné na čas a prípravu
- žiaci nie sú zvyknutý na podobné činnosti a hra im môže prísť príliš komplikovaná
- nedostatok materiálov, podkladov
- žiaci si osvoja menej poznatkov
- použijeme negatívne hodnotenie
- žiaci vyžadujú odmenu za víťazstvo
- žiaci kritizujú didaktickú hru
- žiaci sa príliš snažia o výhru a nevedia prijať prehru.

Najmä pre začínajúcich učiteľov, ktorý ešte nemajú toľko praxe za sebou je dôležité, aby vedeli a mali prehľad o tom aké hry existujú, keďže s tým ešte nemajú skúsenosti. Je veľmi dôležité si uvedomiť, prečo chceme hru využiť a vybrať vhodný typ hry z dôvodu aby sa naplnili výchovno-vzdelávacie ciele. Nie všetky didaktické hry sú vhodné pre každé učivo ktoré sa preberá.

Didaktické hry tvoria pozitívny efekt nielen pre študentov, ale sú prínosom aj pre učiteľov. Tí môžu pomocou tejto metódy získať bližší kontakt so študentmi, hlbšie nazrieť do zloženia a vzťahov v triede a tiež majú otvorenú cestu k individuálnejšiemu prístupu. V porovnaní s inými metódami prinášajú didaktické hry možnosť osvojiť si nové učivo pomocou hravej formy, ktorá často krát odvádza myšlienky študentov od samotného procesu učenia a tak dochádza k efektívnejšiemu zapamätaniu učiva bez ich vedomia. Didaktická hra ako spôsob výučby je pre študentov obvykle atraktívnejšia ako stereotypné vyučovanie klasických metód (Kotrba, Lacina, 2007).

Každá didaktická hra podlieha základnej štruktúre v logickej následnosti. Obsah didaktickej hry tvoria 4 základné časti : didaktický cieľ, vlastná hravá činnosť, pravidlá a vyhodnotenie hry.

Učiteľ si na začiatku musí stanoviť didaktický cieľ, ktorý by mal korešpondovať so vzdelávacím cieľom. Úlohou správne stanoveného cieľa je aktivizovať pozornosť študentov, vyvolať v nich záujem a sprostredkovať im informácie. Didaktickú hru treba prispôbiť veku a intelektu. Vlastná hravá činnosť je pre študentov najpodstatnejšou časťou. Pomocou aktívnej činnosti nevedome plnia vzdelávacie ciele, hravou formou. Je vhodné, ak sa učiteľ aktívne zapojí do tejto fázy didaktickej hry a tým prehĺbi svoj vzťah so študentmi. Je dôležité, aby sa nezabúdalo na pravidlá, ktoré musia byť jasne, presne a zrozumiteľne odprezentované ešte pred začatím didaktickej hry. Úlohou učiteľa je dohliadať, aby boli pravidlá hry počas celého priebehu dodržiavané. Pravidlá poskytujú študentom pevnú osnovu hry, všetci ich musia dodržiavať v rovnakom rozsahu a taktiež platia aj pre učiteľa. Didaktická hra je ukončená vyhodnotením. V závere sa posudzuje najlepší riešiteľ, miera splnenia danej úlohy a priebeh dodržiavania pravidiel. Hodnotenie by sa malo podávať formou motivácie a malo by mať pozitívny charakter (Štubňa, 2008).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Príprava didaktickej hry je pre učiteľa náročnou časťou, pri ktorej musí dodržiavať metodické postupy. Didaktická hra musí byť dokonale premyslená a naplánovaná vzhľadom na vek, psychické a fyzické zloženie jednotlivých študentov a musí byť vhodne zvolená, aby správne korešpondovala so vzdelávacím cieľom vyučovacej hodiny (Maňák, Švec, 2003). Pred plánovaním didaktickej hry je vhodné zmapovať situáciu v triede. Učiteľ by mal diagnostikovať postoj študentov k hre a ich vývinovú úroveň hrania. Ďalším krokom by mal učiteľ zistiť poznávaciu úroveň u študentov. Po analýze môže učiteľ pristúpiť k samotnému plánovaniu didaktickej hry.

3 Uplatnenie a využitie didaktických hier na stredných školách

Analýzou výskumov v oblasti didaktických hier bolo zistené, že väčšina hier musí mať nasledovné komponenty: didaktický cieľ, jasne opísaný postup (pravidlá). Podľa obsahu didaktickej hry môžeme označiť ich vplyv na: jazykový rozvoj, logicko-matematický rozvoj, rozvoj vedeckého poznania, rozvoj pohybu, rozvoj esteticko-hudobných schopností, rozvoj organizačno-riadiacich schopností. (Tóblova, 2019)

Z výskumu Tóblova (2019) môžeme pozorovať, že 77,3 % učiteľov uviedlo, že využíva didaktické hry na hodinách. Autorka sa venovala aj výskumu využitia didaktických hier na základných školách, prekvapivým údajom bolo, že učitelia stredných škôl využívajú o 35% viac didaktické hry ako učitelia na základných školách.

Autorky Krišková, Raganová (2011) sa venovali výskumu v oblasti využitia didaktických hier na základných a stredných školách. Autorky najskôr navrhli súbor aktivít s využitím didaktických hier a následne ich aplikovali vo vyučovacom procese. Zisťovali pomocou dotazníkovej metódy názory študentov na priebeh vyučovania s využitím didaktických hier. Z ich zistení uviedli, že študentom sa zdali aktivity celkovo náročné, ale zaujímavé a zrozumiteľné. Študenti sa vyjadrili, že aktivity boli časovo dlhé, čo však mohlo byť spôsobené, tým, že všetky aktivity boli realizované počas jednej vyučovacej hodiny. Študenti sa s podobnými aktivitami zatiaľ nestretli. Vyjadrili sa, že by aj na iných hodinách uvítali podobné aktivity.

Ďalší výskum v oblasti uplatnenia didaktických hier na strednej škole realizovala Krajčová (2020). Výskum autorka realizovala na strednej škole formou rozhovorov so študentmi. Autorka najskôr navrhla a následne zrealizovala vyučovacie hodiny s využitím didaktických hier. Z odpovedí fokusového rozhovoru so študentmi strednej školy sa zamerala na 5 základných kategórií. Kategórie: A: Zapojenie sa, aktivita na hodine; B: Atmosféra, zaujímavosť hodiny; C: Jednoduchšie zapamätanie si učiva; D: Diskusia, vyjadrenie názoru; E: Motivácia.

Na základe transkripcie interview fokusovej skupiny a následnej analýzy autorka zistila, že žiaci sa najviac opierali o kategóriu A: zapojenie sa, aktivita na hodine. Študenti pozitívne hodnotili aktivity a hry, ktoré boli zapojené do vyučovacích hodín zrealizovaných počas výskumu. Podľa odpovedí autorka zhodnotila, že zapojenie aktivity do priebehu hodiny napomáha študentom lepšie pochopiť učivo a tiež rozvíja ich predstavivosť. Študenti sú takýmto spôsobom vtiahnutí do deja a aktívnejšie sa sústreďia na priebeh hodiny aj vďaka potrebnému vyvinutiu činnosti. Negatívnu stránku aktivít a aktívneho zapájania sa do vyučovacieho procesu vidia v časovom obmedzení aktivít. Podľa vyjadrení je aktivita



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

prospešná, no často krát časovo náročná. Další záporný následek si vedľa predstaviť v prípade študenta, ktorý sa na základe aktivity „rozjaší“, zážitok z aktivity prežíva dlhší čas a tak sa nemôže adekvátne sústrediť na ďalší priebeh hodiny. Aj napriek týmto aspektom aktivizujúceho vyučovania vo viacerých vyjadreniach zaznelo, že by sa im takýto spôsob výučby páčil. – Ďalšou najčastejšie sa vyskytujúcou kategóriou bola časť B : Atmosféra, zaujímavosť hodiny. Vo výpovediach študentov autorka našla tvrdenia, že na rozdiel od klasických hodín plných výkladu a písania poznámok, hodina s využitím didaktickej hry je pre nich pozitívom z viacerých hľadísk. Takmer všetci sa zhodli na tom, že na hodinách vedených aktivizujúcim spôsobom prevládala energická, priateľská a príjemná atmosféra, ktorú dopĺňala zvedavosť z niečoho nového. Študenti potvrdili, že boli pre nich hodiny príjemným prekvapením na ktoré sa tešili. Tretia kategória, C: Jednoduchšie zapamätanie si učiva. Podľa všetkého, netradičný spôsob výučby, evokuje u študentov schopnosť rýchlejšie a jednoduchšie si zapamätať učivo. Väčšia časť odpovedí bola smerovaná k myšlienke, že názorný príklad, aktivita, hra, či iný prístup pomáha študentom lepšie pochopiť preberanú látku. Študenti uviedli, že pri spomienke na hru alebo inú aktivitu vykonávanú na hodine, sa im vybavujú teoretické poznatky k danej problematike. Zhodli sa aj na tom, že na základe aktivity a rozhovorov si učivo osvojili rýchlejšie. Štvrtá kategória, D: Diskusia, vyjadrenie názoru. Podľa odpovedí sa autorka (Krajčová, 2020) dozvedela, že klasická hodina prebieha pomocou skúšania, kde musia študenti striktne odpovedať na otázky poučkami, pokračuje výkladom a je zakončená diktovaním a písaním poznámok. Študenti poukázali na fakt, že tento spôsob výučby, didaktické hry a skupinová práca im umožnili oveľa častejšie a spontánnejšie vyjadrovať svoje názory a postoje, diskutovať o danej problematike. Niektorí študenti uviedli, že sa pri situáciách, kde mali verejne vyjadriť svoj názor necítili komfortne, no práve tento spôsob im dodal potrebné sebavedomie a vôľu vystupovať pred ostatnými.

Poslednou kategóriou E: je motivácia. Celkovou netradičnosťou, aktivitami, prístupom, novými spôsobmi sú žiaci motivovaní k učeniu. Vo výpovediach respondentov boli uvádzané fakty, na základe ktorých môžeme povedať, že uplatnenie didaktických hier spôsobuje zvýšenie vnútornej, ale aj vonkajšej motivácie. (Krajčová, 2020)

Pri celkovom zhodnotení výskumov zaoberajúcich sa využitím didaktických hier môžeme skonštatovať, že sú pre študentov z väčšej miery prínosné. Pozitívne výpovede poukázali na niekoľko faktov. Študenti chcú byť aktívne zapájaní do priebehu hodiny a hry, či iné činnosti hodnotia kladne. Pozitívnym aspektom didaktických hier je aj príjemná, uvoľnená atmosféra. Hodiny vedené týmto spôsobom výučby sú pre nich zaujímavé a prekvapivé. Na základe aktivít si študenti jednoduchšie zapamätajú a osvoja učivo, pričom majú omnoho väčší priestor na vyjadrenie vlastných myšlienok, názorov, postojov a učia sa lepšie komunikovať medzi sebou. Spojením všetkých týchto aspektov učiteľ zvyšuje vnútornú aj vonkajšiu motiváciu k učeniu.

4 Záver

Didaktická hra má svoje pevné miesto vo vyučovacom procese a dobre zorientovaní učitelia ju nepovažujú za stratu času, pretože si uvedomujú, že jej vhodné zaradenie podstatne znižuje energetickú náročnosť.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

Učiteľské povolanie je povolanie ktoré stále napreduje a učí učiteľa novým veciam. Z analýzy výskumov v oblasti využitia didaktických hier na stredných školách by sme odporučili, aby boli učitelia čo najviac kreatívny a snažili sa vždy pre svojich študentov vymyslieť niečo nové. Učitelia by mali začať využívať didaktické hry aj v inej fáze vyučovacieho procesu, ako len vo fixačnej. Študenti, by mali na hodiny chodiť so záujmom, dobrým pocitom a tešiť sa, že sa opäť niečo nové naučia. Aj takéto pocity môžu prevládať u študentov, keď začneme častejšie zapájať didaktické hry do vyučovacieho procesu. Viac už nebude prevládať na hodinách stres, nuda a potreba vytiahnuť mobilný telefón počas vyučovacej hodiny.

Didaktické hry z dlhodobého hľadiska pomáhajú prehlbovať vzťah medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi samotným učiteľom a žiakom a pomáhajú pozitívne rozvíjať komunikačný kanál medzi nimi. Ďalším dôvodom, prečo by mali učitelia častejšie zapájať práve takéto metódy je podporovanie predstavivosti žiakov. V priebehu didaktických hier majú žiaci možnosť zapojiť fantáziu a netradičným spôsobom sa tak naučiť nové informácie.

Odporúčame učiteľom, aby sa nedali odradiť nedostatkami a prekážkami, ktoré didaktické hry prinášajú. Časové obmedzenie hodiny, či dlhší čas prípravy učiteľa na vyučovaciu hodinu sa v konečnom dôsledku prejaví na formovaní osobnosti žiaka a na jeho pozitívnych výsledkoch.

Literatura

1. Kotrba, T., Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydanie. Společnost pro odbornou literaturu, Brno. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
2. Krajčová, D. (2020). *Didaktické hry ako metóda aktivizácie žiakov v edukačnom procese*. Univerzita Komenského: Pedagogická fakulta, Bratislava.
3. Krišková, K., Raganová, J. (2011) *Využitie didaktických hier při fixácii fyzikálních pojmů v středoškolské fyzice*. Tvorivý učitel fyziky IV, Smolenice
4. Maňák, J. Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno, Paido, 2003. ISBN 807315-039- 5.
5. Mustafa P., Zamzam A., (2014). *Using Games in Primary Aschool for Effective Grammar Teaching: a Case Study from Sebha*. International Journal of English Language a Translation Studies 2. 2014. 211-227.
6. Pecina, P., Zormanová L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-802-1048- 348
7. Santlerová, K. (1993). *100 didaktických her ve vyučování čtení a psaní*. Brno:Datis,1993, 49 s.
8. Sochorová, L. (2011). *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Dostupné na internete: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/didakticka-hra-a-jeji-vyznam-ve-vyucovani.html/>
9. Štubňa, J. (2008). *Didaktická hra vo výučbe prírodopisu na ZŠ*. In Aktuálne problémy didaktiky geológie. Inovácia didaktických kompetencií. Bratislava : Iris, 2008.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

10. Tóblová, E. (2019). *Aktivizujúce vyučovacie metódy*. Univerzita Komenského: Pedagogická fakulta, Bratislava. 148 s., ISBN 978-80-223-4817-1

Kontaktní údaje autora

Ing. Eva Tóblová, PhD., ING-PAED IGIP
Univerzita Komenského,
Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky,
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, SR
E-mail: toblova@fedu.uniba.sk



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Osobnost' středoškolského učitel'a predmetu cvičná firma

The Personality of Teachers at Business Training Secondary Schools

Ludmila Velichová

Abstrakt

Predmet cvičná firma sa významne odlišuje od iných ekonomických predmetov vo všetkých činiteľoch vyučovacieho procesu. V príspevku sa zaoberáme osobnosťou učitel'a vyučujúceho predmet cvičná firma na strednej škole. Prezentujeme výsledky nášho prieskumu zameraného na skúmanie vnímania predmetu cvičná firma učitel'mi. Dôraz sme kládli na to, ako vnímajú učitel'ia cvičnej firmy postavenie predmetu cvičná firma v sústave ekonomických predmetov na strednej škole a ako sa stotožňujú s odlišnou rolou učitel'a v predmete cvičná firma. Zamerali sme sa aj na identifikáciu systému výberu učitel'a pre výučbu predmetu cvičná firma na stredných školách a vymedzenie problémov vo výučbe predmetu cvičná firma z pohľadu učitel'ov, ako aj návrhov na ich riešenie. Výsledky pilotného prieskumu budú východiskom pripravovanej komplexnej evaluácie vyučovacieho procesu v predmete cvičná firma na stredných školách v Slovenskej republike.

Kľúčové slová: cvičná firma, osobnosť' středoškolského učitel'a

Abstract

The subject Training Firm differs significantly from other economic subjects in all factors of the teaching process. In this article the personality of secondary school's teacher, who is teaching the subject Training Firm is dealt with. The results of survey aimed at examining the perception of the subject Training Firm by teachers are presented. It is emphasized how the teachers of the training firm perceive the position of the subject Training Firm in the system of economic subjects in a secondary school and how they identify with the different role of the teacher in the subject Training Firm. The identification of the system of teacher selection for teaching the subject Training Firm at secondary schools and defining problems in teaching of the subject Training Firm from the perspective of teachers, as well as proposals for their solution were dealt with. The results of the pilot survey will be the starting point for the prepared comprehensive analysis of the teaching process in the subject Training Firm at secondary schools in the Slovak Republic.

Keywords: training firm, personality of secondary school's teacher

JEL klasifikácia: I21



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

1 Špecifické postavenie učiteľa predmetu cvičná firma z pohľadu didaktiky

Je všeobecne známe, že učitelia dneška pracujú pod tlakom obsahu vzdelávania premietnutého v školských vzdelávacích programoch, pod vplyvom spolupracovníkov i vedenia školy, otázok rodičov, stále rastúcich požiadaviek spoločnosti, explózie moderných poznatkov najmä v oblasti digitalizácie spoločnosti, sťažností zamestnávateľov absolventov na klesajúcu úroveň praktickej odbornej prípravy. Cítia sa obmedzovaní požiadavkou „napredovať v učive“, „vyrovnať sa s tou alebo inou kapitolou učebnice alebo učebného textu“, aby žiaci zvládli to, čo potom treba aj overiť ako výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu a tento dosiahnutý výsledok aj hodnotiť a klasifikovať podľa vopred určených kvantitatívnych i kvalitatívnych parametrov. Na základe tejto a podobnej kritiky tradičného vyučovania získavajú podporu alternatívne formy vyučovania, ako napríklad činnostne orientované vyučovanie, ktoré by mali prispievať k tomu, aby sprostredkovali tzv. kľúčové kvalifikácie, namiesto sprostredkovania rýchlo starnúcich vedomostí, a tým lepšie pripraviť žiaka na budúcnosť. Tento všeobecný trend ovplyvnil aj zavedenie predmetu cvičná firma do odborného vzdelávania. V súčasnosti môžeme tvrdiť, že predmet cvičná firma si získal pevné miesto v ekonomickom vzdelávaní na stredných školách v Slovenskej republike. Svedčí o tom narastajúci počet cvičných firiem (viac ako 700 cvičných firiem na stredných školách v SR k 1. 1. 2020), popularita vyučovacieho predmetu cvičná firma a jeho zaradenie do učebných plánov širšieho spektra stredných odborných škôl, t. j. nielen škôl ekonomického zamerania (obchodných akadémií, hotelových akadémií, škôl podnikania a i.), ale aj spojených stredných škôl a stredných škôl technického zamerania (strojárskych, stavebných, drevárskych, záhradníckych a i.). (Horáčková a kol., 2019)

Z hľadiska teórie vyučovania je práca v cvičnej firme špecifickou organizačnou formou vyučovania, ktorá sa vyznačuje zvláštnosťami vo všetkých činiteľoch vyučovacieho procesu, t. j. má špecifický obsah a systém učiva, vyučovacie metódy a vyučovacie prostriedky, špecifické postavenie učiteľa a žiaka, ako aj odlišný spôsob hodnotenia žiakov. (Rotport, 2008) Centrom nášho skúmania je osobnosť učiteľa predmetu cvičná firma, ktorého môžeme analyzovať z normatívneho i analytického hľadiska. Z normatívneho hľadiska môžeme na učiteľa cvičnej firmy nazerať podľa Šlosára (2015, s. 168) ako na učiteľa odborných ekonomických predmetov, ktorý „musí disponovať odbornou a pedagogickou spôsobilosťou, požadovanými charakterovými, morálnymi a vôľovými vlastnosťami, bezúhonnosťou, zdravotnou spôsobilosťou, širokým všeobecným a spoločensko-kultúrnym prehľadom, vysokým stupňom komunikatívnosti, rétorickými predpokladmi a kontaktmi s hospodárskou praxou“. Zároveň môžeme vymedziť viaceré odlišnosti postavenia učiteľa, vyučujúceho predmetu cvičná firma. Učiteľ predmetu cvičná firma je v novej pozícii, ktorá sa líši od tradičnej úlohy učiteľa pri frontálnom vyučovaní, ktoré je typické pre ekonomické predmety vyučované konvenčnými formami. V predmete cvičná firma vystupuje ako poradca, školiteľ, inštruktor, koordinátor, konzultant, tréner. Z pohľadu žiaka nestojí pri tabuli, neprednáša a neskúša tradičnými metódami. Pohybuje sa medzi žiakmi pracujúcimi v cvičnej firme prirodzene, pričom ich nevyrušuje pri práci, naopak povzbudzuje, motivuje, nešetří pochvalou, radí a prípadne upozorňuje na chyby. Vzťah učiteľ a žiaci sa v tejto novej pedagogickej situácii výrazne mení. V pracovných situáciách v cvičnej firme, ktoré sú pre žiakov nové, má učiteľ väčší priestor na individuálny prístup k žiakom. Spoznáva osobnosti



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

žiakov v zmenených pedagogických podmienkach. Podľa skúseností učiteľov cvičných firiem možno tvrdiť, že cvičná firma prispieva k rozvoju partnerstva medzi učiteľom a žiakmi. Mení sa pohľad učiteľa na žiaka a pohľad žiakov na učiteľa. Potvrdil sa aj prenos novej kvality vzťahu učiteľ a žiak z predmetu cvičná firma do ostatných ekonomických predmetov, ktoré tento učiteľ obvykle vyučuje.

Zmenený charakter práce učiteľa predmetu cvičná firma sa premieta aj do špecifických požiadaviek, ktoré sú kladené na učiteľa predmetu cvičná firma. Možno ich vymedziť prostredníctvom odbornej, pedagogickej a sociálnej kompetencie. (Velichová, 2019) Odborná kompetencia učiteľa predmetu cvičná firma sa vyznačuje vysokou mierou náročnosti na vedomosti a zručnosti učiteľa z celého radu ekonomických predmetov, ale aj všeobecno-vzdelávacích predmetov. Požiadavky na jeho odbornú kompetenciu chápeme v zmysle širokého (komplexného) prehľadu z daných ekonomických predmetov na jednej strane, ale i v zmysle konkrétnych praktických zručností na druhej strane. V prípade pedagogickej kompetencie sa od učiteľa cvičnej firmy očakáva, že bude naklonený inováciám vo vyučovaní, moderným vyučovacím metódam a technológiám vzdelávania. Mal by ovládať motivačné techniky a princípy vyučovania, ktoré sú orientované na konanie a situácie (tzv. situačné a činnostne orientované vyučovanie). (Tramm, 1996) Súčasťou pedagogickej kompetencie je aj metodická kompetencia, ktorá predstavuje spôsobilosť konať v oblasti riešenia problémov a manažmentu projektov a procesov. Učiteľ cvičnej firmy by mal vedieť organizovať prácu žiakov pri špecifickej forme skupinového vyučovania – tímovej práci. Prácu v tíme by mal organizovať tak, aby žiaci mali pocit, že si prácu organizujú sami, a mal by vedieť motivovať žiakov, aby pracovali v tíme. Učiteľ cvičnej firmy by mal byť schopný viesť žiakov pri riešení problémov a vedieť predvídať problémy, ktoré vyplývajú z bežnej (rutinnej) činnosti firmy. Súčasťou jeho pedagogicko-didaktickej kompetencie je aj schopnosť hodnotiť a klasifikovať prácu žiakov v nových netradičných vyučovacích situáciách. Učiteľ cvičnej firmy sa od učiteľov iných ekonomických predmetov významne odlišuje sociálnou kompetenciou, ktorá je podmienená špecifickým charakterom živého pracovného prostredia cvičnej firmy. Ide o nové pedagogicko-psychologické situácie, ktoré môžu byť aj konfliktné. Učiteľ cvičnej firmy by mal mať predpoklady na riešenie konfliktných situácií, sebareflexiu, angažovanosť a sociálne cítenie. Cvičná firma mu poskytuje priestor na ovplyvňovanie postojov žiakov k tímu cvičnej firmy, tuzemským i zahraničným obchodným partnerom. Kontakt so zahraničnými cvičnými firmami nesie v sebe i prvky multikulturality, kde opäť učiteľ môže výchovne pôsobiť na žiakov v smere pozitívneho postoja k iným národom a národnostiam.

2 Vnímanie predmetu cvičná firma učiteľmi

Ako vnímajú predmet cvičná firma samotní učitelia sme sa pokúsili zistiť prostredníctvom interview s učiteľmi cvičných firiem, ktorí sa zúčastnili medzinárodného veľtrhu cvičných firiem v školskom roku 2019/2020. V otázkach riadených rozhovorov sme sa zamerali na oblasť vnímania predmetu cvičná firma, role učiteľov i požiadaviek, ktoré sú na nich kladené v predmete cvičná firma samotnými učiteľmi predmetu cvičná firma, systém výberu učiteľov cvičnej firmy na konkrétnej škole, vzťahu žiakov k učiteľom predmetu cvičná firma a vymedzenie problémových oblastí, ako aj získanie návrhov na skvalitnenie práce v predmete cvičná firma. Na otázky odpovedalo 38 učiteľov, 29 učiteľov zo stredných škôl v Slovenskej



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

republiky a 9 učitelův ze středných škôl v zahraničí (Česko, Maďarsko, Slovinsko, Taliansko, Turecko, Rakúsko, Litva, Rumunsko a Portugalsko). Z hľadiska pohlavia odpovedalo 33 žien a 5 mužov.

Tabuľka 1: Charakteristika dopytovanej vzorky učiteľov z hľadiska pedagogickej praxe

	do 5 rokov	6 – 10 rokov	11 – 15 rokov	16 – 20 rokov	viac ako 20 rokov
Pedagogická prax celkom	5	21	6	4	2
Vyučuje predmet cvičná firma	10	14	8	4	2

Zdroj: vlastné spracovanie

V dopytovanej vzorke učiteľov predmetu cvičná firma sa vyskytlo najviac učiteľov s celkovou dĺžkou pedagogickej praxe 6 až 10 rokov (55,3 %); najmenej učiteľov s celkovou dĺžkou pedagogickej praxe viac ako 20 rokov (5,3 %). Pokiaľ ide o dĺžku výučby predmetu cvičná firma najviac dopytovaných učiteľov učilo predmet cvičná firma 6 až 10 rokov (36,8 %); najmenej dopytovaných učiteľov učilo cvičnú firmu viac ako 20 rokov (5,3 %).

V tabuľke 2 uvádzame počty dopytovaných učiteľov z hľadiska iných predmetov, ktoré vyučujú okrem predmetu cvičná firma.

Tabuľka 2: Charakteristika dopytovanej vzorky učiteľov z hľadiska výučby iných predmetov

Predmet	Podniková ekonomika	Účtovníctvo	Ekonomia	Marketing	Manažment	Informatika	Iné
Počet učiteľov	32	9	18	11	7	3	28

Zdroj: vlastné spracovanie

Z hľadiska iných predmetov, ktoré učitelia vyučujú okrem predmetu cvičná firma, vyučovalo najviac dopytovaných učiteľov predmet podniková ekonomika (84,2 %). V rámci odpovede iné sa vyskytli predmety administratíva a korešpondencia, spoločenská komunikácia, daňová sústava, poisťovníctvo, jazyková odborná príprava, podnikateľské minimum, podnikateľské vzdelávanie, controlling, projektový manažment a i. Pri priradení učiteľov cvičnej firmy zo zahraničia do iných predmetov sme prihliadali na podobnosť obsahu vzdelávania vyučovaných predmetov s názvami predmetov, ktoré sa vyučujú na participujúcich stredných



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

školách v SR (obchodné akadémié, stredné školy podnikania, stredné odborné školy obchodu a služieb, stredná škola strojnícka a stredná škola záhradnícka).

2.1 Vybrané výsledky prieskumu

V kontexte názvu príspevku ďalej informujeme o vybraných výsledkoch nášho prieskumu. Prieskum považujeme za pilotný a jeho výsledky budú východiskom pre plánovaný výskum zameraný na komplexnú evaluáciu vyučovacieho procesu v predmete cvičná firma na stredných školách v SR. Pokiaľ ide o vnímanie predmetu cvičná firma v sústave ekonomických predmetov vyučovaných na strednej škole, vnímali všetci dopytovaní učitelia tento predmet ako simuláciu kancelárie v škole, ktorá predstavuje malý podnik ako systém. Nakoľko všetci dopytovaní učitelia učili aj iné predmety a mali možnosť svoju rolu v nich porovnávať so svojím postavením v predmete cvičná firma, vo svojich výpovediach jasne vymedzili podstatnú odlišnosť výučby v predmete cvičná firma od tradičného vyučovania v triede s dôrazom na praktickú aplikáciu nadobudnutých vedomostí žiakov v iných predmetoch v aktuálne prebiehajúcej fáze tréningu v rôznych oddeleniach cvičnej firmy. Ako uviedli učitelia vo svojich odpovediach, žiaci pracujú v oddeleniach v tíme a riešia úlohy samostatne bez priamych pokynov učiteľa. Všetci oslovení učitelia uviedli, že aktivity žiakov sú prioritou. Z rozhovorov vyplynul zaujímavý poznatok, ktorí uviedli učitelia vyučujúci predmet cvičná firma viac ako 10 rokov (36,8 %), že odlišnosť predmetu cvičná firma od iných predmetov s tradičným (konvenčným) vyučovaním bola v začiatkoch ich pedagogickej praxe v tomto predmete výzvou a najväčší problém im spôsobovala nepredvídateľnosť niektorých procesov, ktoré sa v predmete cvičná firma na rozdiel od predmetov s tradičnou výučbou nedajú vopred naplánovať, ako aj významná závislosť vyučovacieho procesu v cvičnej firme od stavu informačných a komunikačných technológií. Z výsledkov v tejto časti prieskumu vyplynuli odlišnosti predmetu cvičná firma v porovnaní s inými z pohľadu učiteľov, ktoré upravené prezentujeme v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Odlišnosti predmetu cvičná firma od predmetov s konvenčným vyučovaním
z pohľadu učiteľa

Predmet cvičná firma	Predmety s konvenčným vyučovaním
Eliminácia frontálneho vyučovania	Prevaha frontálneho vyučovania
Nutnosť tímovej práce	Využívanie skupinového vyučovania
Neočakávané situácie, nedá sa plánovať vopred	Lepšie plánovateľný priebeh vyučovania
Dôraz na orientáciu na prax a činnosti	Dôraz na teóriu s prepojením na prax
Učiteľ je univerzalista	Učiteľ je špecialista
Vyučovacia hodina nie je členená na fázy	Vyučovacia hodina má svoje fázy
Učiteľ podporuje, radí, deleguje, trénuje, koordinuje, hodnotí	Učiteľ vysvetľuje, diskutuje, precvičuje, skúša, hodnotí
Chyby žiakov majú aj iné dôsledky (reakcia partnerov cvičnej firmy a i.)	Chyby v odpovediach a testoch sa prenášajú do hodnotenia



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

Zdroj: vlastné spracovanie

V ďalšej časti nášho skúmania sme sa zamerali na to, ako vnímajú dopytovaní učitelia požiadavky kladené na učiteľa cvičnej firmy. Všetci dopytovaní učitelia uviedli, že si uvedomujú nároky, ktoré sú kladené na učiteľa cvičnej firmy. V tabuľke 4 uvádzame nároky, ktoré dopytujúci učitelia uviedli v rozhovoroch.

Tabuľka 4: Nároky kladené na učiteľa cvičnej firmy z pohľadu učiteľov

Nároky	Počet učiteľov
Disponovať odbornými poznatkami z viacerých ekonomických predmetov a vedieť ich aplikovať v praktických činnostiach	38 (100 %)
Schopnosť motivovať, podporovať, viesť a hodnotiť žiakov	32 (84,2 %)
Ovládať informačné a komunikačné technológie	38 (100 %)
Schopnosť prijať novú rolu učiteľa	12 (31,6 %)
Schopnosť prijať novú rolu žiakov	14 (36,8 %)
Schopnosť predvídať pracovné procesy v predmete cvičná firma	7 (18,4 %)
Schopnosť prijať skutočnosť, že učiteľ cvičnej firmy nemusí vedieť všetko	14 (36,8 %)
Schopnosť flexibility a zvládania stresu	28 (73,7 %)
Schopnosť riešiť konflikty v cvičnej firme	32 (84,2 %)

Zdroj: vlastné spracovanie

Väčšina dopytovaných učiteľov (63,2 %) považovala výučbu iných predmetov, ktoré vyučujú z hľadiska nárokov, ktoré sú na nich kladené, za podstatne jednoduchšiu a menej namáhavú ako je výučba predmetu cvičná firma. Všetci dopytovaní učitelia uviedli v rámci nárokov, ktoré sú na nich vo výučbe cvičnej firmy kladené požiadavku disponovať odbornými poznatkami z viacerých ekonomických predmetov a vedieť ich aplikovať v praktických činnostiach, rovnako ako požiadavku ovládať informačné a komunikačné technológie. Za významnú požiadavku považuje 84,2 % dopytovaných učiteľov schopnosť motivovať, podporovať, viesť a hodnotiť žiakov a schopnosť riešiť konflikty v cvičnej firme. Najmenej dopytovaných učiteľov (18,4 %) uviedlo ako požiadavku schopnosť predvídať pracovné procesy v predmete cvičná firma.

Ďalšou oblasťou, ktorú sme v rozhovoroch skúmali bolo vnímanie role učiteľa cvičnej firmy. Pri odpovediach na túto otázku sme zaznamenali rozmanitosť názorov učiteľov predmetu cvičná firma. Najmenej dopytovaných učiteľov vnímalo svoju rolu v cvičnej firme ako rolu manažéra (v niektorých prípadoch konateľa), ktorý riadi cvičnú firmu (10,5 %); väčšina dopytovaných učiteľov (84,2 %) chápala svoju pozíciu v cvičnej firme ako pozíciu poradcu, konzultanta, mentora, moderátora, spolupracovníka, pozorovateľa, koordinátora, „opatrovateľa“, ktorý neriadi činnosť žiakov a priamo do nej nezasahuje, a iba dvaja dopytovaní



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

učitelia (5,3 %) uviedli, že v cvičnej firme (právna forma podnikania s. r. o.) vystupujú ako spoločníci a simulujú rolu vlastníkov s obvyklými kompetenciami voči zamestnancom, ktorých rolu v cvičnej firme simulujú žiaci. Nad rámec tejto otázky sme zaznamenali názor, že učiteľ cvičnej firmy môže mať problém rozhodnúť sa, či nechá žiakov samostatne pracovať a nechá ich aj kontrolovať a prípadne korigovať, resp. zlepšovať svoju prácu, alebo si ponechá svoju tradičnú kontrolnú funkciu na ktorú je zvyknutý v iných predmetoch aj počas pracovných procesov v cvičnej firme, aby zabránil prípadným chybám žiakov. Táto dilema sa premieta aj v rôznorodosti názorov na rolu učiteľa v predmete cvičná firma. Zaznamenali sme aj názor, že rola učiteľa sa v cvičnej firme mení; na začiatku učiteľ cvičnú firmu riadi, vysvetľuje žiakom jednotlivé procesy a pracovné činnosti, neskôr od tohto riadenia upúšťa a necháva žiakov pracovať samostatne, resp. v tíme.

Výsledky rozhovorov potvrdili skutočnosť, že táto forma práce so žiakmi vedie v mnohých prípadoch k užšiemu, osobnejšiemu vzťahu medzi učiteľom a žiakmi. Učiteľ cvičnej firmy si musí zvyknúť na to, že nie všetci žiaci rovnako počúvajú, keď radí, resp. vyjadrí svoj názor, musí nájsť správnu rovnováhu medzi motiváciou a kontrolou ich práce tak, aby prácu vykonávali správne a samostatne, a aby ich práca bavila. Učiteľ v cvičnej firme si musí zvyknúť na to, že nemusí ovládať všetky fakty a že sa nemôže pripraviť na vyučovací proces v cvičnej firme vopred, tak ako v predmetoch vyučovaných konvenčnými formami. V predmete cvičná firma je učiteľ tým, kto sa tiež učí. Reaguje na rôzne otázky žiakov, ale môže priznať aj to, že na otázku nevie odpovedať. V cvičnej firme často dochádza k nepredvídateľným špeciálnym problémom, ktoré učiteľ nevie okamžite riešiť. Ak sa v práci žiakov vyskytnú chyby, musí ich učiteľ pri odhalení zdôvodniť vždy v súvislosti s dôsledkami takýchto chýb pre podnikateľskú prax.

Ďalšou otázkou riadeného rozhovoru sme zisťovali, ako prebieha výber učiteľov predmetu cvičná firma v jednotlivých školách. Pri takmer všetkých dopytovaných učiteľoch (76,3 %) vychádzala iniciatíva vybrať učiteľa/učiteľov pre predmet cvičná firma, nie od samotného potenciálneho učiteľa/učiteľov tohto predmetu, ale od riaditeľa/riaditeľky školy. Vedenie školy pritom zohľadňovalo vhodnosť učiteľa pre výučbu tohto predmetu z hľadiska jeho angažovanosti v aplikácii aktivizujúcich vyučovacích metód vo výučbe predmetov vyučovaných konvenčnou formou, jeho participácii v projektovej činnosti školy a v neposlednom rade boli kritériom skúsenosti kandidáta na učiteľa predmetu cvičná firma z radov učiteľov z hospodárskej praxe a prípadná aktuálna spolupráca s hospodárskou praxou. Ojedinele uviedli dopytovaní učitelia (5,3 %) ako kritérium vek učiteľa, pričom vedenie školy dalo prednosť vo výbere mladšiemu učiteľovi alebo odporúčanie kolegov, ktorí už cvičnú firmu vyučovali (7,9 %). V prípade zahraničných cvičných firiem (Rakúsko, Maďarsko, Taliansko, Rumunsko) výber učiteľa do cvičnej firmy ovplyvnila aj skutočnosť, že na niektorých školách cvičnú firmu vyučujú učitelia v tíme a rozhodujúce bolo v tomto prípade pozvanie zo strany stavového učiteľa predmetu cvičná firma do spolupráce v tíme učiteľov cvičnej firmy (10,5 %).

V rozhovoroch sme sa zaujímali, či učitelia cvičnej firmy ako začínajúci učitelia absolvovali nejakú formu vzdelávania učiteľov cvičnej firmy. Takmer 74 % dopytovaných učiteľov cvičných firiem absolvovalo špeciálnu prípravu na výučbu predmetu cvičná firma (v podmienkach SR semináre a workshopy organizované Štátnym inštitútom odborného



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

vzdělávání v Bratislave a Katedrou pedagogiky NHF Ekonomickej univerzity v Bratislave); v zahraničí vzdelávanie organizované národnou centrálou cvičných firiem.

V riadených rozhovoroch sme sa zaujímali aj o problémové oblasti v predmete cvičná firma z pohľadu učiteľov tohto predmetu. V tabuľke 5 zhrňujeme problémy, ktoré najčastejšie rezonovali v odpovediach dopytovaných učiteľov a dopĺňame ich aj o návrhy riešení, ktoré dopytovaní učitelia uviedli vo svojich odpovediach.

Tabuľka 5: Problémy v predmete cvičná firma a návrhy riešenia z pohľadu učiteľa

Problémy vnímané učiteľmi cvičných firiem	Návrhy riešenia problémov
Široké spektrum rolí učiteľa v cvičnej firme	Vzdelávanie učiteľov a výmena skúseností medzi učiteľmi cvičných firiem (best practices)
Rýchly nástup digitalizácie a technické problémy s využívaním IKT	Vzdelávanie učiteľov v oblasti digitalizácie, tímové vyučovanie, lepšia spolupráca s učiteľmi informatiky a IKT (aj v online priestore), centrálna zabezpečená správa počítačových sietí
Neustále zmeny v podnikateľskej legislatíve, široký zámer obsahu vzdelávania predmetu	Rozvoj digitálnych zručností učiteľov v oblasti vyhľadávania informácií z relevantných zdrojov, zlepšenie kooperácie s učiteľmi iných predmetov, prípadne tímové vyučovanie predmetu cvičná firma
Časová náročnosť splnenia úloh	Výučba v blokoch; práca v cvičnej firme aj formou krúžkov
Nerealistický trh cvičných firiem	Podpora vzniku cvičných firiem národnou centrálou v kontexte diverzifikácie predmetov podnikania a rozšírenie spolupráce s hospodárskou praxou (nové predmety podnikania)
Nárast konfliktov medzi žiakmi cvičnej firmy	Rozširujúce vzdelávanie učiteľov v oblasti pedagogiky a psychológie s dôrazom na metodiku riešenia konfliktov v malých skupinách; využitie vzorových prípadových štúdií na riešenie porúch správania žiakov

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako vyplýva z uvedenej tabuľky riešenia problémov v predmete cvičná firma videli dopytovaní učitelia najmä v ďalšom vzdelávaní učiteľov predmetu cvičná firma s dôrazom na pedagogické a psychologické aspekty výučby tohto predmetu, v pravidelnom stretávaní a výmene skúsenosti medzi učiteľmi predmetu cvičná firma aj v online priestore, v zlepšení spolupráce s učiteľmi iných predmetov a v zintenzívnení spolupráce s hospodárskou praxou (so zástupcami podnikateľov, podnikateľských zväzov a i.).



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

3 Závěr

Výsledky pilotného prieskumu vnímania predmetu cvičná firma učiteľmi stredných škôl priniesli zaujímavé podnety, ktoré môžu slúžiť ako východisko pripravovaného výskumu zameraného na komplexnú evaluáciu vyučovacieho procesu v predmete cvičná firma na stredných školách v Slovenskej republike. Posledná evaluácia podobného rozsahu sa uskutočnila v roku 2005. Očakávame, že súčasťou pripravovanej evaluácie bude aj analýza aktuálne prebiehajúcej online výučby na stredných školách aj v predmete cvičná firma zavedenej v dôsledku pandémie COVID-19.

Literatúra

1. Horácková, A. a kol. (2019) *Cvičná firma – praktikum*. Bratislava: SPN, 2019. ISBN 978-80-10-03615-8.
2. Rotport, M. (2008). *Didaktika předmětu práce ve fiktivní firmě*. Praha: ES VŠE, 2008 (CD).
3. Šlosár, R. – Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. 2. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Vyd. Ekonóm, 2015. ISBN 978-80-225-4037-7.
4. Tramm, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma*. Dostupné na: <http://www.act.at/literatur/lernprozesse-in-der-uebungsfirma>.
5. Velichová, Ľ. (2019). *Didaktika cvičnej firmy – teória a prax*. 2. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Vyd. Ekonóm, 2019. ISBN 978-80-225-4603-4.

PodĎakovanie

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

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
ludmila.velichova@euba.sk



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

ZÁVĚR

Jak bylo již v úvodu naší kolektivní knihy řečeno, komplexní výzkum osobnosti učitele z hlediska pedagogického, pedagogicko-psychologického, didaktického i obecně společenského měl dát alespoň základní odpovědi na mnohé z otázek a předpokladů, které si tým Katedry didaktiky ekonomických předmětů ve svém bádání vymezil zjistit v oblasti sekundárního ekonomického vzdělávání v rámci ČR s ohledem na transfer poznatků mezi školstvím terciálním a sekundárním. Podobně postupovali kolegové z jiných pracovišť, kteří do kolektivní monografie přispěli a s námi spolupracovali.

Zůstává stále hodně terénu k bádání. Jde například o zjištění, nakolik je v praxi uplatňován správně školský zákon, resp. jeho novelizovaná znění ve vztahu k odbornému vzdělávání, zda je správně pochopena implementace např. inkluze žáků se specifickou vzdělávací potřebou, současná podoba duálního systému, jenž bývá předmětem kritiky institucí Evropské unie, problematika koedukace ve školách a jiné závažné problémy dotýkající se pedagogické praxe a mentor trainingu. Nicméně v popředí stojí rovněž úsilí zjistit názory na učitelskou profesi u učitelů středních škol, znát jejich motivační faktory, individuální přesvědčení a důvody, proč si učitelé volí právě tuto profesi, jak se identifikují se svým zaměstnáním a pozicí ve společnosti, jaké přednosti a nedostatky shledávají v přípravě na učitelské povolání z pozic praktikujícího učitele, jak učitelé vnímají současně uplatňovaný vzdělávací systém, zda mu rozumějí, resp. mají připravené návrhy jeho korekce, jak jej realizují v praktických podmínkách určité střední školy, zda sami zvažují nebo přímo realizují některé kroky k nápravě, pokud je jí potřeba atd. atd.

Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je zde považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. Naším cílem bylo vytvořit a ověřit kompetenční model učitele odborných předmětů, s důrazem na činnosti, v kterých se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. Ty bývají vyjádřeny v podobě kritérií kvality v osmi oblastech: plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele.

Zjištěné výsledky budou implementovány do přípravy budoucích učitelů ekonomických předmětů na VŠE v Praze a věříme, že budou inspiraci pro případně jiná pracoviště připravující budoucí učitele odborných předmětů. Svůj odraz najdou nesporně v kvalifikačních pracích, habilitačních i jiných řízeních.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

SEZNAM LITERATURY

1. ADAIR, John Eric. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 978-80-86851-00-6
2. AKHYADOV, E.S.-M., SMIRNOVA, E.A., OSHOVSKAYA, N.V., PANOVA, A.G., KHAIRULLINA, D.D. (2019). *Digital economy: Investing in digital learning technologies. International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9 (1), 2019, 6570-6576. DOI: 10.35940/ijeat.A1829.109119
3. ANDERSON, CH. (2016). *Přednášejte jako na TEDu*. Brno: Jan Melvil publishing.
4. ANDREWS, R. (2011). *Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts*/Erfordert E-learning eine neue Theorie des Lernens? Einige erste Überlegungen. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 104-121. Retrieved from <https://search-proquest-com.zdroje.vse.cz/docview/1011324442?accountid=17203>
5. BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-571-0245-8. s. 365-366, 367-368.
6. BALÁŽOVÁ, J. 2012. *Inkluzívna škola – škola budúcnosti*. In *Efeta*. 2012. roč. XXII, č. 4. s. 12 - 15. ISSN 1335-1397. (1. časť)
7. BARNOVÁ, S. GABRHELOVÁ, G. (2017). *Resilience in Schools*. Karlsruhe : Ste-Con, 2017. - 156s. - ISBN 978-3-945862-18-6.
8. BEDRNOVÁ, E. A PAUKNEROVÁ, D. (2015) *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Management Press.
9. BERKOVÁ, K., KRÁLOVÁ, A. (2015). *Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic*. 2nd International Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM. Albena, 37–44.
10. BERKOVÁ, K., KREJČOVÁ, K., & NOVÁK, J. (2020). Students' Attitudes to Selected Subjects in Secondary Economic Education. *Problems of Education in the 21st Century*, 78 (1), 9-23.
11. BLINKA, L. (2015) *Online závislosti: jednání jako droga? : online hry, sex a sociální síť: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Praha: Grada.
12. BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1992). *Qualitative Research in Education*. 2. vyd. Boston, MA: Allyn - Bacon.
13. BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity. Retrieved from <http://books.google.sk/books?id=mGOxvIdkTscC>.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

14. BUCKMINSTER FULLER, R. (2014), *O vzdělání*, Dolní Kounice: MOX NOX, ISBN 978-80-905064-5-9
15. C. SARGENT. (2012). *Teacher Guide. Assessment of Key Competences in School Education*. http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=2ba7847f-b335-4aa6-9d57-bad7c441aedd&groupId=11028 8.11.2020
16. CARTMEL, J., RADFORD, K., DAWSON, C., FITZGERALD, A. & VECCHIO, N. (2018). *Developing an Evidenced Based Intergenerational Pedagogy in Australia*, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 64 - 85, DOI:10.1080/15350770.2018.1404412. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
17. CENTRUM INFORMAČNÍ SPOLEČNOSTI. (2020). *Digitální vzdělání pedagogů SŠ pro efektivní výuku*. Dle projektu Digitální vzdělání pedagogů SŠ pro efektivní výuku, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/18_067/0012341.
18. CHAI-ARAYALERT, S., PUTTINAOVARAT, S. (2020). *Designing mangrove ecology self-learning application based on a micro-learning approach*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15 (11), 2020, 29-41. DOI: 10.3991/IJET.V15I11.12585
19. COOK, R., WEAVING, H. (2013). Key Competence Development in School Education in Europe. KeyCoNet' review of Literature. A Summary. Brussels. European Schoolnet.
20. *CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES*. 2006. New York : UNO, 2006. [online]. Retrieved from: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>.
21. COVEY, S. R. – MERRILL, R. – MERRILL, R. R. (1995) *First things first*. Simon and Schuster.
22. ČAPEK, R. (2018). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
23. ČAPEK, R. (2010) *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
24. ČBA. (2019). *Finanční gramotnost Čechů 2019*. Dostupné z: <https://cbaonline.cz/financni-gramotnost-cechu-2019>.
25. ČECH, T. (2017). *Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti*. *Pedagogická orientace*, 2017, č. 2, s. 108-113..
26. ČESKÁ TELEVIZE. ČT24 (2020). *On-line výuka se znovu hlásí. Učit po síti má však svá úskalí*. Retrieved from: <https://ct24.ceskatelevize.cz>.
27. ČESKÁ ŠKOLA. (2020). *Luděk Šnirch: Třetina studentů mé školy teď nemá žádnou motivaci se učit. Není to náhodou vinou školství?* Retrieved from: <https://www.ceskaskola.cz>.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

28. ČESKÁ ŠKOLA. (2020). Miroslav Staněk: *Výuka s virem z pohledu učitele matematiky na odborné škole*. Retrieved from: <https://www.ceskaskola.cz>.
29. ČONKOVÁ, A. (2017). *Školská pedagogika*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
30. ČŠI. (2015). *Zpráva z šetření PISA 2012 Finanční gramotnost patnáctiletých žáků* [online]. Česká Školní Inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezinárodní_šetření/PISA_2012_figr.pdf.
31. DARLING-HAMMOND, L. (2014). *Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education*. Peabody Journal of Education, 89(4), 547–561.
32. DELOITTE. DREPORT (2020). *Online vzdělávání z pohledu učitelů: technická nepřipravenost škol bude výzvou i po odeznění pandemie*. Retrieved from: <https://www.dreport.cz>.
33. DIGITAL ECONOMY AND SOCIETY INDEX (DESI) 2020. *Thematic chapters*. [online]. [2020-03-11]. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
34. DOHOVOR O PRÁVACH OSÔB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM. 2006. [online]. Retrieved from: <<https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>>.
35. DOPLNOK K VZDELÁVACIEMU PROGRAMU PRE ŽIAKOV S VPU - ISCED 3/ schváleného MŠ SR pod č. 20011-11209/27407:1-914 dňa 31. augusta 2011 s platnosťou od 1. septembra 2011. [online]. Retrieved from : <<https://www.minedu.sk/specifika-vychovy-a-vzdelavania-ziakov-s-vyvinovymi-poruchami-ucenia-vpu-v-strednej-skole-doplnok-k-vzdelavaciemu-programu-pre-ziakov-s-vyvinovymi-poruchami-ucenia-isced-3/>>.
36. DRAVECKÝ, J. *Didaktika*. Levoča: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2016. ISBN 978-80-8068-646-8. s. 42.
37. DRLÍKOVÁ, E. et al. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00433-9. s. 83.
38. EUROPEAN COMMISSION. (2006). Recommendation 2006/962 on Key Competences for Lifelong learning, OJ L 394. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/e11090_en.htm
39. EUROPEAN COMMISSION. AUDIOVISUAL NAD CULTURE EXECUTIVE AGENCY NAD EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. http://eacea.ec.europa/education/eruydice/docements/thematic_reports/145EN.pdf



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

40. FEYERER, E. 2012. *Príprava vychovávateľov a učiteľov pre inkluzívnu edukáciu*. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 98 - 108.
41. FORSYTH, Patrick a Vilém JUNGSMANN. *Jak motivovat lidi: pozitivní a negativní faktory, jak „změřit“ náladu pracovníků, prostředky motivace, zapojení a zplnomocnění*. Praha: Computer Press, 2003. ISBN 978-80-7226-386-8.
42. FRANZ, J., SCHEUNPFLUG, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Studia paedagogica*, [S.l.], 21 (2), pp. 25 -41, ISSN 2336-4521. Available at: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1375/1652>>.
43. FURLONG, M. & YOU, S. (2014). Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Social Indicators Research*, 117, 1011-1032
44. GABRHELOVÁ, G. PORUBČANOVÁ, D. (2019) *Factors affecting the manifestations of cheating secondary school students* [elektronický dokument] In: R&E-Source. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ, 2019, č. 17, s. 135-140 [online]. ISSN (online) 2313-1640
45. GABRHELOVÁ, G. (2017). *Innovation in educational process*. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, 2017. 68 s. - ISBN 978-39-4586-2162.
46. GADUŠOVÁ, Z. et al. (2019). *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum.
47. GAJDOŠOVÁ, E., RADNÓTI, E. & BISAKI, V. (2018). *Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl*. *Školský psychológ*, Školní psychológ, 19 (1), 101-111
48. GLASER, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Columbia University.
49. GLUCHMAN, V. (2000): *Úvod do etiky*. Prešov: LIM 2000. FHPV PU Prešov, 2000. 109 s. ISBN 80-967053-8-1.
50. GRUBER, D. (2017) *Time management: prokrastinace, konflikty, porady, vyjednávání, emaily, mobily, angličtina*. 4. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press.
51. HALÁKOVÁ, Z. *Pedagogická komunikácia pre študentov učiteľstva*. Bratislava: Univerzita Komenského, Bratislava. ISBN 80-223-3179-1. s. 37.
52. HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
53. HÁJKOVÁ, E. (2011) *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
54. HEATH, CH., & HEATH, D. (2017). *Nápad za milión*. Bratislava: Eastone Books.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

55. HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. s. 227.
56. HERREID, F. C. (1997). What makes a good case? *Journal of College Science Teaching*. 27, (3).
57. HEŘMAN, J. (2006). *Od jantáru k tranzistoru*. Praha: FCC PUBLIC.
58. HESSE, A., OSPINA, P., WIELAND, M., YEPES, F.A.L., NGUYEN, B., HEUWIESER, W. (2019). *Short communication: Microlearning courses are effective at increasing the feelings of confidence and accuracy in the work of dairy personnel*. *Journal of Dairy Science*, 102 (10), 2019, 9505-9511. DOI: 10.3168/jds.2018-15927
59. HORÁČKOVÁ, A. A KOL. (2019) *Cvičná firma – praktikum*. Bratislava: SPN, 2019. ISBN 978-80-10-03615-8.
60. HRDINÁKOVÁ, Ľ. (2013). *Informačná gramotnosť – definície*. Bratislava: KKIV FIFUK. Retrieved from http://stella.uniba.sk/mig/index_old.html#I.
61. HRDINÁKOVÁ, Ľ. (2014). *Informačné kompetencie*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from <https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-informacna-gramotnost.pdf>.
62. HRDINÁKOVÁ, Ľ. (2014). *Kľúčové kompetencie pedagóga v kontexte informačnej gramotnosti*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Klucove-kompetencie.pdf.
63. HRDINÁKOVÁ, Ľ. (2014). *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf.
64. HRDINÁKOVÁ, Ľ. (2014). *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie*. Bratislava: UK v Bratislave. Retrieved from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf
65. HRMO, R. & TUREK, I. (2003). *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: STU.
66. HUNTER, K., WILSON, A. & McARTHUR, K. (2018). *The role of Intergenerational Relationships in Challenging Educational Inequality: Improving Participation of Working-Class Pupils in Higher Education*, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 5 - 25, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404382. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
67. CHMELÁROVÁ, Z. (2020). Emocionálna inteligencia a empatia učiteľa. *Teória a prax ekonomického vzdelávania 2020: recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých prác*. Bratislava: Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, 29-35.
68. CHMELÁROVÁ, Z. (2017). *Základy psychológie*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
69. INFORMAČNÍ SYSTÉM VŠPJ. (2020). Syllabus předmětu Finanční účetnictví. Citováno 26.10.2020 z www.is.vspj.cz.
70. JANÍK, T. ET AL. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke skoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

71. JANOVSKEÝ, Jakub. *Ztráta pracovního nadšení u učitelů na obchodních akademiích* [online]. Praha, 2020 [cit.2020-09-19]. Dostupné z: https://vskp.vse.cz/79766_ztrata_pracovniho_nadseni_uucitelu_na_obchodnich_akademiiich. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze.
72. JANSSEN, J., STOYANOV, S. (2012). *Online Consultation on Experts' Views on Digital Competence*. European Commission, 2012. Dostupné na: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf>.
73. JAVORCIK, T., POLASEK, R. (2019). *Practical application of microlearning in education of future teachers*. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL Volume 2019-November, 2019, 254-259, 18th European Conference on e-Learning, ECEL 2019; Aalborg University Copenhagen; Denmark; Code 155850*. DOI: 10.34190/EEL.19.031
74. KABELKA, M. (2020). *Běžný den studenta střední odborné školy a jeho efektivní nakládání s časem z pohledu time managementu*. Praha 2020. (Rukopis diplomové práce. Kvalifikační práce. Vedoucí práce prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.)
75. KALAŠ, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Inštitút UNESCO pre informačné technológie vo vzdelávaní.
76. KALHOUS, Z. – OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80 244-0599-7. 186 s. 129.
77. KALHOUS, Z. OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISNB 80-7178-253-X.
78. KALINOVÁ, J. (2013). *Vyučovací metody v předmětu ekonomika na středních odborných školách*. Bakalářská práce. VŠE Praha.
79. KAMAMIA, L. N., NGUGI, N. T., & THINGURI, R. W. (2014). To establish the extent to which the subject mastery enhances quality teaching to student-teachers during teaching practice. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 641-648.
80. KLEMENT, M. (2017). Theories, styles and strategies of learning in e-learning. *Journal of Technology and Information Education*, 9(1), s. 30-42. Retrieved from 10.5507/jtie.2016.014 <http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz:2048/10.5507/jtie.2016.014>
81. KLEMENT, M., & DOSTÁL, J. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
82. KNOBLAUCH, J. – WÖLTJE, H. (2006) *Time management: jak lépe plánovat a řídit svůj čas*. Praha: Grada.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

83. KOKLES, M., ROMANOVÁ, A., ZELINA, M., HAMRANOVÁ, A. (2017). *Research o Digital Literacy of Population in the Slovak Republic. Journal of Technology and Information Education*, 9 (1). 175–188. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/314489898_VYSKUM_DIGITALNEJ_GRAMOTNOSTI_POPULACIE_V_SLOVENSKEJ_REPUBLIKE.
84. KOLLÁRIK, T. (2014). *Meranie sociálnej atmosféry v triede*. In: Gajdošová, E. (2014). *Psychológia-škola-inklúzia*, Bratislava: PEVŠ, 58-64
85. KOLLÁRIK, T. & KOL. (1999). *Škála na meranie sociálnej atmosféry v triede – ŠSAT*. Bratislava: Psycho-insight spol. s.r.o.
86. KOMPOLTOVÁ, S. *Rétorika pre učiteľov*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2008. ISBN 978-80-225-2626-5. s. 32-33.
87. KONTÍROVÁ, S. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: UPJŠ, 2011. ISBN 978-80-7097-904-4. s. 8, 9.
88. KOSOVÁ, B. (2005). Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: Jandová, R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, s. 102–106. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
89. KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J. & ŠUŤÁKOVÁ, V. (2018). *Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku*. Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. *Orbis Scholae*, 1, (1), 27-50.
90. KOTRBA, T., LACINA, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydanie. Společnost pro odbornou literaturu, Brno. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
91. KRAJČOVÁ, D. (2020). *Didaktické hry ako metóda aktivizácie žiakov v edukačnom procese*. Univerzita Komenského: Pedagogická fakulta, Bratislava.
92. KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1833-0.
93. KRÁLOVÁ, A. (2007). Zvyšování kompetencí učitelů předmětu ekonomika vyučovaném na středních školách. In: *Analýza kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2007, 36–40.
94. KRÁLOVÁ, A. (2019). Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy – Quo Vadis? In: *Sborník recenzovaných příspěvků 4. ročníku mezinárodní vědecké konference Schola nova, quo vadis?* Praha : Extrasystem Praha, 2019, 62–68. Dostupné z: <http://www.extrasystem.com/9788087570449.pdf>.
95. KRIŠKOVÁ, K., RAGANOVÁ, J. (2011) Využitie didaktických hier při fixácii fyzikálních pojmů v středoškolské fyzice. *Tvorivý učitel fyziky IV*, Smolenice
96. KROPÁČ, D. (2020). *Metody práce učitelů středních škol v tématu Rodinný rozpočet*. Diplomová práce. VŠE Praha.
97. KRPÁLEK, P., KADAŇOVÁ, E. (2014), *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*, Žatec: Ohře Media, ISBN 978-80-905122-7-6



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

98. KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. (2019). Inovace přípravy učitelů ekonomických předmětů z hlediska digitální a mediální gramotnosti. In: *Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce*. Sborník z odborné konference TTnet ČR, Praha: NUV, s. 38 - 42, ISBN 978-80-7481-201-9. Dostupné z [www](http://www.nuv.cz/uploads/TTnet_2018/TTnet_2019B.pdf): <http://www.nuv.cz/uploads/TTnet_2018/TTnet_2019B.pdf>.
99. KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. (2019). *Inovace přípravy učitelů ekonomických předmětů z hlediska digitální a mediální gramotnosti*. In *Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce*. Odborná konference síť TTnet ČR, Beroun, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 38-42. ISBN 978-80-7481-201-9. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/TTnet_2018/TTnet_2019B.pdf
100. KRPÁLEK, P. – KRPÁLKOVÁ – KRELOVÁ K. *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: VŠE v Praze, Nakladatelství Oeconomica, 2012. ISBN 978-80-245-1909-8.
101. KRUSE, K. (2019) *Moderní time management: zdvojnásobte svou produktivitu, aniž byste se cítili přepracovaní*. Praha: Grada.
102. KUKAČKA, V. (2009) *Výživa a pitný režim jako předpoklad pro pohybovou činnost*. *Studia Kinanthropologica*, 2009, s. 81-87.
103. LAI, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Retrieved from <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
104. LECHTA, V.: *Inkluzívna pedagogika*. Praha : Portál, 2016. 600 s. ISBN 9788026211235.
105. LOEWENSTEIN, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.
106. LOJDA, J. (2011) *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada.
107. LOONEY, J., MICHAEL, A. (2014). KeyCoNet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report. Brussels 2014.
108. LORENC, P. *Microlearning a jeho využití ve vzdělávání*. [online]. [2020-11-10]. Dostupné na: <https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/>
109. LUDWIG, P. (2013) *Konec prokrastinace: jak přestat odkládat a začít žít naplno*. Brno: Jan Melvil.
110. MAGOVÁ, L. ET AL. (2016). *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha: Verbum, 2016.
111. MANICHANDER, T. – MANJULA, H. S. (2016) *Management of School Education*. India: Laxmi Book Publication.
112. MAŇÁK, J. ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno, Paido, 2003. ISBN 807315-039- 5.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

113. MARVANOVÁ, E. (2006). Programy informační gramotnosti v zahraničí. *Knihovny současnosti 2006*. Brno: SDRUK. 147-158.
114. MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce : 3M Česko, 2003. ISBN 978-80-239-1051-3.
115. MCDONALD, L. (2009, září). *Responsiveness of student teachers to the supervision of associate teachers*. In B. Kosová. Profesijní příprava budoucích učitelův a cvičný učitel' vo svetle medzinárodných trendov. Zborník príspevkov Učiteľskej praxe – současné poznatky a perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-210-8274-8. s. 25-26.
116. METODICKÝ POKYN Č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. [online]. Retrieved from : <<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-662015-k-postupu-pri-predkladani-poziadaviek-na-financne-prostriedky-na-osobne-naklady-asistenta-ucitela-pre-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/>>.
117. METODICKÝ PORTÁL RVP - INSPIRACE A ZKUŠENOSTI UČITELŮ (2020). Retrieved from: <https://rvp.cz>.
118. MFČR. (2020). *Revidovaný standard finanční gramotnosti*. Dostupný z <http://www.nuv.cz/standard-fg>.
119. MINISTERSTVO FINANCÍ ČR. (2020). *Finanční gramotnost 2020*. Dostupné z http://psfv_zprava_2020_Financni-gramotnost-2020.pdf.
120. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Citováno 25.10.2020 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/>.
121. MORGAN, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
122. MŠMT ČR (2007). *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/systembudovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>.
123. MUSTAFA P., ZAMZAM A., (2014). Using Games in Primary Aschool for Effective Grammar Teaching: a Case Study from Sebha. *International Journal of English Language a Translation Studies* 2. 2014. 211-227.
124. MÜLLER, H. (2013) *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. Praha: Grada.
125. NÁRODNÍ AKREDITAČNÍ ÚŘAD. (2020). Metodický pokyn NAÚ k využívání nástrojů distančního vzdělávání v prezenční a kombinované formě studia v akademickém roce 2020/2021. Citováno 1.11.2020 z <https://www.nauvs.cz/>.
126. NOVÁK, J. (2018). Modernizácia vzdelávania v oblasti účtovníctva na obchodných akadémiách prostredníctvom projektového vyučovania a prípadových štúdií. *Schola nova, quo vadis?* Praha: Extrasystem. 113-119.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

127. NOVÁK, J. (2017). Prípadová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch. *Autoevalvační kultura a kvalita vzdelávání*. Praha: Extrasystem. 96-100.
128. NOVÁK, J. (2019). Prípadová štúdia ako nástroj hodnotenia stredoškolákov v ekonomických predmetoch. *11th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. Komárno: Univerzita Jána Selyeho. 133-138.
129. NOVÁK, J. (2020). Vplyv vybraných prístupov k výučbe ekonomických predmetov na motiváciu žiakov. *Teória a prax ekonomického vzdelávania 2020: recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých prác*. Bratislava: Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, 45-49.
130. OBERUČ, J., PORUBČANOVÁ, D., PORUBČAN, M. (2019). *Teória výchovy v procese výchovy a vzdelávania*. Vysokoškolská učebnica. Dubnica nad Váhom, VŠ DTI. ISBN 978-8089732-81-4 s. 180
131. OECD. (2020). *PISA financial literacy assessment of students*. Dostupné z: http://www.oecd.org/finance/financial_education/oecd_pisa_financial_literacy_assessment.htm.
132. ORTE, C., VIVES, M., AMER, J., BALLESTER, L., PASCUAL, B., GOMILA, M. A. & POZO, R. (2018). Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in Three Countries (Spain, Poland and Turkey), *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 86 - 103, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404414. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
133. PACOVSKÝ, P. (2006) *Člověk a čas: time management IV. generace*. Praha: Grada.
134. PALAJ, M. (2020). *Výučbový systém pre programovanie lowcost riadiacich jednotiek*. Dizertačná práca. Nitra, PF UKF.
135. PARTICIPACE 21 (2020). *Jak učitelé hodnotí přechod na online výuku z důvodu pandemie COVID-19*. Retrieved from: <https://www.participace21.cz>.
136. PASIAR, L. ET AL. (2015). *Osobnosť učiteľa v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
137. PASTERNAKOVÁ, L. ; SLÁVIKOVÁ, G. (2012) *Educational Process and Personality of the Educator* / In: *Acta Technologica Dubnicae*. - ISSN 1338-3965. - Roč. 4, č. 2 (2012), s. 31-42.
138. PECINA, P., ZORMANOVÁ L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-802-1048- 348*
139. PERPETUUM. VZDĚLÁVÁNÍ BEZ HRANIC (2020). *Jak zvládnout výuku po uzavření škol. Typy na online aplikace*. Dostupné z: <https://www.petpetuum.cz>.
140. PETRANOVÁ, D. (2011). *Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov? Communication Today*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie. 2011 (1). 66-83.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

141. PETRULYTĚ, A., GUOGIENĚ, V. & RIMIENĚ V. (2019). Adolescent Social Emotional Health, Empathy, and Self-esteem: Preliminary Validation of the Lithuanian Version of the SEHS -S Questionnaire. *Psychology in Russia. State of the arts* 12 (4), 196-209
142. POŽÁR, L., 1999. Školská integrácia a kvalita života postihnutých. In *Psychológia a patopsychológia*, roč. 34, č. 3, s. 195 – 201.
143. POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava : TYPI UNIVERZITATIS TYRNAVIENSIS, 2007. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.
144. PRŮCHA, J. (2015), *Česká vzdělanost*, Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7478-675-1
145. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4. s. 208.
146. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476. 395 s.
147. P21 FRAMEWORK DEFINITIONS. (2012).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> 8.11.2020
148. R. HOPKINS. (2016). *Re-imagining secondary Learning through a key competencies frame* S. <http://www.edgazette.govt.nz/Articles/Article.aspx?ArticleId=9185> 16.3.2016
149. RASPOPOVIC, M., & JANKULOVIC, A. (2017). Performance measurement of e-learning using student satisfaction analysis. *Information Systems Frontiers*, 19(4), 869-880. Retrieved from <http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz:2048/10.1007/s10796-016-9636-z>
150. REDAYOVÁ, L. (2015). *Sociálna atmosféra v triede*. Školský psychológ, Školní psychológ, 16 (1), 35-45
151. REDECKER, CH. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu*. Praha: NÚV.
152. REDECKER, CH. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu)*. Praha. Národní ústav pro vzdělávání. 2018. Dostupné na: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/cz-evropsky_ramec_digitalnich_kompetenci_pedagogu_digcompedu-2018-11.pdf.
153. REDECKER, CH. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*. Praha: NÚV, Dostupné z www: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/cz-evropsky_ramec_digitalnich_kompetenci_pedagogu_digcompedu-2018-11.pdf>.
154. REINHAUS, D. (2013) *Techniky učení: jak se snadněji učit a více si pamatovat*. 2. vyd. Praha: Grada.
155. RESMAN, M. - MATULČÍKOVÁ, M. 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574. 2003. roč. 38, č. 2. s. 161-174.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

156. ROHLÍKOVÁ, L., & VEJVODOVÁ, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada Publishing, a.s.
157. ROEKOVA, H. (2016). *Podpora pozitivnej sociálnej atmosféry v školskej triede a jej vplyv na rozvoj sociálnych zručností*. Schola nova, qou vadis?, Extrasystem Praha, 28, s.159-165.
158. ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. (2000). *Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike: Projekt Milénium*. Nitra: Slovdidac.
159. ROTPORT, M. (2008). *Didaktika předmětu práce ve fiktivní firmě*. Praha: ES VŠE, 2008 (CD).
160. SABOLÍKOVÁ, M. 2011. Inštitucionálna dimenzia inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 189-196.
161. SANDANUSOVÁ, A. ET AL. (2018). *Reflexia aktuálnych poznatkov o kompetenciách učiteľa*. Praha: Verbum.
162. SANTLEROVÁ, K. (1993). 100 didaktických her ve vyučování čtení a psaní. *Brno:Datis,1993, 49 s.*
163. SÁNCHEZ, M., WHITEHOUSE, P. & JOHNSTON, L. (2018). Intergenerational Learning and Education in Schools and Beyond, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16 (1 - 2), pp. 1 - 4, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404380. Available at: <<https://www.tandfonline.com/toc/wjir20/16/1-2>>.
164. SCAGLIIONE, Ch. *Reason Why You Should Use Microlearning in Your Training Program*. [online]. Safety Technology. 2019 Penton Media, Inc.. Dostupné na: <http://web.a.ebscohost.com/zdroje.vse.cz:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=537f1658-2c3a-4c51-abde-dce970a6f8ec%40sessionmgr4008>
165. SEIDMAN, I. E. (1991). *Interviewing in Qualitative Research*. New York: Teachers College Press.
166. SEIWERT, L. J. (2014) Jak si zorganizovat čas: time management : během 30 minut víte víc! *Praha: Beta*.
167. SHANTZ, A., & LATHAM, G. P.(2012). Transfer of training: Written self-guidance to increase self-efficacy and interviewing performance of job seekers. *Human Resource Management*, 51(5), 733-746.
168. SHARMA, R. (2017). Intergenerational Learning. *Journal of Gerontology and Geriatric Research*, 6 (3) DOI: 10.4172/2167-7182.1000432. ISSN 2167-7182. Available at: <<https://www.longdom.org/open-access/intergenerational-learning-2167-7182-1000432.pdf>>.
169. SIROTOVÁ, M. - FRÝDKOVÁ, E. *Funkcie a úlohy pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave optikou vysokoškolských študentov*. In Švec, V. – Lojdová, K. – Pravdová, B. *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektivy*. Zborník



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

- z konference. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8274-8. [cit. 06. 11. 2020]. Dostupné na:
<https://munispace.muni.cz/index.php/minuspace/catalog/book/829>. s. 172-173.
170. SKALKOVÁ, J., (2007) *Obecná didaktika*, Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1821-7
171. SOCHOROVÁ, L. (2011). Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Dostupné na internetu*: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/didakticka-hra-a-jeji-vyznam-ve-vyucovani.html/>
172. STATISTICKÝ PROGRAM GRETL. (2019). Dostupné z <http://gretl.sourceforge.net/>.
173. STERNBERG, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington: National Institute of Education.
174. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978- 80-247-3553-5.
175. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+. (2020). Praha: MŠMT. Dostupné z www: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>>.
176. SZARKOVÁ, M. *Psychológia pre manažérov*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-175-0. s. 55.
177. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
178. ŠKOLA POPULO (2020). *Proč se učit online? Výhody a nevýhody moderní formy doučování*. Retrieved from: <https://www.skolapopulo.cz>
179. ŠKOLSKÝ ZÁKON Č. 561/2004 SB. Citováno 25.10.2020 z <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/>.
180. ŠLOSÁR, R. – NOVÁK, J. (2015). *Odborová didaktika*. 2. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Vyd. Ekonóm, 2015. ISBN 978-80-225-4037-7.
181. ŠMARDOVÁ, A. (2016). Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia Paedagogica*, 21 (1), 127-137. Retrieved from: <https://www.studiapaedagogica.cz>.
182. ŠTÁTNY INŠTITÚT ODBORNÉHO VZDELÁVANIA. <https://siov.sk/vzdelavanie/odborne-vzdelavanie-a-priprava/skupina-odborov-626364/8.11.2020>
183. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre odborné vzdelávanie a prípravu v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie; skupina študijných a učebných odborov 62, 63 a 64, 2013. https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_62_Ekonomicke_vedy_63-64_Ekonomika_a_organizacia_obchod_a_sluzby-1.pdf



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

184. ŠTIHOVÁ, A. (2011). *Špecifika výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole*. Doplnok k Vzdelávaciemu programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. Retrieved from: <<https://www.minedu.sk/data/att/7772.pdf>>.
185. ŠTOHL, P. (2019) *Učebnice účtovníctví 2019: pro střední školy a pro veřejnost*. Dvacáté, upravené vydání. Znojmo: Ing. Pavel Štohl.
186. ŠTUBŇA, J. (2008). Didaktická hra vo výučbe prírodopisu na ZŠ. In *Aktuálne problémy didaktiky geológie. Inovácia didaktických kompetencií*. Bratislava : Iris, 2008.
187. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres v učiteľskej profesii*. 1999. s. 8
188. TAXOVÁ, J., (1987), *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospievání*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, pub.č. 4-11-22/1
189. TÓBLOVÁ, E. (2019). *Aktivizujúce vyučovacie metódy*. Univerzita Komenského: Pedagogická fakulta, Bratislava. 148 s., ISBN 978-80-223-4817-1
190. TRACY, B. (2017) *Pravidla úspěchu: přemýšlejte jako nejúspěšnější a nejlépe placení lidé světa*. Brno: BizBooks.
191. TRAMM, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma*. Dostupné na: <http://www.act.at/literatur/lernprozesse-in-der-uebungsfirma>.
192. TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
193. TUREK, I. (2004). *Inovácie v didaktike. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovanom procese na základných a stredných školách*. Bratislava: MPC.
194. TUREK, J. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5. s. 131. 133.
195. UHLIG, B. (2008) *Time management: staňte se pánem svého času*. Praha: Grada.
196. ÚSTAVA SR č. 460/1992 Z. z.
197. VAŠEK, Š. 1996. *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava : Sapientia, 1996. 210 s. ISBN 80-967180-3-7.
198. VAŠÍČKOVÁ, J. (2016) *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
199. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 40.
200. VELICHOVÁ, Ľ. (2019). *Didaktika cvičnej firmy – teória a prax*. 2. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Vyd. Ekonóm, 2019. ISBN 978-80-225-4603-4.
201. VESELÝ, A. (2019). *Příprava Hlavních směrů Vzdělávací politiky 2030+*. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů

Kolektivní monografie

Praha 2020

202. VOMÁČKOVÁ, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 9788074149337.
203. VYHLÁŠKA Č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení, ve znění pozdějších předpisů
204. VYHLÁŠKA Č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů
205. WATSON, G, & GLASER, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. London: Psychological corporation.
206. WEISZEROVÁ, M. (2013). *Využitie aktivizujúcich vyučovacích metód v odborných predmetoch*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Retrieved from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_weiszerova_maria_-_vyuzitie_aktivizujucich_vyučovacích_metod_v_odborných_predmetoch_0.pdf
207. ZÁKON Č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [online]. Retrieved from : <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>>.
208. ZÁKON Č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon) 2004. [online]. Retrieved from: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/365/>>.
209. ZÁKON Č. 435/2004 Sb., o zamestnanosti, ve znění pozdějších předpisů
210. ZÁKON Č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
211. ZÁKON Č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2003.[online]. Retrieved from: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/596/>>.
212. ZBER ÚDAJOV O ASISTENTOCH UČITEĽA PRE ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM. 2020. [online]. Retrieved from: <https://www.au.vykazy.sk/financie/index.php?__state=&__event=pokracovat>.
213. ZELENÁ, A. (2020). *Finanční gramotnost na středních odborných školách*. Bakalářská práce. VŠE Praha.
214. ZORMANOVÁ, L. (2017) *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s.
215. ZORMANOVÁ, L. (2014). *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
216. ZOUNEK, J., & SUDICKÝ, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

217. ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., STAUDKOVÁ, H. & POLÁČEK, J. (2016). *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.
218. ZURKOWSKI, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationship and Priorities*. Related Paper No. 5. Washington: National Commission on Libraries and Information Science. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

SUMMARY

The collective monograph *Views of a Secondary School Teacher of Professional Subjects* is convenient both for the professional public and the other readers. Both types of readers can find there the answers connected with many current questions. The questions are mainly focused on the personality of teacher, but they are also connected with pupils. In the model of school communication, pupils are supposed to be the opposite of teacher.

The monograph follows current issues and events in education. The authors pay particular attention to the secondary education. However, we can also find information about primary and tertiary education there.

The authors are dealing with this task from teacher's subject competence point of view (type of expertise of the teacher), and also their pedagogical, pedagogical-psychological, and didactic competence. They also pay attention to teacher's society role. Some issues are related to the transformation of education in the current year connected with pandemic of coronavirus SARS II-Cov-19.

The monograph is a summary of observations and findings that have formed for last three years. It is connected with the internal grant of the Department of Economic Teaching Methodology at the Faculty of Finance and Accounting at the Prague University of Economics and Business (the complex research of the personality of a teacher of economics subjects).

It is possible to find some stereotypes and myths regarding the personality of teacher and student in the literature. Thanks to the connection with practice and educational institutions in 14 Czech regions, many new and original findings were found. They will definitely help to make future teachers training more effective.

Other colleagues from many institutions, as well as from foreign countries, were also invited to complete our book. Mainly the environmental comparison leads to real knowledge usable also beyond our country.

The Czech school system is not the ideal one. This book provides a partial view to the current form of secondary education. However, it is necessary for all the problems to become a challenge for teaching to follow the traditional Comenius' ideas. Comenius considered schools and education („dílny lidskosti“ in the sense of „a room where young people work for the benefit of humanity“) to be a basic and effective aspects in the process of building the educated nation. The educated nation (Comenius speaks of pansophia, omniscience) can be the cornerstone of efforts for peace and harmonization of warring and diverse world. On November 25 (stilus novus), 350 years after the death of Jan Amos Comenius in Amsterdam, the whole educated world recalled some of the timeless and still inspiring messages of a man of desire, striving throughout his life, work and legacy for peace, tolerance and both individual and global education.



Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů
Kolektivní monografie
Praha 2020

EDIČNÍ POZNÁMKA

Kolektivní monografie, kterou předkládáme veřejnosti, vznikala v posledních měsících v Katedře didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze. Vydání kolektivní monografie bylo spjato s projektem IGS VŠE v Praze a lze ji považovat za svého druhu hlavní výstup uvedeného projektu.

Již v zimních měsících roku 2020 bylo jasné, že „virus trhnul oponou“, abychom parafrázovali českého básníka, „a svět je změněn“: žáci, studenti a jejich učitelé se ze škol přesunuli domů ke svým počítačům a jiným mobilním zařízením, v podstatě všude tam, kde je dostupný signál internetu a kam vede elektrický proud, zahájili distanční formu studia... A výzkumníky ihned napadlo online, v přímém přenosu sledovat tu prudkou rychlost a dynamiku, s jakou se digitalizuje české, slovenské i veškeré školství ve světě. Odraz této situace je rovněž fermentem předkládané knihy. Zabývá se však hlavně osobností učitele odborných předmětů. Nejednou směřuje i k otázkám vztahovým (zřizovatel, škola a učitel, učitel a žák, žák a strukturace času apod.). Je sondou do odborného školství na přelomu desátých a dvacátých let XXI. století.

Prvními čtenáři příspěvků, prvními redaktory, kteří pracovali s texty kolektivu spolupracovníků a pak je vybrali k publikování, byli tři hlavní uvedení spoluautoři přítomné kolektivní monografie: o redakční a sestavovatelské práce se podělili Libor Pavera, Katarína Krpálková Krelová a Jaromír Novák.

Výrazně v práci (zejména při komunikaci s početným týmem autorů) pomáhaly pomocné vědecké síly z KDEP, jmenovitě Bc. Karolina Dohnalová a Bc. Anna Junková.

Dík patří rovněž třem lektorům naší kolektivní monografie, univerzitním profesorům Zdeňce Gadušové, Bohumilu Královi a Rudolfu Šlosárovi. Děkujeme jim za podněty i za doporučení monografii publikovat tiskem.

Poděkování náleží rovněž vydavateli publikace – Extrasystemu.

kdep@vse.cz



ISBN 978-80-87570-48-7