

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů



SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2023

**Sborník recenzovaných příspěvků 8. ročníku mezinárodní vědecké
konference**

Reviewed Papers of the 8th International Scientific Conference

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

doc. Ing. Mgr. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING – PAED IGIP
(katarina.krelova@vse.cz)

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

Bc. Josef Kočka (student VŠE v Praze) (kocj04@vse.cz)

Bc. Eliška Jakešová (student VŠE v Praze) (jake02@vse.cz)

EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

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

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Mezinárodní vědecká konference je realizována v rámci interního grantového projektu „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ IGA VŠE F1/9/2022 (IG103012).

Za odbornou, jazykovou a etickou stránku příspěvku odpovídají jeho autoři.

Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference Scholastica, quo vadis? 2023

© Krpálková Krelová, Katarína – Berková, Kateřina

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2023

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

Svazek/Volume: 52

ISBN: 978-80-87570-61-6

SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2023

**Sborník recenzovaných příspěvků 8. ročníku
mezinárodní vědecké konference**

**Reviewed Papers of the 8th International Scientific
Conference**

Editors

Katarína Krpálková Krelová

Kateřina Berková

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

doc. Ing. Hana Březinová, CSc. (Vysoká škola finanční a správní, a.s.)

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

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

doc. PhDr. Karel Pavlica, Ph.D. (Škoda Auto Vysoká škola, o.p.s. Mladá Boleslav)

doc. Ing. Naděžda Petrů, Ph.D. (Vysoká škola finanční a správní, a.s.)

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

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

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

Obsah

PŘÍPRAVA UČITELŮ NA KATEDŘE DIDAKTIKY EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ OD ROKU 1990–2023.....	7
ALENA KRÁLOVÁ	
ROZVOJ KURIKULA V UČITELSTVÍ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ.....	30
PAVEL ANDRES, DAVID VANĚČEK, ROMAN HRMO	
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DŮVODY ZÁJMU O NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ.....	37
KATEŘINA BERKOVÁ, ANDREA KUBISOVÁ, DAGMAR FRENDOVSKÁ, ELIŠKA JAKEŠOVÁ	
VYUČOVANIE ODBORNÉHO PREDMETU S VYUŽITÍM INTERAKTÍVNEJ TABULE.....	44
JOZEF BILÝ, VLADIMÍRA BENÖCZ, JÁN HARGAŠ	
VÝVOJOVÉ TENDENCE V PÍSEMNÝCH ZÁZNAMECH SE ZŘEATELEM NA ROZVOJ UMĚLÉ INTELIGENCE	51
HANA BŘEZINOVÁ	
LETNÁ ŠKOLA MEDZINÁRODNÉHO PROJEKTU STEMKEY	63
JANA DEPEŠOVÁ, ERIK KRAJINČÁK	
PODOBA DOPRAVNÍ VÝCHOVY VE 4. TŘÍDÁCH V ČESKÉ REPUBLICE	67
ELISABETA DRIMLOVÁ	
VÝZVY A ÚSKALÍ SPOJENÉ S PREZENTACÍ PODNIKATELSKÉHO PLÁNU STUDENTY	73
LENKA HOLEČKOVÁ, JAN MAŠÁT	
VYUŽITIE AKTIVIZUJÚCICH VYUČOVACÍCH METÓD VO VYUČOVACOM PROCESA V PREDMETE CVIČNÁ FIRMA	79
IVANA KERESTÚROVÁ	
OD STARÉHO PO NOVÝ SVĚT: KOMPARATIVNÍ POHLED NA VÝUKU PŘEDMĚTU MARKETINGOVÉ ŘÍZENÍ V TERCÍÁRNÍM ŠKOLSTVÍ	87
LADISLAVA KNIHOVÁ, NADĚŽDA PETRŮ	
WHY ARE VOCATIONAL TEACHERS SUSCEPTIBLE TO BELIEVING HOAXES AND WHAT CAN WE DO ABOUT IT?..	99
JANA KOLLÁR RYBANSKÁ	
PŘÍPRAVA UČITEĽOV EKONOMICKÝCH PREDMETOV V KONTEXTE AKTUÁLNYCH ZMIEN	105
KATARÍNA KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, PAVEL KRPÁLEK, JOSEF KOČKA, BARBORA KADLECOVÁ	
PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ A UČITEK V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ ANEB PROČ TO NENÍ JEN O KOMPETENČNÍM RÁMCI?	115
DAVID KRYŠTOF, PETR ADAMEC	
UČITELSKÉ KOMPETENCE V KONTEXTU DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	120
KLÁRA KŘIVÁNKOVÁ	
KOUČOVACÍ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ: JEHO PŘÍNOSY A MOŽNÉ DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ.....	126
MONIKA KUKOL SOCHOROVÁ	
VYUŽITIE VIRTUÁLNEJ REALITY V STREDOŠKOLSKOM ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE.....	135
PETER KUNA, ALENA HAŠKOVÁ, ĽUBOŠ BORZA	
POSTAVENIE A FUNKCIA DIDAKTICKÝCH HIER VO VÝUČBE	142
LADISLAV PASIAR	
ÚVOD DO PROBLEMATIKY ŠIKANOVÁNÍ UČITELŮ VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ V 21. STOLETÍ	148

LIBOR PAVERA	
ŠEŠŤ DEKÁD PEDAGOGICKEJ, DIDAKTICKEJ A PSYCHOLOGICKEJ PRÍPRAVY A PODPORY ŠTUDENTOV A UČITEĽOV NA SLOVENSKEJ POĽNOHOSPODÁRSKEJ UNIVERZITE	154
MIROSLAV POLÁČEK	
WELL-BEING A SEBAÚCTA U STREDOŠKOLÁKOV	159
HENRIETA ROĽKOVÁ	
DIGITALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ ANEB ROZVOJ DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI OČIMA UČITELŮ	165
ČESTMÍR SERAFÍN	
ATTITUDES OF TEACHERS AND STUDENTS TOWARDS DISTANCE AND BLENDED LEARNING - A PILOT STUDY	172
FILIP TKÁČ, ANDREA TKÁČOVÁ	
PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŽIVOTNÍHO STYLU PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ HYPOKINEZE U PEDAGOGŮ VE STŘEDNÍM EKONOMICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ	177
TEREZA VACÍNOVÁ, DANIELA PAUKNEROVÁ	

PŘÍPRAVA UČITELŮ NA KATEDŘE DIDAKTIKY EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ OD ROKU 1990–2023

70. výročí založení katedry didaktiky ekonomických předmětů

Alena Králová

Úvod

Milí čtenáři,

katedra didaktiky ekonomických předmětů slaví u příležitosti sedmdesáti let založení Vysoké školy ekonomické v Praze také svých sedmdesát let činnosti.

Spolu se vznikem Vysoké školy ekonomické v Praze v roce 1953 byla založena také Katedra metodiky ekonomických předmětů; později byla přejmenována na Katedru pedagogiky a následně na Katedru didaktiky ekonomických předmětů.

Se vznikem katedry vznikl i nový studijní obor Učitelství odborných ekonomických předmětů. Jeho cílem bylo od počátku připravovat učitele ekonomických předmětů pro střední školy. Z více než sta zájemců, kteří každoročně měli o studium zájem, se zpočátku přijímalo cca čtyřicet nejkvalitnějších uchazečů. Mnozí z nich se stali středoškolskými učiteli odborných ekonomických předmětů, řediteli obchodních akademií nebo učiteli na vysokých školách. Zakladatelem katedry a oboru se stal Ing. František Hampl. Na dalším rozvoji katedry se podílela řada jejích členů, které zde není možno vyjmenovat. Zmiňme proto jen vedoucí katedry, kterými byli např. profesori Kamil Bolze, Jiří Koudela, Ondřej Asztalos a další, ve většině případů absolventi oboru.

Vzdělávání učitelů ekonomických předmětů pro střední školy se vyvíjelo, měnily se formy i struktura studia. Vedle prezenční formy (denního studia) vznikla také forma dálková (doplňujícího pedagogického studia). Dnes katedra jako jediné pracoviště v České republice zajišťuje na Fakultě financí a účetnictví VŠE v Praze výchovu učitelů ekonomických předmětů v magisterském studiu. Inženýři ekonomové si doplňují pedagogickou složku vzdělání v doplňujícím pedagogickém studiu. Za celou dobu existence katedry připravili členové katedry pro výkon tohoto povolání několik tisíc absolventů. Ti působí prakticky na všech typech středních a vyšších odborných škol.

Předložený Almanach navazuje na Almanach vydaný k šedesátiletému výročí vzniku katedry, který zpracovali prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc. a prof. Ing. Jiří Koudela, CSc. V něm jsou popsány zejména začátky katedry. Současný text se zaměřuje na vývoj katedry od roku 1990, kdy byla začleněna na Fakultu financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze, na přehled vedoucích, zástupců, vyučujících a vyučovaných disciplín, strukturu studijních plánů

od roku 1990 až do současnosti, tvůrčí činnost katedry, její vnější vztahy a spolupráci s praxí. Text je doplněn vybranými fotografiemi vztahujícími se k uvedeným událostem života katedry.

Věřím, že zpracovaný text bude zajímavý nejen pro kolegy a studenty naší katedry a její absolventy, ale také pro všechny další příznivce.

Češi jsou národem učitele Jana Amose Komenského. Jeden z jeho citátů: „*Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat*“ platí pro všechny. Příkladem jeho platnosti je i obor učitelství ekonomických předmětů, který se stále rozvíjí na Vysoké škole ekonomické v Praze.

1 Vývoj v období od roku 1990

Katedra pedagogiky, která uvedenou přípravu do roku 1990 zajišťovala, byla v r. 1990 přejmenována na Katedru didaktiky ekonomických předmětů (KDEP). Byla převedena z Národohospodářské fakulty na nově vzniklou Fakultu financí a účetnictví Vysoké školy



prof. Asztalos

ekonomické v Praze, což lépe a výstižněji odpovídalo jejímu odbornému zaměření z pohledu přípravy učitelů pro výuku účetnictví a ekonomiky. Katedru pod novým názvem jmenoval rektor Věnek Šilhan. Od roku 1990 bylo zde vychováno několik stovek učitelů, kteří působili či působí na všech typech středních a vyšších odborných školách jako vyučující, jako ředitelé škol, jako učitelé na vysokých školách či v ekonomické praxi. Katedra pomáhala ostatním pracovištím Vysoké školy ekonomické zejména při výchově mladých učitelů. Získala právo vychovávat v oboru teorie vyučování ekonomickým předmětům doktorandy, kteří se pak stali doktory filosofie (Ph.D.), možnost habilitací docentů v oboru, ale i profesorů (Koudela, 2013).

2 Vedoucí katedry a jejich zástupci

Uvedené období od roku 1990 až po současnost lze charakterizovat jako období mnohých změn ve vedení katedry, což bylo způsobeno nejen politickou a společenskou situací, ale též věkovou strukturou členů katedry. Do roku 1990 se o hlavní rozvoj katedry zasloužil prof. Ing. Jiří Koudela, CSc., po roce 1990 novým vedoucím katedry byl jmenován prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc. Přehled dalšího vývoje vedení katedry je uveden v následující tabulce

Tabulka 1: Vedoucí, zástupci, sekretářky KDEP

Období	Vedoucí katedry	Zástupce vedoucí/ho katedry	Sekretářky
1990-1994	prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.	doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.	Eva Zahálková
1994-2002	doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.	doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.	Eva Zahálková
2002-2006	PhDr. Bohumil Zejda, CSc.	doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.	Jarmila Petrůvová
2006-2010	doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.	Ing. Alena Králová, Ph.D.	Jarmila Petrůvová
2010-2022	Ing. Alena Králová, Ph.D.	Ing. Marie Urbanová, Ph.D. (do roku 2011) Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D., ING-PAED IGIP (od roku 2011)	Jarmila Petrůvová (do roku 2020) Mgr. Anita Rolenc (od r. 2020) Bc. Marie Purmenská (od r. 2022)
2022-současnost	doc. Mgr. Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D., ING-PAED IGIP	Ing. Kateřina Berková, Ph.D.	Bc. Marie Purmenská



doc. Rotport



PhDr. Zejda



doc. Dvořáček



dr. Králová



doc. Krpálková Krelová

3 Členové KDEP

Od roku 1990 se počet členů a jejich struktura měnily. V jednotlivých letech na katedře působili následující vyučující (tabulka 2). Vedle jejich jmenného seznamu je uvedena vyučovaná disciplína za dobu působení na katedře, vývoj ve struktuře vyučovaných předmětů a období působení.

Tabulka 2: Přehled učitelů působících na katedře od roku 1990–2020

Jméno	Vyučovaná disciplína	1990-2000	2001-2010	2011-2020
prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.	didaktika ekonomie, oborová didaktika, didaktika ekonomických předmětů, podniková praxe, teorie školských systémů, management školy	X	X	odchod do důchodu 2011, 9/2020 zemřel
Ing. Kateřina Berková, Ph.D.	didaktika účetnictví, podnikové praktikum, cvičná firma, moderní koncepce v didaktice účetnictví – případové studie, didaktické praktikum	-	X	X
PhDr. Veronika Blažková – Černá, Ph.D.	pedagogika, speciální pedagogika	X	-	-
doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.	pedagogika, metodologie pedagogických věd a výzkumu, vysokoškolská pedagogika	X	X	odchod do důchodu 2017
Ing. Marie Fišerová, Ph.D.	didaktika účetnictví, cvičná firma	-	X	X
PhD. Zuzana Hadj Moussová	úvod do psychologie, pedagogická psychologie	-	X	odchod do důchodu 2013
Ing. Lenka Holečková, Ph.D.	rhetoric in business use, presentation and communication skills in finance and accounting	-	X	X
Mgr. Zuzana Hubínková, Ph.D.	úvod do psychologie	-	-	X
prof. PhDr. Jitka Kárníková, CSc.	pedagogika, didaktická technika	x	odešla z katedry 1993	zemřela
Ing. Alena Kocourková	didaktika písemné a elektronické komunikace	-	-	X
prof. Ing. Jiří Koudela, CSc.	hospodářská korespondence, didaktika účetnictví	X	odchod do důchodu 2001	zemřel
Ing. Alena Králová, Ph.D.	didaktika ekonomiky, didaktika výukových předmětů Junior Achievement, podnikové praktikum	X	X	X
PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D.	pedagogická psychologie, aplikace sociální psychologie, efektivní zvládání psychické zátěže, speciální pedagogika	-	X	odchod 2019 (UK v Praze)
prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA	didaktika ekonomických předmětů, didaktika fiktivních firem, metodologie ekonomického vzdělávání, integrace ekonomických předmětů	-	X	X
doc. Mgr. Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D., ING-PAED IGIP	didaktická technika, systémy managementu kvality v ekonomickém vzdělávání, prezentační a komunikační dovednosti v moderních koncepcích vzdělávání, úvod do pedagogiky, základy andragogiky	-	X	X

Ing. Tomáš Langer, Ph.D.	rétorika, využití počítačů ve výuce	-	-	X
prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.	pedagogika, rétorika, etické aspekty ve vzdělávání a v praxi, etika pro učitele, vysokoškolská pedagogika, pedagogicko- psychologická a didaktická příprava začínajících vysokoškolských učitelů	-	-	X
Ing. Jitka Radová-Bömová	didaktika výpočetní techniky	X	odchod Německo-	-
doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.	didaktika ekonomie, didaktika účetnictví, didaktika fiktivních firem, didaktická technika, využití počítačů ve výuce, komparace systémů ekonomického vzdělávání, integrace ekonomických předmětů	X	X	odchod do důchodu 2011 (zemřel)
doc. Ing. Vilém Sklenák, CSc.	informační a komunikační technologie v ekonomickém vzdělávání	-	X	X
doc. Ph.D. Jan Trnka, CSc.	rétorika, pedagogická psychologie	X	X	odchod do důchodu 2016
Ing. Marie Urbanová, Ph.D.	rétorika, didaktická technika	-	X	odchod 2015
PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.	pedagogická psychologie, aplikace sociální psychologie, efektivní zvládání psychické zátěže, speciální pedagogika	-	-	X
prof. Ing. Hana Vomáčková, CSc.	didaktika výpočetní techniky	odchod na KFÚ 1990	-	-
PhDr. Bohuslav Zejda, CSc.	pedagogická psychologie	X	odchod 2007 (Karlový Vary)	-

Zdroj: vlastní (2023)

Mezi nejvýznamnější učitele katedry, kteří se zasloužili o její rozvoj, patří: prof. Koudela, prof. Asztalos a doc. Rotport. Prof. Asztalos a prof. Koudela stáli jak u zrodu katedry na Vysoké škole ekonomické, tak i u zrodu Fakulty financí a účetnictví VŠE.



Prof. Jiří Koudela, CSc. byl vedoucím katedry v letech 1967–1990. Ve vědecké, pedagogické a publikační práci se věnoval teorii vyučování odborných předmětů, didaktice ekonomických předmětů, zejména didaktice účetnictví a otázkám vzdělávání učitelů odborných předmětů. Byl proděkanem fakulty, prorektorem pro pedagogickou práci. Napsal řadu středoškolských učebnic i řadu dalších celostátně využívaných učebních pomůcek, napsal první učebnici Didaktika základů účetnictví (1983).

Prof. Ondřej Asztalos, CSc. byl vedoucím katedry, zabýval se metodikou ekonomie a praktickým ekonomickým cvičením. Ve vědecké, pedagogické a publikační práci se věnoval oborové didaktice ekonomických předmětů. Na fakultě financí a účetnictví vykonával po dobu dvou funkčních období funkci proděkana pro vědu a výzkum. Pracoval v Radě vysokých škol. V roce 1996 vydal učebnici Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího školství v České republice.

Doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc. byl vedoucím katedry, v roce 1992 založil na katedře Centrum fiktivních firem, které po dobu 10 let vedl. Zabýval se didaktikou ekonomie,

didaktikou fiktivní firmy, didaktickou technikou a také didaktikou účetnictví. Mezi jeho nejznámější publikace patří Didaktika práce ve fiktivní firmě (Asztalos, 2013).

4 Struktura studijních plánů a vývoj předmětů

Struktura studijních plánů i předměty se v následujících obdobích měnily, základní koncepce však po celou dobu vývoje zůstala zachována – složka odborná a pedagogicko-psychologická i didaktická.

4.1 Struktura studijních plánů a vývoj předmětů v letech 1990–2000

Katedra didaktiky ekonomických předmětů po roce 1990 zajišťovala pouze přípravu učitelů v magisterském studiu v prezenční formě v tzv. vedlejší specializaci s názvem **Učitelství odborných ekonomických předmětů** (tabulka 3) a také v celoživotním vzdělávání pomocí kombinovaného studia **Doplňujícího pedagogického studia** (čtyřsemestrálního studia) a **Doplňujícího, inovačního a rozšiřujícího studia učitelství předmětu Písemné a elektronické komunikace** (dvousemestrálního studia).

Tabulka č. 3: Učitelství odborných ekonomických předmětů v letech 1990 v rámci vedlejší specializace

Pedagogická psychologie (4 h)	Pedagogika (4 h)	Didaktika ekonomických předmětů (2 h)	Didaktická technika (2 h)	Didaktika ekonomické teorie (2 h)
Didaktika výpočetní techniky (2 h)	Didaktika ekonomiky (2 h)	Didaktika účetnictví (2 h)	Didaktická praxe (2 h)	Státní zkouška

Zdroj: vlastní (2023)

Studium vedlejší specializace bylo zakončeno státní zkouškou z didaktik ekonomických předmětů (z didaktiky ekonomiky a didaktiky účetnictví). Pokud studenti chtěli získat kvalifikaci k výuce ekonomických předmětů na středních školách a získat Osvědčení o učitelské způsobilosti, museli navíc napsat závěrečnou práci a složit státní zkoušku z pedagogické psychologie a pedagogiky.

Příprava učitelů v doplňujícím pedagogickém studiu (určená pro inženýry ekonomy, kteří učili na středních školách bez kvalifikace), probíhala kombinovaným čtyřsemestrálním studiem. Jednalo se o prezenční formu výuky spojenou s distanční formou, po roce 2010 probíhala dvousemestrovým studiem, vždy v rozsahu 260 hodin. Výuka se soustřeďovala na zajištění stejných předmětů jako ve vedlejší specializaci (tabulka 3). Na konci studia posluchači skládali státní zkoušku z pedagogiky, pedagogické psychologie, z didaktiky ekonomiky a didaktiky účetnictví včetně napsání závěrečné práce a tím získali Osvědčení o učitelské způsobilosti pro vyučování ekonomickým předmětům na středních školách, od roku 1995 i na vyšších odborných školách.



Kolektiv katedry po roce 1990 (Rotport, Trnka, Králová, Asztalos, Dvořáček, Zahálková, Koudela, pracovníce CEFIFU, Zejda)

Na Fakultě financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze mohli učitelé získat též kvalifikaci k výuce předmětu **Písemná a elektronická komunikace**. Kvalifikace se získávala prohlubujícím dvousemestrovým kombinovaným studiem a složením závěrečné zkoušky, po roce 2010 jednosemestrovým studiem. Do výuky byly začleněny předměty: *Ovládnutí klávesnice hmatovou metodou*, *Obchodní korespondence*, *Využití počítačů (elektronická komunikace)* a *Didaktika písemné a elektronické komunikace*. Po roce 2010 se studium didaktiky písemné a elektronické komunikace stalo povinnou součástí bakalářského studia i kombinované formy výuky doplňujícího pedagogického studia.

Po roce 1990 katedra získala možnost konání habilitačního docenského a profesorského řízení. Z katedry byli docenty jmenováni PhDr. Jan Trnka, CSc. a Ing. Pavel Krpálek, CSc., profesory byli jmenováni doc. PhDr. Jitka Kárníková, CSc. a doc. Ing. Ondřej Asztalos, CSc. V pozdějším období, v roce 2021, byla docentkou v oboru Oborová didaktika jmenovaná Ing. Mgr. Katarína Krpálková Krelová, PhD. a o dva roky později – v roce 2023 – byl jmenován profesorem rovněž v oboru Oborová didaktika doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA.

Na katedře bylo po roce 1992 také založeno Centrum fiktivních firem CEFIF, jeho zakladatelem byl doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc., všichni členové katedry se na zajištění jeho chodu podíleli. Katedra též pomohla zajistit vznik centra neziskové vzdělávací organizace Junior Achievement v Praze. V souvislosti s tímto vývojem vznikly další předměty: *Didaktika fiktivních firem*, *Didaktika výukových předmětů Junior Achievement firem včetně rétoriky*, které byly postupně do studijních plánů oboru učitelství zařazovány.

4.2 Struktura studijních plánů a vývoj předmětů letů 2000–2010

Škola v tomto období přešla na kreditní systém (1 ETCS = 26 hodin práce), na katedře se začala posilovat odborně ekonomická příprava učitelů, pedagogická složka měla klesající trend.

V roce 2002 katedra získala akreditaci pro doktorské studium **Teorie vyučování ekonomických předmětů**, v roce 2003 akreditaci pro prezenční formu navazujícího magisterského studia hlavní specializace (NMS) **Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy** (tabulka 4). Zajišťovala také přípravu učitelů v navazujícím magisterském studiu v rámci vedlejší specializace a také v DPS. V roce 2007 získala akreditaci pro bakalářský obor (BS) **Učitelství praktického vyučování v ekonomické vzdělávání**, jehož název se v roce 2011 změnil na **Vzdělávání v ekonomických předmětech** (tabulka 4). Bakaláři z uvedeného oboru mohli vyučovat prakticky orientované odborné předměty, zejména písemnou a elektronickou komunikaci, zároveň působit v oblasti vzdělávání v podnikové sféře, byli především připravováni pro pokračování v navazujícím magisterském studiu Učitelství. Bakalářské studium (BS) zahrnovalo „povinný základ Fakulty finance a účetnictví (FFÚ) skládající se ze všeobecně vzdělávacích a ekonomických předmětů zaměřených především na finance podniku a účetnictví, což představovalo více jak polovinu studia. Souběžně bylo zařazováno studium pedagogicko-psychologických disciplín, oborových a předmětových didaktik včetně praxe, což tvořilo zbytek jejich procentuálního podílu (tabulka 4).

Tabulka 4: Bakalářské, navazující magisterské studium hlavní i vedlejší specializace Učitelství

Skupiny předmětů	BS 6 semestrů (180 ETCS)	NMS hlavní specializace 4 semestry (120 ETCS)	NMS vedlejší specializace 2 semestry (30 ETCS)
Ekonomické předměty včetně jazyků	109 ETCS (60 %)	21 ETCS (17,5 %)	-
Pedagogika a psychologie	18 ETCS (10 %)	12 ETCS (10 %)	12 ETCS (40 %)
Didaktiky se školní praxí	29 ETCS (16 %)	18 ETCS (15 %)	18 ETCS (60 %)
Volitelné předměty (ekonomické i didaktiky)	15 ETCS (9 %)	18 ETCS (15 %)	-
Bakalářská či diplomová práce včetně seminářů	9 ETCS (5 %)	21 ECTS 17,5 %	-
Ostatní	-	vedlejší specializace 30 ETCS (25 %)	-

Zdroj: Králová (2014, 2017)

Mezi hlavní vyučované kurzy BS patřily: *Úvod do psychologie pro učitele, Úvod do pedagogiky, Základy andragogiky, Oborová didaktika, Didaktická technika, Rétorika pro učitele, Podnikové praktikum, Cvičná firma, Základy speciální pedagogiky, Didaktika ekonomiky I, Didaktika účetnictví I, Didaktika písemné a elektronické komunikace, Aplikace sociální psychologie, Řízená pedagogická praxe, Informační a komunikační technologie v ekonomické vzdělávání, Bakalářský seminář*. Na konci studia studenti skládali státní zkoušku z Pedagogiky, Psychologie a Didaktiky ekonomických předmětů včetně obhajoby bakalářské práce.

Navazující magisterské studium (NMS) hlavní specializace **Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy** připravovalo kvalifikované učitele ekonomických předmětů pro

všechny typy středních škol. Katedra zajišťovala následující kurzy: *Pedagogickou psychologii, Pedagogiku, didaktiku ekonomických předmětů, Didaktiku ekonomiky s didaktickou praxí, Didaktiku účetnictví s didaktickou praxí, Didaktiku ekonomické teorie, Didaktiku výpočetní techniky, Didaktiku fiktivní firmy, Didaktiku výukových předmětů Junior Achievement, Soudobou rétoriku, Využití počítačů ve výuce, Seminář I a Seminář II*. Na konci studia studenti skládali státní zkoušky z Pedagogiky, Psychologie a Didaktiky ekonomiky, Didaktiky účetnictví včetně obhajoby diplomové práce (tabulka 4).



Kolektiv katedry na výjezdním zasedání v Nicově 2012 (Asztalos, Dvořáček, doktorand Klvaňa, Koudela, Krpálek, Krpálková, Králová, Holečková, HadjMoussova, Trnka)

Kromě toho katedra zajišťovala studium učitelství ve vedlejší specializaci navazujícího magisterského studia **Učitelství odborných ekonomických předmětů** (tabulka 4), kde také získali odpovídající kvalifikaci. Studium bylo totožné jako v tabulce 6, ale bez možnosti výběru volitelných předmětů. Na konci studia studenti skládali státní zkoušku z Pedagogiky, Psychologie a Didaktiky ekonomických předmětů, na své hlavní specializaci státní zkoušky z hlavní ekonomické specializace a obhajoby diplomové práce.

Doktorské studium s názvem **Teorie vyučování ekonomických předmětů** připravovalo posluchače pro vědeckou přípravu učitelů ekonomických předmětů v systému jejich dalšího vzdělávání v návaznosti na pregraduální vzdělávání. Pro získání titulu Ph.D. se museli studenti zapojovat do vědecko-výzkumné a publikační činnosti, absolvovat dva celoškolicky povinné kurzy: *Filosofii a metodologii vědy nebo Kvantitativní metody ve výzkumu a Ekonomii* a tři oborově povinné předměty. Jednalo se o *Metodologii hospodářské pedagogiky, Výbrané problémy psychologie* a jeden kurz z nabídky tří kurzů vztahující se k jejich profesní orientaci (*Integrace ekonomických předmětů, Pedagogicko psychologická a didaktická příprava začínajících vysokoškolských učitelů, Světové požadavky na rozvoj profesní způsobilosti*

účetních). V závěru studia složili státní doktorskou zkoušku, obhájili doktorskou práci na tzv. malé obhajobě a před komisí pro obhajoby na tzv. velké obhajobě.

Po roce 2009 byla na středních odborných školách zahájena výuka ekonomických předmětů v nové podobě podle rámcových a školních vzdělávacích programů. Jednotné učební osnovy byly zrušeny a zavedly se nové kurikulární dokumenty podle studijních oborů. Uvedený trend ovlivnil vznik nových předmětů jak na středních školách, tak i na katedře didaktiky ekonomických předmětů, začala být posilována výchova k podnikavosti a finanční gramotnosti. Na katedře se zavedly nové volitelné předměty s názvem Podnikové praktikum, později Cvičná firma, na navazujícím magisterském studiu Didaktické praktikum v didaktice ekonomiky a účetnictví pod názvem Didaktika ekonomiky a Didaktika účetnictví s didaktickou praxí.

4.3 Struktura studijních plánů a vývoj předmětů letech 2010–2023

V poslední čtvrtině tohoto období došlo ke změnám nároků na přípravu učitelů, především vzrostly nároky na pedagogicko-psychologickou přípravu a didaktickou praxi. Učitelství se zařadilo mezi profese regulovaného povolání, k jeho vykonávání je třeba souhlasu ministerstva školství a Národního akreditačního úřadu ČR. Uvedené požadavky na změny se začaly projevovat také ve vzdělávání budoucích vysokoškolských učitelů, proto od roku 2015 katedra připravuje doktorandy pro vysokoškolskou výuku kurzem *Příprava začínajících vysokoškolských učitelů*.

Katedra zajišťovala po celou dobu tohoto období bakaláře i magistry tak, jak je uvedeno v tabulce 4. Od roku 2018 se začaly na katedře provádět úpravy v bakalářském i navazujícím magisterském studiu především v didaktické praxi (jednalo se o praxi náslechovou, průběžnou a reflektivní), katedra v roce 2018 získala potvrzení MŠMT o regulovaném povolání (tabulka 5), v roce 2022 novou akreditaci na magisterské stadium pod názvem Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy (120 ETCS) (tabulka 6). Pro absolvování navazujícího magisterského studijního programu mají studenti za povinnost získat:

- 54 kreditů za oborově povinné předměty,
- 18 kreditů za povinně volitelné předměty,
- 30 kreditů za předměty vedlejší specializace,
- 18 kreditů v závěru studia (z toho):
 - ✓ 3 kredity za složení souborné zkoušky z vedlejší specializace,
 - ✓ 3 za absolvování Diplomového semináře,
 - ✓ 3 kredity za složení státní závěrečné zkoušky z Didaktiky ekonomických předmětů,
 - ✓ 3 kredity za složení státní závěrečné zkoušky z Pedagogiky s psychologii,
 - ✓ 6 kreditů za vypracování a obhájení diplomové práce.

Tabulka 5: Navazující magisterské studium ve spojení s bakalářským studiem

Složky regulace	Požadavek MŠMT (minimální počet kreditů)	KDEP FFÚ VŠE (počet kreditů)	Požadavek rozpětí v procentech MŠMT (minimum)	Rozpětí v procentech KDEP FFÚ VŠE
Učitelská propedeutika	60	93	20-25	31
Obor a předmětové didaktiky	150	152	25-33	51
Praxe	24	28	8-10	9
Závěrečná práce	15	27	5-10	9
Celkem	174	300	X	100

Zdroj: Potvrzení MŠMT o regulovaném povolání pro KDEP (2018)

Tabulka 6: Magisterský navazující stupeň Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy v letech 2023

Základní teoretické předměty a předměty profilového základu	Počet kreditů
Pedagogická psychologie	6ETCS
Pedagogika	6 ETCS
Didaktika ekonomiky	3 ETCS
Didaktika účetnictví	3ETCS
Didaktika ekonomických předmětů (oborová didaktika, didaktická technika)	6ETCS
Didaktické praktikum	3ETCS
Speciální seminář - průběžná pedagogická praxe	3 ETCS
Souvislá pedagogická praxe	9 ETCS
Diplomový seminář	3 ETCS
Ekonomie II	6 ETCS
Manažerské účetnictví II	6 ETCS

Zdroj: InSIS VŠE (2023)

Tyto znalosti a dovednosti získané ve výše uvedených předmětech si studenti dále prohlubují v povinně volitelných předmětech skupiny 1 – obecná část (Etické aspekty ve vzdělávání a v praxi, Prezentační a komunikační technologie v moderních koncepcích vzdělávání), skupiny 2 – oborová část (Didaktika fiktivních firem, Didaktika výukových předmětů Junior Achievement firem) a skupiny 3 (Odborný předmět v cizím jazyce) a libovolně zvolené předměty vedlejší specializaci z nabídky celé školy v rozsahu 30 ETCS. Ukončení studia zahrnuje obhajobu diplomové práce a složení státní zkoušky. Státní zkouška se skládá ze dvou částí. Jedna část zahrnuje Pedagogiku a Pedagogickou psychologii, druhá část Didaktiku ekonomických předmětů včetně ekonomie a manažerského účetnictví.

Od roku 2019 vedlejší specialize Učitelství odborných ekonomických předmětů byla na katedře nahrazena neučitelskou s novým názvem **Vzdělávání ve financích a účetnictví** (tabulka 7). Nabídku z volitelných předmětů tvoří: *Didaktika fiktivních firem*, *Didaktika výukových předmětů JA firem*, *Didaktické praktikum*, *Prezentační a komunikační technologie v moderních koncepcích vzdělávání*, *Manažerské účetnictví*. Studenti jsou připravováni pro lektorskou činnost v podnikovém vzdělávání. Na konci studia skládají soubornou zkoušku z Pedagogiky, Psychologie, Didaktiky ekonomických předmětů.

Tabulka č. 7: Navazující magisterské studium v rámci vedlejší specializace Vzdělávání ve financích a účetnictví v letech 2018-2023

2 semestry (30 kreditů)					
Pedagogická psychologie	Pedagogika	Didaktika ekonomických předmětů	Didaktika ekonomiky	Didaktika účetnictví	Výběr z volitelných předmětů
6 ECTS	6 ECTS	6 ECTS	3 ECTS	3 ECTS	6 ECTS

Zdroj: InSIS VŠE (2023)

Kvalifikaci k výuce ekonomických předmětů na středních školách si v současné době mohou zájemci doplňovat souběžným doplňujícím pedagogickým studiem (tabulka 8). Uvedeným způsobem získají kvalifikaci vyučovat ekonomické předměty nejen na středních a vyšších odborných školách, ale i na druhém stupni základních škol. Jedná se o kombinovanou formu studia (prezenční je spojena s distanční formou), studium je nabízeno v rozsahu tří semestrů v rozsahu 270 hodin. Byla výrazným způsobem navýšena pedagogická praxe na 100 hodin (jedná se o microteaching, náslechovou praxi, párovou výuku a reflektivní praxe).

Tabulka č. 8: Doplňující pedagogické studium v letech 2022-2023

Pedagogická psychologie (36 h)	Pedagogika a pedagogická komunikace (36 h)	Didaktika ekonomických předmětů (20 h)	Moderní materiální didaktické prostředky (10 h)	Didaktika ekonomiky (20 h)
Didaktika účetnictví (20 h)	Práce ve fiktivní firmě (9 h)	Didaktika výukových předmětů Junior Achievement (9 h)	Seminář k pedagogické praxi – didaktické praktikum k výuce ekonomiky s využitím IKT (20 h)	Seminář k pedagogické praxi – didaktické praktikum k výuce účetnictví s využitím IKT (20 h)
Pedagogická praxe náslechová (20 h)	Pedagogická praxe párová (10 h)	Řízená reflektivní pedagogická praxe (30 h)	Seminář k závěrečné práci (10 h)	

Zdroj: vlastní zpracování podle akreditačního spisu

V roce 2023 získala katedra v rámci celoživotního vzdělávání akreditaci k realizaci rozšiřujícího studia učitelství předmětu Písemná a elektronická komunikace v kombinované formě pro učitele základních, středních a vyšších odborných škol. Studium je dvousemestrální v rozsahu 250 hodin (tabulka 9). Posluchači mají povinnost absolvovat 13 předmětů, z nichž je většina zaměřena na konkrétní vzdělávací obsah, který se vztahuje k výuce Písemné

a elektronické komunikace s důrazem na didaktiku písemné a elektronické komunikace, ovládnutí klávesnice hmatovou metodou, základy ekonomiky, právní minimum, metody online výuky a digitální vzdělávací nástroje, didaktiku ekonomických předmětů aj. Praktická příprava je podpořena řízenou pedagogickou praxí v rozsahu 80 hodin v rozdělení na náslechovou, párovou a řízenou reflektivní pedagogickou praxi. Struktura studijního plánu a přehled předmětů s časovou dotací zahrnující prezenční a distanční formu výuky pro akademický rok 2023/2024 má následující podobu:

- Pedagogická psychologie v praxi (20 hodin; 1. semestr)
- Pedagogika a pedagogická komunikace (20 hodin; 1. semestr)
- Didaktika ekonomických předmětů (16 hodin; 1. semestr)
- Základy ekonomiky (10 hodin; 1. semestr)
- Metody online výuky a digitální vzdělávací nástroje (15 hodin; 1. semestr)
- Didaktika písemné a elektronické komunikace (20 hodin; 1. semestr)
- Ovládnutí klávesnice hmatovou metodou (27 hodin; 1. semestr)
- Obchodní korespondence a právní minimum (20 hodin; 1. semestr)
- Seminář k pedagogické praxi – didaktické praktikum k výuce PEK (20 hodin; 2. semestr)
- Pedagogická praxe náslechová (20 hodin; 2. semestr)
- Pedagogická praxe párová (20 hodin; 2. semestr)
- Řízená reflektivní pedagogická praxe (40 hodin; 2. semestr)
- Seminář k závěrečné práci (2 hodiny; 2. semestr)

5 Tvůrčí činnost katedry

Akademičtí pracovníci katedry publikují knižní monografie, výzkumné studie v tuzemských a převážně zahraničních časopisech indexovaných v databázích Web of Science, Scopus či ERIH. Členové katedry se aktivně účastní mezinárodních vědeckých konferencí s příspěvky ve sbornících indexovaných v databázích či mimo ně. Nejvýznamnější publikace z období 2010–2023 jsou uvedeny v dalším textu.

Monografie nebo kapitola v monografii:

Králová, A., Novák, J. a kol. *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Press21, 2014. 535 s. ISBN 978-80-905181-5-5.

Pasiar, L., Berková, K., aj. *Osobnosť učiteľa v ekonomickom vzdelávaní*. 1. vyd. Bratislava: Ekonóm, 2015. 312 s. ISBN 978-80-225-4225-8.

Berková, K., Novák, J., Pasiar, L. *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. Computer Media, 2018. 244 s. ISBN 978-80-7402-316-3.

Králová, A. *History of Business Didactics in the Czech Republic*. In: Wirtschaftsdidaktik: den Bildungshorizont durch Berufs- und Allgemeinbildung erweitern. Festschrift für Josef Aff. Wien: Facultas, 2020, s. 242–258. 400 s. ISBN 978-3-7089-2038-2.

Pavera, L., Krpálková Krelová, K., Novák, J. a kol. *Pohledy na středoškolského učitele odborných předmětů*. Praha: Extrasystem, 2020. 211 s. ISBN 978-80-87570-48-7.

Pavera, L. a kolektiv (další autoři: Holečková, L., Krpálková Krelová, K., Vacínová, T. aj.). *Vzdělávání mentorů*. Praha: Verbum Praha, 2022. 276 s. ISBN 978-80-87800-99-7.

Články v časopisech v databázi Web of Science:

Langer, T. *Optimum spotřebitele a model ekonomické interpretace v mikroekonomii*. Politická ekonomie [online]. 2016, roč. 64, č. 7, s. 789–803. ISSN 0032-3233. DOI: 10.18267/j.polek.1095. [IF a AIS 2016: 0.589 | 0.053] [SJIR 2016: 0.366]

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K., Berková, K. *The importance of metacognitive strategies for building competitive business competencies*. Journal of Competitiveness [online]. 2018, roč. 10, č. 3, s. 69–85. eISSN 1804-1728. ISSN 1804-171X. DOI: 10.7441/joc.2018.03.05. Dostupné také z: <https://www.cjournal.cz/index.php?hid=clanek&bid=archiv&cid=296&cp=>. [IF a AIS 2019: 3.649]

Články v časopisech v databázi Scopus

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. *Possibilities for Developing Business Potential in Economic Education*. Examples of Implementation in Slovakia and the Czech Republic. Economics and Sociology [online]. 2016, roč. 9, č. 4, s. 119–133. ISSN 2071-789X. DOI: 10.14254/2071-789X.2016/9-4/7. [SJIR 2016: 0.580]

Berková, K., Krpálek, P. *Approaches to the development of cognitive process dimensions in financial literacy: an empirical study*. Journal of International Studies [online]. 2017, roč. 10, č. 3, s. 173–188. ISSN 2071-8330. DOI: 10.14254/2071-8330.2017/10-3/13. [SJIR 2017: 0.511]

Berková, K., Holečková, L. *Attitudes of Employers and University Students to the Requirements for Accountants in the Czech Republic*. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science [online]. 2022, roč. 15, č. 1, s. 53–62. eISSN 1803-1617. ISSN 2336-2375. DOI: 10.7160/eriesj.2022.150106. [SJIR 2021: 0.251]

Berková, K., Frendlovská, D., Chalupová, M., Kubišová, A., Hrmo, R., Krpálková Krelová, K. *Pilot Research into the Perceived Importance of Educational Elements and an Application for Detecting Progress through the Perspective of Practice*. Education Sciences [online]. 2022, roč. 12, č. 10, č. čl. 669. 21 s. eISSN 2227-7102. DOI: 10.3390/educsci12100669. Dostupné také z: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/669/htm>. [SJIR 2021: 0.518]

Berková, K., Frendlovská, D., Chalupová, M., Kubišová, A., Krpálková Krelová, K., Kolářová, D. *International Comparison of Higher Education Representatives' and Students' Attitudes Towards Feedback Learning*. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP) [online]. 2023, roč. 13, č. 4, s. 141–157. eISSN 2192-4880. DOI: 10.3991/ijep.v13i4.37017.

Dlouhodobě od svého vzniku katedra zajišťuje ke všem předmětům originální učební pomůcky, podle nichž se vyučuje. Uvedené učební texty využívají studenti našeho oboru, učitelé středních škol i jiné vysoké školy. Jedná se o především o didaktiku ekonomických předmětů, didaktiku účetnictví, didaktiku ekonomiky, didaktiku fiktivních firem.

Mezi nejvýznamnější učební pomůcky od roku 1990 patří tyto **vysokoškolské učebnice nebo skripta**:

Asztalos, O. *Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího odborného školství*. Praha: VŠE, 1996. ISBN 80-7079-319-8.

Roport, M. *Didaktika předmětu práce ve fiktivní firmě*. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2008. IBN 978-80-245-1360-7. Výukový CD-ROM.

Roport, M., Fišerová, M., Berková, K. *Didaktika základů účetnictví*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2011. 142 s. ISBN 978-80-245-1837-4.

Krpálek, P. – Krpálková Krelová, K. *Didaktika ekonomických předmětů*. 1. Vyd. Oeconomica VŠE v Praze, 2012. 184 s. ISBN 978-80-245-1909-8.

Králová, A. *Didaktika základů ekonomiky*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2013. 179 s. ISBN 978-80-245-1964-7.

Dvořáček, J. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2014. 300 s. ISBN 978-80-245-2014-8.

Kolektiv Katedry: (2018). *Metodická podpora pro učitele a studenty Učitelství VŠE*, dostupné z: <https://ucitelstvi.vse.cz/>.

Králová, A., Pavera, L., Krejčová, K., Krpálek, P., Krpálková Krelová, K., Fišerová, M., Berková, K., Holečková, L. *Vybrané kapitoly z pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy vysokoškolských učitelů*. Praha: Oeconomica, 2018. 116 s. ISBN 978-80-245-2268-5.

Holečková, L., Krpálková Krelová, K. *Presentation and Communication Skills in English Language for Finance and Accounting*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2019. 72 s. ISBN 978-80-245-2328-6.

Berková, K., Fišerová, M. *Didaktika účetnictví*. 2. aktualizované vydání. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2021. 118 s. ISBN 978-80-245-2408-5.

Zároveň byli členové katedry zapojeni do řešení **externích grantových projektů**. Za posledních 10 let se jedná o:

projekt GA-AA Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy, 2016 (hlavní řešitel: doc. Krpálek, CSc., spoluřešitel za KDEP FFÚ VŠE, Ing. Krpálková Krelová, PhD.),

projekt GA-AA Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu 2018 (hlavní řešitel: doc. Krpálek, CSc., spoluřešitel za KDEP FFÚ VŠE, Ing. Krpálková Krelová, PhD.),

mezinárodní projekt Erasmus+, Strategic Partnerships for school education (KA201), Mentor Training, 2020-2023 (hlavní řešitel za spolupartnera prof. Pavera),

Program podpory pro památky světového dědictví – Projekt „Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním vzdělávání“ MK-S 12391/2021 OPP 2022 (hlavní řešitel: doc. Krpálek, CSs.).

Pracovníci katedry se rovněž se podíleli jako vědečtí konzultanti na řešení mezinárodního projektu v rámci projektu Tempus **Entwicklung und Implementierung nachhaltiger wirksamer Strukturen zur Entrepreneurship Erziehung in Russland und Tadschikistan** (EINSEE), 2010-2013 (Králová, A., Urbanová, M.) a jako externí hodnotitelé mezinárodního projektu EU program ERASMUS+ **Central Asian Center for Teaching, Learning and Entrepreneurship** (CACTLE), 2015-2018 (Králová, A.).



Králová, A., Aff. J. (WU Vídeň) – zahájení mezinárodního meetingu EINSEE na VŠE v Praze 2012



2012 (Petrohrad – meeting projektu EINSEE – Králová – Urbanová – kolegové z WU Vídně)



2016 Uzbekistán (Taškent – Westminster University – konference projektu CACTLE, Králová a kolegové z WU Vídně)



2023 – univerzita v Egere (účast na meetingu projektu Mentor training – Králová, Fišerová)

Kolektiv katedry byl či stále je zapojen do řešení projektu OPVVV – ESF I **Rozvoj vzdělávacích a dalších činností a podpora kvality na VŠE v Praze (2017-2022)**, OPVVV – ESF II: **Rozvoj moderních výukových trendů na VŠE v Praze (2020-2022)**. Členové katedry byli zapojeni do projektů IGA – **Postavení vyšších odborných škol v ekonomickém vzdělávání (2007-2010)**, **Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním (2015–2017)**, **Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na SŠ v ČR (2018-2020)**, **Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání (2022-2025)**.

Akademičtí pracovníci katedry pravidelně organizují a jsou spolupořadatelé mezinárodních vědeckých konferencí. V roce 1994 uspořádala katedra mezinárodní konferenci pod názvem **Transformace českého středního odborného školství**, v roce 2007 mezinárodní vědeckou konferenci na téma **Analýza kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů na VŠE**, v roce 2008 mezinárodní vědeckou konferenci na VŠE v Praze na téma **Využívání aktivizujících metod ve výuce ekonomických předmětů**, v roce 2010 se konala na VŠE v Praze mezinárodní konference na téma **Postavení vyšších odborných škol ekonomického zaměření v terciárním vzdělávání**. V roce 2012 uspořádala mezinárodní sedmidenní meeting **Tempus Einsee**, v roce 2013 **Trendy v ekonomickém vzdělávání** a workshop **Implementace IFRS do sekundárního vzdělávání**, v roce 2014 **Integrace ekonomických předmětů na středních školách a jejich vliv na předmětové didaktiky**.

Od roku 2016 katedra pořádá pravidelně mezinárodní konferenci **Schola nova, quo vadis?** a od roku 2014 je pravidelně zapojena jako spolupořadatel mezinárodní elektronické konference **Média a vzdělávání**. V roce **2017** uspořádala mezinárodní vědeckou konferenci **Autoevaluační kultura a kvalita vzdělávání**. Svými výstupy akademičtí pracovníci přispívají ke zkvalitnění vydávaných pedagogických, psychologických a didaktických výstupů, se zaměřením na oblast oborových, ale i předmětových didaktik. Podle zjištěných průzkumů je uvedená problematika vztahující se zejména k výuce didaktiky účetnictví a ekonomiky na ostatních vysokých školách v České republice vydávána ve velmi malém rozsahu či vůbec. Katedra didaktiky ekonomických předmětů je z tohoto důvodu označována jako tvůrce

základních koncepcí ve výuce oborových i předmětových didaktik pro výuku ekonomických předmětů.



1. ročník mezinárodní vědecké konference Schola nova, Quo Vadis? 2016 – úvodní slovo pana děkana FFÚ doc. Mejzlíka



Vedení mezinárodního workshopu dr. Berkové se studenty oboru učitelství ve Virtu 2018



Interní seminář katedry vedený doc. Krpálkem v roce 2019

6 Vnější vztahy katedry a spolupráce s praxí

Katedra spolupracovala a spolupracuje se zahraničními katedrami, které se zabývají přípravou učitelů. Činnost je zaměřena na mezinárodní konference, mezinárodní výjezdní zasedání, workshopy, publikační a projektovou činnost. Od roku 1990 se např. jednalo se o Humboldtovu univerzitu v Berlíně, Katedru pedagogiky Ekonomické univerzity v Bratislavě, se kterou rozvíjí intenzivní dlouhodobou vědeckou spolupráci až do současného období. V posledních letech také rozvíjí spolupráci s Institutem für Wirtschaftspädagogik ve Vídni, s univerzitou Konstantina v Nitre i s jinými katedrami v Maďarsku v Egeru, v Srbsku.



Výjezdní zasedání 2017 ve Vysokých Tatrách (kolektiv KDEP VŠE a KP EU Bratislava)



Výjezdní zasedání 2018 (kolektiv KDEP VŠE a KP EU Bratislava na exkurzi v Českých Budějovicích – Budvar)



Výjezdní zasedání 2019 (Nízké Tatry – Chopok – KDEP a KP EU Bratislava)

Katedra soustavně udržuje kontakty se středními školami, zvláště s obchodními akademiemi při účasti na mezinárodních či regionálních veletrzích fiktivních a JA firem, při zajišťování pedagogických praxí. Jedná se o obchodní akademie, které jsou fakultními cvičnými školami FFÚ: Československá akademie obchodní – Resslova 5, Československá akademie obchodní – Dr. Edvarda Beneše, Resslova 8, OA Vinohradská, OA Heroldovy sady, OA Kubelíkova, Karlínská obchodní akademie a vyšší odborná škola ekonomická, OA Hovorčovická, OA Krupkovo náměstí a OA Dušní. Při zajišťování bakalářských praxí spolupracuje také s dalšími středními i základními školami, dále katedra rozvíjí spolupráci s dalšími institucemi např.

s Národním pedagogickým institutem (dříve Národní institut pro další vzdělávání) při přípravě revizí rámcových vzdělávacích programů pro střední školy, s Centrem fiktivních firem, s neziskovou organizací Junior Achievement, o.p.s.



Katedra se studenty na Pražském hradě 2019



Účast na regionálním veletrhu fiktivních firem 2020

Závěr

Katedra za celé období od roku 1990 významně přispěla k výchově mladých učitelů ekonomických předmětů, kteří působí na všech středních a vyšších odborných školách v České republice jako učitelé či ředitelé škol. Studium získali a získávají **dvě profesní kvalifikace – ekonomickou a pedagogickou**. Jsou připravováni pro výuku ekonomických předmětů na 1 319 středních a 180 vyšších odborných školách, mohou působit ve všech formách podnikového vzdělávání i jako manažeři v oblasti ekonomické praxe. Kromě toho katedra přispívá k rozvoji vysokoškolské pedagogiky a pomáhá ostatním pracovištím Vysoké školy ekonomické při výchově mladých učitelů (zejména doktorandů). Vychovala řadu doktorandů v oboru Teorie vyučování ekonomických předmětů, kteří získali titul Ph.D. Zajistila profesní rozvoj docentům, ale i profesorům. Je zřejmé, že příprava učitelů ekonomických předmětů soustředěná na Vysoké škole ekonomické v Praze postupuje správným směrem.

Literatura

ASZTALOS, O. a kol. (2013). *Almanach 60. Výročí založení katedry didaktiky ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica. 105 s. ISBN 978-80-245-1938-8.

KRÁLOVÁ, A. (2014). Inovace studijních oborů Katedry didaktiky ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze. In: PASIAR, L., KOPÁSKOVÁ, J. *Inovácie v ekonomickom vzdelávaní* [CD]. Bratislava: EU Bratislava, 2014. s. 7. ISBN 978-80-225-3960-9.

KRÁLOVÁ, A. (2017). Jak připravovat učitele ekonomických předmětů v České republice pro výuku na středních a vyšších odborných školách? In: *2. ročník mezinárodní vědecké conference Schola Nova, Quo Vadis?* Praha: Extrasystem, s. 67–72. ISBN 978-80-87570-38-8.

MŠMT. (2018). *Potvrzení o regulovaném povolání učitelství MŠMT*.

VŠE. (2023). Integrovaný studijní systém VŠE [online]. Dostupné z: <https://insis.vse.cz/>. [cit. 2023-07-05].

Poděkování

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

Kontaktní údaje autorky

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze

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

E-mail: kralova@vse.cz

Rozvoj kurikula v učitelství odborných předmětů

Curriculum Development in the Teaching of Professional Subjects

Pavel Andres, David Vaněček, Roman Hrmo

Abstrakt

Pregraduální příprava učitelů-techniků je v současné době dynamických společenských změn vysoce aktuální témata, a to z mnoha pohledů. Zabýváme se specifiky tohoto vzdělávání v České republice, konfrontujeme ho i se zahraničními zkušenostmi.

Potřeba věnovat se problematice přípravy učitelů v České republice je reflektována mnoha aktivitami, které směřují k nalezení odpovědi na otázky týkající se cílů, posuzování kvality či připravenosti učitelů na současné a budoucí společenské výzvy, resp. studijních programů a institucí, které tyto aktivity zajišťují, obecně při posuzování funkčnosti vnitřního systému zajišťování a hodnocení kvality vysoké školy, prostřednictvím aplikace příslušných standardů a postupů podle Zákona č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách).

Klíčová slova: inženýrská pedagogika, pregraduální příprava učitelů, kurikulum, vzdělávání 4.0, systém hodnocení kvality

Abstract

The undergraduate preparation of teacher-technicians is a highly topical issue in the current era of dynamic social change, from many perspectives. We deal with the specifics of this education in the Czech Republic and confront it with foreign experience.

The need to address the issue of teacher preparation in the Czech Republic is reflected in many activities aimed at finding answers to questions concerning the objectives, quality assessment or readiness of teachers for current and future social challenges, or study programmes and institutions that provide these activities, generally in assessing the functionality of the internal system of quality assurance and evaluation of higher education institutions, through the relevant standards and procedures under Act No. 111/1998 Coll., the Act on Higher Education and on Amendments and Supplements to Other Acts (the Act on Higher Education).

Keywords: Engineering Pedagogy, Undergraduate Teacher Education, Curriculum, Education 4.0, Quality Assessment System

JEL klasifikace: I200 Education and Research Institutions: General

1 Makroprostředí rozvoje kurikula

Príspevek se zabývá vybranými tezemi tématu komparace rozvoje kurikula v odborných předmětech v širších legislativních souvislostech pedagogicko-psychologické přípravy učitelů technických předmětů. Uvádíme specifika tohoto vzdělání v České republice v kontextu aktuálních změn školského systému, která s sebou přináší celou řadu koncepčních změn, včetně legislativních opatření pro výkon regulovaných povolání pedagogických pracovníků.

Naléhavost tématu je úzce spojena nejen s obsahovými změnami kurikulárních dokumentů a metodickými materiály Národního akreditačního úřadu (NAÚ) pro vysoké školství, ale i se samotnou změnou paradigmatu společnosti 4.0, sociologickými i psychologickými aspekty učící se společnosti, v současnosti označované jako vzdělávání 4.0. Změna školy, jejího klimatu, hodnotových orientací, důraz na toleranci, pluralismus, multikulturní dialog a mnohé další společenské požadavky kladou nové nároky na teoretický vhled, porozumění a výklad současných trendů, tedy i na praktickou přípravu učitelů a na osvojování si nových profesních kompetencí. Technologie se stávají přirozeným prostředkem nejen každodenní komunikace, významným způsobem jsou zapojovány i do procesu (sebe)poznávání, mají tedy obrovský potenciál i v rámci didaktické transformace a interpretace obsahu vzdělávání.

Potřeba multidisciplinárního přístupu k technickým, humanitním i společenským vědám se odráží například i v tom, že inženýři-technici se při návrhu, projekci, konstrukci, výrobě a provozu technických zařízení snaží splňovat především technické požadavky. Neméně důležité jsou však i požadavky ekonomické a environmentální, které nebývají vždy řešitelné jednoznačně, někdy jsou i protichůdné. K tomu přistupují ještě otázky společenského dopadu zavádění technických zařízení, která zahrnují mimo jiné také hlediska etická, estetická a právní. Ke komplexnímu řešení technických problémů je proto žádoucí brát v úvahu i dopady techniky na život společnosti, tedy řešit technické úkoly v širších souvislostech a v interdisciplinární rovině. K tomu je třeba koncipovat a realizovat alternativní modely pro širší všeobecné vzdělávání inženýrů-techniků.

Vzdělávání se podle konceptu vzdělávání 4.0 uskutečňuje téměř nepřetržitě v podobě fluidního vzdělávání, postupně se ztrácí hranice mezi vzdělávatelem a vzdělávaným, probíhá nejenom v rámci školy (na úrovni institucionálního vzdělávání), ale průběžným „konzumováním obsahu“ prostřednictvím prostředků elektronické komunikace (ANDRES, Pavel, 2020).

S postupnou automatizací, digitalizací a robotizací průmyslu vyvstává nový požadavek trhu práce (Práce 4.0) na přípravu budoucích absolventů tak, aby byli připraveni na práci s těmito technologiemi a byli schopni se pružně adaptovat na nové kvalifikační požadavky. Čtvrtá průmyslová revoluce postupně začíná měnit strukturu trhu práce a má tedy zásadní dopad na koncepci budoucího školství. Tyto změny jsou popisovány v dokumentu s názvem Národní iniciativa Průmysl 4.0. Tento dokument mluví o nutnosti zásadně zkvalitnit celý vzdělávací systém na všech typech a stupních škol jako zásadní faktor úspěchu. Tento systém začíná samotnou přípravou učitelů, snahou získat špičkové a kreativní odborníky, kteří vybaví žáky přenositelnými dovednostmi, schopnostmi pracovat s informacemi, vytvářet systémové koncepce, provádět analýzu a syntézu, řešit problémy, aplikovat matematické dovednosti, nacházet logické souvislosti, sociální dovednosti atd. Vedle toho klade za důležité pěstovat a rozvíjet u mladých lidí aktivitu, samostatnost, odpovědnost, etické chování, inovativnost, zdůrazňuje úlohu dalšího vzdělávání.

Mezi další strategické dokumenty patří Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která byla schválena vládou ČR dne 19. října 2020. Ministerstvo chce zmodernizovat, vybavit a metodicky vést školy, zavést digitální technologie a podpořit inovace, provzdušnit objem učiva (redukovat objem učiva) a realizovat nové metody přípravy a hodnocení žáků tak, aby získali znalosti, dovednosti a postoje využitelné v osobním, profesním i občanský zodpovědném životě. Je zdůrazněno informatické myšlení a digitální gramotnost žáků. Samotná výuka informatiky by se neměla omezit pouze na principy fungování digitálních technologií, ale měla by být předpokladem účelné aplikace digitálních technologií ve všech oblastech s důrazem na přípravu na budoucí, nikoliv současný trh práce. V rámci intervencí se ministerstvo chce také zásadním způsobem věnovat přípravě nových a podpoře stávajících

pedagogů, profesionalizaci ředitelů škol nebo snížení administrativní zátěže škol (ANDRES, Pavel, 2020).

2 Pregraduální příprava učitelů technických předmětů

Co po učitelích vlastně vyžadujeme? Jaké jsou požadavky na základní složky přípravy učitelů ve smyslu tradičních kompetencí? Tyto požadavky jsou obecně respektované, avšak ve starých studijních programech se výrazně lišily ve smyslu reálného podílu zastoupení jednotlivých složek přípravy učitelů.

Do pregraduální přípravy učitelů řadíme:

- Oborová složka,
- Oborově-didaktická složka (předmětově-didaktická),
- Pedagogicko-psychologická složka,
- Obecně kultivující složka (celouniverzitní základ),
- Pedagogická praxe.

Předmětově-didaktická a pedagogicko-psychologická složka v minulosti vykazovaly vysokou variabilitu, a to nejen mezi univerzitami, ale i mezi fakultami různého typu, dokonce i mezi různými obory na téže fakultě. Jednotlivé složky pregraduální přípravy učitelů a jejich poměry byly předmětem zájmu Akreditační komise, která usilovala o jejich kodifikaci, v podobě tzv. Rámcových proporcí složek učitelské přípravy, které byly dokončeny AK ČR v červnu 2016 ještě před ukončením své činnosti. Nutno dodat, že tyto poměry složek byly vždy vnímány jako doporučující, nikdy nebyly závažně prosazovány, resp. vyžadovány. To mělo za důsledek i fakt, že i výrazné rozdíly v zastoupení jednotlivých složek pregraduální přípravy učitelů byly považovány za zcela legitimní; požadavky byly velmi nejednotné, velmi nejasné, velmi variabilní. Obecně lze říct, že pedagogické fakulty tyto poměry zpravidla dodržovaly, ostatní, odborné fakulty připravující učitele, tyto poměry zpravidla nedodržovaly, byla navyšována odborná složka na úkor pedagogicko-psychologické složky.

Učitelská profese patří mezi regulované profese. To tedy znamená, že každá nově předkládaná akreditace podléhá schválení regulátora na základě Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Tento dokument vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2017, Čj. MSMT-21271/2017-5, <https://www.msmt.cz/file/44169/>

MŠMT jako uznávací orgán posuzuje jen programy v souladu s jejich zaměřením (jen podle rámcových požadavků), nikoli s ohledem na to, jakou odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jejich absolvent získává.

Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků, jsou vyjádřeny jednotlivými oddíly tohoto metodického materiálu. S ohledem téma disertačního projektu se budeme dále zabývat pouze:

Oblast vzdělávání učitelství

(část třicátá nařízení vlády č. 275/2016 Sb.)

- Bc. Učitelství praktického vyučování

Tabulka 1: Bc. Učitelství praktického vyučování

Složka	Pregraduální příprava učitelů (%)	Kreditová dotace	Hodiny
Učitelská propedeutika	35–46	63–83	1 890–2 490
Obor a oborové didaktiky	30–40	54–72	1 620–2 160
Praxe	13–16	23–29	690–870
Příprava závěrečné práce	5–10	9–18	270–540

Tento metodický materiál shrnuje obecná východiska pro vydávání stanovisek MŠMT jako uznávacího orgánu za účelem určité předvídatelnosti výsledného stanoviska. Naplnění rámcových požadavků podle tohoto materiálu je předpokladem pro to, aby absolventi daného studijního programu byli připraveni odpovídajícím způsobem k výkonu regulovaného povolání.

Rámcové požadavky mají za cíl vyjadřovat vyvážené poměry mezi základními složkami odborné přípravy dotčených kategorií pedagogických pracovníků. Spodní hranice rozpětí těchto složek určuje nepodkročitelné minimum; horní hranice rozpětí je doporučená, a lze ji tedy překročit, zejména chce-li VŠ položit akcent (zpravidla formou povinně volitelných nebo volitelných předmětů) na vybranou složku přípravy k výkonu regulovaného povolání.

Součástí žádosti o udělení akreditace je studijní plán – výčet předmětů a jejich zařazení pod jednotlivé předepsané složky a s uvedením kreditů a hodin (srovnávací tabulka). Srovnávací tabulka slouží k porovnání studijního plánu a rámcových požadavků podle tohoto materiálu. Poměry jednotlivých složek studia jsou vyjádřeny v procentech (zaokrouhleno), kreditech a hodinách podle Evropského systému přenosu a akumulace kreditů (European Credit Transfer and Accumulation System), přičemž vyjádření v kreditech odpovídá 30 hodinám studijní zátěže studenta; standardní kumulativní počet kreditů za studium v bakalářském studijním programu činí 180 kreditů, za studium v navazujícím magisterském studijním programu 120 kreditů a za studium v magisterském studijním programu 300 kreditů.

V případě bakalářského, profesně zaměřeného studijního programu B0114P300003 Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, který byl již na ČVUT v Praze, Masarykově ústavu vyšších studií akreditován, byly jednotlivé složky rámcových požadavků naplněny následovně.

Profil absolventa studijního programu

Absolvent je připraven na výkon povolání učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Je schopen orientovat se v moderních výchovně vzdělávacích koncepcích a využívat je při plánování, monitorování, řízení a hodnocení vyučovacího procesu praktického vyučování a odborného výcviku; je připraven se celoživotně vzdělávat a reflektovat nejnovější trendy v pedagogických i technických vědách a aplikovat je ve vzdělávacím procesu.

Výstupy z učení

Úspěšný absolvent je schopen kvalifikovaně:

Využívat získané znalosti z pedagogických, psychologických a didaktických disciplín

- pracovat s kurikulem, s RVP a tvořit ŠVP;
- koncipovat konkrétní přípravu na vyučování, nastavit výukové cíle;
- reflektovat, analyzovat a hodnotit vlastní výchovně vzdělávací činnost;
- využívat adekvátně organizační formy výuky a vyučovací metody s ohledem na individualitu žáků;
- vytvářet příznivou psychosociální atmosféru ve skupině žáků a studentů;
- motivovat studenty k utváření kompetencí pro další celoživotní sebevzdělávání.

Využívat získané znalosti a dobrou orientaci ve vývojových trendech technických oborů a technických inovací

- využívat ve výuce moderní informační technologie;
- aplikovat poznatky současného vývoje techniky a technologií do výuky;
- zajistit bezpečnost práce v rámci praktické výuky.

Využívat získané osobnostní kompetence v pedagogickém procesu

- vytvářet týmy a organizovat týmovou práci ve skupině žáků/studentů;
- vhodně využívat prezentační dovednosti;
- komunikovat s veřejností – žáky, rodiči a kolegy;
- zvládat rizikové situace v práci učitele;
- dodržovat etické principy práce učitele.

Tabulka 2: Srovnávací tabulka Bc. B0114P300003 Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, Masarykův ústav vyšších studií, ČVUT v Praze

Složka	Pregraduální příprava učitelů (%)	Kreditová dotace	Hodiny
Učitelská propedeutika	40	75	2 100
Obor a oborové didaktiky	37	61	1 932
Praxe	14	27	756
Příprava závěrečné práce	6	12	336
Volitelné předměty	3	5	140
Celkem	100	180	5 264

Literatura

Andres, Pavel. *Comparison of curriculum development in professional subjects in an international context*. In: YOUNG RESEARCH Exploring Educational Sciences. Pfinztal: Ste-Con, GmbH, 2020. p. 5-25. ISBN 978-3-945862-40-7.

Andres, Pavel a Roman Hrmo. *Education 4.0 - A New Systemic Paradigm of Teacher Education for Technicians–Engineers in the Czech Republic and Slovakia*. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education*. ICL 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1135. Springer, Cham, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40271-6_78

Andres, Pavel. *Elektronické vzdělávání v době COVID-19*. [Diplomová práce]. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2020.

Andres, Pavel, Roman Hrmo, Dana Dobrovská a Brigita Albertová. *Undergraduate Educational System of Technical Teacher Education in the Czech Republic*. R&E source: ENTER NEW ENGINEERING PEDAGOGY CURRICULUM [online]. Baden, 2020, (S18), 1-5 [cit. 2021-01-20]. ISSN 2313-1640. Dostupné z: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/836>

Andres, Pavel a Alena Vališová. *Institucionální vzdělávání učitelů - techniků*. Lifelong Learning [online]. Brno: Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning, 2013, (3), 15 [cit. 2020-10-31]. ISSN 1805-8868. Dostupné z: <https://lifelonglearning.mendelu.cz/3/3/0008/>

Bilčík, Alexander, Ivana Tureková a Jana Bilčíková. *System of preparation of pupils in technical education and its application in school practice*. In: R&E-Source. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ, (17) 2019, pp. 47-52. ISSN (online) 2313-1640.

Dobrovská, Dana. *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV, 2004. Psychologie (ISV). ISBN 80-86642-33-X.

Nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-274>

Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275>

Semrád, Jiří, Alena Vališová, Pavel Andres a Milan Škrabal. *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-258-1.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Kontaktní údaje autora/autorů

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D.

Masarykův ústav vyšších studií, institut pedagogických a psychologických studií

Kolejší 2637/2a, 160 00 Praha 6

Email: david.vanecsek@cvut.cz

Mgr. Ing. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP, LL.M.

prof. PaedDr. Ing. Roman Hrmo, PhD., MBA, ING-PAED IGIP

Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovakia
Email: pavel.andres@cvut.cz, hrmo@dti.sk

Faktory ovlivňující důvody zájmu o neformální vzdělávání žáků a studentů

Factors Influencing the Reasons for Pupils' and Students' Interest in Non-formal education

Kateřina Berková, Andrea Kubišová, Dagmar Frendlovská, Eliška Jakešová

Abstrakt

Příspěvek zkoumá důvody zájmu žáků a studentů o neformální vzdělávání. Cílem příspěvku je detekovat, na kterých faktorech závisí důvody zájmu žáků a studentů v různé věkové kategorii, a to na vzorku 844 respondentů. K tomu byl sestaven webový dotazník, pomocí něhož byly zjišťovány důvody zájmu. Data jsou analyzována podle třídících znaků respondentů, a to pohlaví, věku a stupně vzdělávání. Výsledky mohou být nápomocné pro zástupce středních a vysokých škol pro přípravu kurzů neformálního vzdělávání.

Klíčová slova: Neformální vzdělávání, vysoká škola, střední škola, pohlaví, věk

Abstract

The paper deals with the issue of pupils' and students' interest in non-formal education. The aim of the paper is to find out which factors determine the interest of pupils and students in different age groups, using a sample of 844 respondents. For this purpose, a web-based questionnaire was designed to investigate the reasons for interest. The data is analysed according to the classifying features of the respondents namely gender, age, and level of education. The results may be helpful for representatives of secondary schools and high school for the preparation of non-formal education courses.

Keywords: Non-formal education, high school, secondary school, gender, age

JEL klasifikace: A20, A22

1 Úvod

Neformální (mimoškolní) vzdělávání lze chápat jako prvek celoživotního učení, který se výrazně podílí na profesním, ale i osobním rozvoji žáků a studentů. Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém a nevede k ucelenému školství (MŠMT, 2013-2023). Hlavním smyslem neformálního vzdělávání je zejména získávání nových znalostí, dovedností a zvyšování kompetencí, což umožňuje jedinci uplatnění na trhu práce, zvyšování kvalifikace či plnohodnotné zapojení do pracovního i sociálního života (Zormanová, 2017). Neformální vzdělávání umožňuje skrze rozmanitost studijních kurzů, programů rozvoj seberealizace, získávání nových znalostí a dovedností a zkvalitňování sebe sama cestou vzdělávání.

Neformální (mimoškolní) vzdělávání není v České republice novou oblastí. Tato oblast začala být řešena v roce 2009 pod záštitou Národního institutu dětí a mládeže prostřednictvím národního projektu „Klíče pro život“ (MŠMT, 2013-2023). Hlavním smyslem projektu bylo

posílit složku celoživotního vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží a zkvalitnit systém pro udržitelný rozvoj neformálního a zájmového vzdělávání (MŠMT, 2013-2023).

Neformální vzdělávání je typické tím, že nemá za úkol rozvíjet jednu schopnost nebo vlastnost jedince, ale zaměřuje se především na osobnostní rozvoj. Jde tedy o rozvoj v dimenzi volní, emocionální, sociální, etické i duchovní. Tohoto rozvoje lze dosáhnout prostřednictvím širokého spektra metod a forem, mnohdy nechybí ani zážitkové učení, didaktické hry aj. (Zajíc, 2020). Autor poukazuje na dlouhodobost jako další charakteristický aspekt neformálního vzdělávání. Rozvoj dalších kompetencí v hlubší rovině vyžaduje dlouhodobé působení. Typická 45minutová vyučovací hodina není v tomto ohledu dostatečná. Neformální vzdělávání má různou podobu, ať už jsou to dlouhodobější vzdělávací kurzy různé tematiky v podobě workshopů, webinářů, přednášek, praktických či simulačních cvičení nebo v podobě kurzů Massive open online course – MOOC (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2022). Tato podoba neformálního vzdělávání se snaží jít naproti požadavku dlouhodobějšího působení a budování profesního i osobního rozvoje a žádoucích kompetencí v souladu s potřebami trhu práce. Nezbytným aspektem neformálního vzdělávání je orientace na rozvoj odpovědnosti a poskytování účinné konstruktivní zpětné vazby umožňující pokrok jedince v učení (Zajíc, 2020).

Efimová a kol. (2019) připomínají značné rezervy v zapojení žáků a studentů do aktivit v neformálním vzdělávání. Jde o kritické místo, jelikož formální vzdělávací systém ztrácí schopnost flexibilně reagovat na sociokulturní a technologické změny ve společnosti. Neformální spolupráce studentů hraje výraznou roli v efektivitě učení a má dopad na výsledky učení (Glaister a kol., 2023). Díky tomu, že jsou vytvářeny po dobu neformálního učení jisté postoje, návyky, lze žáky a studenty motivovat k dalším aktivitám, v nichž vidí sami smysl pro svůj osobní a profesní rozvoj.

Účelem této výzkumné studie je zjistit, které faktory jsou pro žáky středních škol a studenty vysokých škol významné a přispívají k jejich zájmu o neformální (mimoškolní) vzdělávání. Studie vychází z teze, že určitou komplikací v rozvoji žáků a studentů je rozdělování vzdělávání na formální a neformální (Norqvist a Leffler, 2017). Cílem příspěvku je zjistit, na kterých faktorech závisí důvody zájmu žáků a studentů v různé věkové kategorii, a to na vzorku 844 respondentů. Výsledky mohou být nápomocné pro zástupce středních a vysokých škol pro přípravu kurzů neformálního vzdělávání.

Ze shora uvedeného cíle vyplývá tato hypotéza:

H1: Důvody zájmu o neformální vzdělávání závisí na pohlaví, věku a stupni vzdělávání.

2 Metodologie výzkumu

Výzkum byl vystavěn jako empirický a kvantitativní. S ohledem na počet respondentů diferencovaných podle identifikačních znaků (pohlaví, věk, stupeň vzdělávání) je možné výsledky generalizovat.

2.1 Účastníci výzkumu

Osloveno bylo všech 26 veřejných vysokých škol v České republice realizujících bakalářské a magisterské studijní programy a 1285 středních škol v ČR nabízejících úplné střední vzdělání s maturitou či zakončené s výučním listem. Výzkumu se účastnilo celkem 844 žáků středních škol, studentů vysokých škol bakalářských a magisterských studijních programů v prezenční a kombinované formě studia. Do výzkumu se zapojili studenti z 16 veřejných vysokých škol a žáci z 42 středních škol z České republiky. V končeném souboru jsou tak zastoupeny aktuálně nejpočetnější studijní obory zajišťované českými středními a vysokými školami. Znaky

respondentů (Tabulka 1) byly sledovány podle pohlaví, věku a stupně vzdělávání. Jedná se o hlavní faktory pro identifikaci zájmu o neformální vzdělávání potenciálních účastníků.

Tabulka 1: Struktura výzkumného vzorku

Identifikační znak	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<i>Pohlaví</i>		
Muž	330	39,1
Žena	514	60,9
<i>Věk</i>		
do 20 let	476	55,3
21-30 let	340	40,3
31-40 let	22	2,6
41 a více	15	1,8
<i>Stupeň vzdělávání</i>		
Sekundární	297	35,2
Terciární – bakalář	414	49,1
Terciární – magistr	133	15,7
Celkem	844	100

Zdroj: Výzkumné šetření (2022)

2.2 Metody výzkumu

Výzkum byl realizován od září do listopadu 2022, kdy probíhal sběr dat. K tomu byla použita metoda dotazování prostřednictvím online webového dotazníku. Dotazování probíhalo anonymně a distančně s využitím školní emailové komunikace. Respondenti vyjadřovali své postoje, které byly orientované na zjištění důvodů jejich zájmu o neformální vzdělávání na platformě Skills Build (IBM, 2022). Skills Build je digitální vzdělávací platforma vykazující prvky kurzů MOOC, určena především žákům středních škol a studentům vysokých škol. Nabízí široký výběr bezplatných kurzů. Vzdělávání probíhá prostřednictvím komentovaných videí kombinovaných s textovým obsahem. Za vybrané kurzy jsou získávány odznaky, které mohou účastníka v budoucnu zvýhodnit na trhu práce (IBM, 2022). Dotazník byl rozdělen do několika tematických okruhů s možností výběru odpovědí (Ilieva-Trichkova, 2019), přičemž tento příspěvek je primárně soustředěn do oblasti faktorů ovlivňujících důvody účastníků se zapojit do neformálního vzdělávání. Otázky z dotazníku a proměnné zobrazuje Tabulka 2.

Tabulka 2: Otázky z dotazníku a proměnné

Tematická oblast	Otázka v dotazníku	Odpověď, typ proměnné
Důvody zájmu o neformální (mimoškolní) vzdělávání	Co by ovlivnilo Váš zájem se zapojit do neformálního (mimoškolního) vzdělávání?	Získání nových vědomostí Získání nových dovedností Možnost získání další kvalifikace Lepší uplatnění na trhu práce Využití volného času (Nominální proměnná)

Zdroj: Výzkumné šetření (2022)

Otázky v dotazníku byly zaměřeny na identifikační údaje respondentů. Jedná se o pohlaví, věk a stupeň vzdělávání, v němž studovali respondenti studijní program v reálném čase výzkumu. Tyto znaky jsou využity pro zjištění, které faktory ovlivňují důvody zájmu žáků středních škol a studentů vysokých škol o neformální (mimoškolní) vzdělávání.

2.3 Statistická analýza dat

Předmětem analýzy byla tato nulová hypotéza ověřovaná na hladině významnosti 5 %:

H_0 : Důvody zájmu o neformální vzdělávání nezávisí na pohlaví, věku a stupni vzdělávání.

Statistická analýza byla provedena v programu SPSS. Proměnné vyjadřující znaky vzorku, tj. pohlaví, věk a stupeň vzdělávání, jsou proměnné nominální a jsou použity jako třídící faktor pro provádění srovnávacích analýz. Vztahy dvojic nominálních proměnných jsou popsány pomocí kontingenční tabulky. Jedná se o proměnné alternativní, lze tedy hovořit speciálně o asociační tabulce, která má pouze dva řádky a dva sloupce, a obsahuje tedy čtyři kombinace dvojic variant obou navzájem posuzovaných statistických znaků. Statistická významnost byla zjištěna Chí-kvadrát testem.

3 Výsledky a diskuse

Vzhledem k nominálnímu charakteru proměnných byla data nejprve analyzována podle četností z hlediska důvodů zájmu účastníků o neformální vzdělávání, a to podle třídících znaků. Jelikož je studie primárně zaměřena na zjištění, z jakého důvodu by měli respondenti zájem o neformální vzdělávání, jsou podle této logiky výsledky prezentované v Tabulce 3.

Tabulka 3: Popisná statistika – faktory ovlivňující důvody zájmu účastníků o neformální (mimoškolní) vzdělávání (v %)

Třídící znak		A	B	C	D	E
Pohlaví	Muž ($n = 330$)	55,76	62,42	49,09	51,52	14,24
	Žena ($n = 514$)	62,45	64,20	56,23	56,23	12,45
Věk	do 20 let ($n = 467$)	55,03	58,67	49,46	52,25	15,20
	21-30 let ($n = 340$)	67,05	71,18	57,94	58,82	11,18
	31-40 let ($n = 22$)	54,55	59,10	81,81	63,64	4,55
	41 a více ($n = 15$)	53,33	46,67	33,33	6,67	6,67
Stupeň vzdělávání	Sekundární ($n = 297$)	51,52	52,86	42,42	45,45	14,81
	Terciární, bakalář ($n = 414$)	62,56	69,81	59,42	62,32	11,59
	Terciární, magistr ($n = 133$)	69,92	67,67	59,40	49,62	14,29

Zdroj: Vlastní šetření (2022)

Zkratky: A – získání nových vědomostí; B – získání nových dovedností; C – možnost získání další kvalifikace; D – lepší uplatnění na trhu práce; E – využití volného času.

Z analýzy vyplývá důležitost námi zkoumaných důvodů zájmu respondentů o neformální vzdělávání. Pro muže i ženy je nejdůležitějším důvodem pro účast na neformálním vzdělávání získávání nových dovedností. Tento důvod je klíčový rovněž pro žáky a studenty ve věku do 20 let a v rozpětí 21-30 let. Možnost další kvalifikace, kterou neformální vzdělávání přináší, je nejvíce důležitá pro účastníky ve věku 31-40 let. Respondenti ve věku 41 a více let vnímají jako klíčový důvod svého zapojení do neformálních vzdělávacích kurzů získání nových vědomostí. To může být dáno tím, že jsou to zároveň studenti vysoké školy kombinované formy studia, kteří již pracují v praxi, a proto nemusí vnímat takovou potřebu získávání nových dovedností či další kvalifikace nebo lepší uplatnění na trhu práce.

Bez ohledu na pohlaví a věk je pro žáky a studenty všech stupňů vzdělávání nejdůležitějšími důvody získávání nových znalostí a dovedností. Tento výsledek je do značné míry ovlivněn strukturou vzorku, jelikož převládají respondenti v nižší věkové kategorii, kteří ještě nemusí mít tak velké zkušenosti z praxe, a proto jsou pro ně nové znalosti a dovednosti nejvíce potřebné. Proto je důležité respektovat jednotlivé aspekty neformálního vzdělávání, jako je především poskytování účinné konstruktivní zpětné vazby, která umožňuje pokrok jedince v učení při budování nového a hlubšího znalostního a dovednostního portfolia založeného na

zkušenostech (srov. Zajíc, 2020). Tento aspekt má pozitivní dopad na výsledky učení (Glaister a kol., 2023). Využití volného času není pro žádnou skupinu respondentů důležitým důvodem jejich zapojení do neformálního vzdělávání.

Odlišnosti v postojích respondentů k důvodům jejich zapojení do neformálního vzdělávání byly zkoumány podle třídících znaků respondentů a zjišťovány pomocí Chí-kvadrát testu s ohledem na nominální proměnné. Hypotéza H_0 byla testovaná na hladině významnosti 5 %. Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 4.

Tabulka 4: Ověření hypotézy H_0 Chí-kvadrát testem

Zkoumané proměnné	Pohlaví <i>p</i>	Věk <i>p</i>	Stupeň vzdělávání <i>p</i>
<i>Důvody zapojení účastníků do neformálního (mimoškolního) vzdělávání</i>			
Získání nových vědomostí	0,053	0,006	<0,001
Získání nových dovedností	0,601	0,002	<0,001
Možnost získání další kvalifikace	0,043	0,002	<0,001
Lepší uplatnění na trhu práce	0,180	<0,001	<0,001
Využití volného času	0,452	0,182	0,417

Zdroj: Vlastní šetření (2022)

Na základě statistické analýzy byly detekovány rozdíly v důvodech zapojení účastníků do neformálního vzdělávání podle třídících znaků, a to pohlaví, věku a stupně vzdělávání. Nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti 5 %. Respondenti se odlišují podle pohlaví v případě možnosti získání další kvalifikace, které neformální vzdělávání přináší. Tento důvod je zásadnější pro ženy oproti mužům (Tabulka 3). Respondenti se odlišují také podle věku a stupně vzdělávání. Signifikantní rozdíly byly detekovány v téměř všech důvodech s výjimkou využití volného času.

Výzkum bude výhledově rozšiřován o další aspekty neformálního vzdělávání. Struktura výzkumného vzorku bude podrobena revizi ve smyslu doplnění počtu účastníků výzkumu v dílčích souborech pro jejich větší reprezentativnost. Tento aspekt je slabinou výzkumné studie.

4 Závěr

Príspevek byl orientován na zkoumání důvodů zájmu žáků středních škol a studentů vysokých škol o neformální vzdělávání. Díky této studii byly detekovány signifikantní faktory, na nichž závisí důvody zájmu 844 žáků a studentů různého pohlaví, různé věkové kategorie a stupně vzdělávání. Uvedené výsledky mají zejména praktický důsledek pro tvorbu vzdělávacích kurzů pro neformální spolupráci a zapojení žáků a studentů. Výsledky lze do určité míry zobecnit a při návrhu vzdělávacího obsahu, výukových strategií a nástrojů se lze jimi řídit a vytvořit tak vzdělávací kurzy na míru potenciálním účastníkům s ohledem na pohlaví, věk a stupeň vzdělávání.

Literatura

Efimova, G.Z., Zyuban, E.V., Kicherova, M.N., Muslimova, E.O. (2019). Paradoxes of Students' Non-formal Education. Integration of Education, 23(2), 303-321, doi: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.303-321.

Glaister, C., Griggs, V., Martinez Gonzalez, O., Hussain, M. (2023). Informal collaborative learning (ICL) – student perspectives on the role of informal collaborative learning ICL in higher education. *Teaching in Higher Education*, 486-490, doi: 10.1080/13562517.2023.2177843

IBM. (2022). IBM SkillsBuild [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://skillsbuild.org/>.

Ilieva-Trichkova, P. (2019). Participation in Non-formal Education in an European Comparative Perspective: Enabling and Restricting Factors. *Pedagogika-Pedagogy*, 91(4), 517-538.

MŠMT. (2013-2023). Neformální vzdělávání [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

MŠMT. (2013-2023). Projekt klíče pro život [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/narodni-projekt-klice-pro-zivot-3>.

Národní ústav pro vzdělávání (2011-2022). Neformální vzdělávání [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/neformalni-vzdelavani.html>.

Norqvist, L., Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it "youthful" for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235-256, doi: 10.1007/s11159-017-9631-8.

Zajíc, J. (2020). Možné přínosy neformálního vzdělávání založeného na systému hodnot. *Pedagogika*, 70(3), 368–377.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika.

Poděkování

Tento příspěvek je výstupem z prostředků Interní grantové agentury Vysoké školy ekonomické v Praze jako projekt č. F1/9/2022, „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040. Příspěvek je výstupem výzkumného projektu v rámci interní tvůrčí podpory pro rok 2023 Vysoké školy polytechnické Jihlava reg. č. 1170/26/113 a reg. č. 1170/26/118.

Kontaktní údaje autorek

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Bc. Eliška Jakešová (student FFÚ)

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze

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

E-mail: katerina.berkova@vse.cz, jake02@vse.cz

Mgr. Andrea Kubišová, Ph.D.

Katedra matematiky

Vysoká škola polytechnická Jihlava

Tolstého 16, 586 01 Jihlava

E-mail: andrea.kubisova@vspj.cz

Ing. Dagmar Frendlovská, Ph.D.

Katedra ekonomických studií

Vysoká škola polytechnická Jihlava
Tolstého 16, 586 01 Jihlava
E-mail: dagmar.frendlovska@vspj.cz

Vyučovanie odborného predmetu s využitím interaktívnej tabule

Teaching a professional subject with use interactive whiteboard

Jozef Bilý, Vladimíra Benőcz, Ján Hargaš

Abstrakt

Najnovší trend v modernizácii vyučovania predstavuje interaktívna technológia prezentovaná interaktívnou tabuľou. Interaktívna tabuľa, pri správnom využití predstavuje moderný didaktický prostriedok prispievajúci nielen k inovácii, ale hlavne k zefektívneniu vyučovania odborných predmetov.

Cieľom tohto príspevku, je poskytnúť aktuálne informácie v oblasti využívania interaktívnej tabule vo vyučovaní odborného predmetu. Primárnym odborným predmetom skúmania je predmet fyzika.

Kľúčové slová: Interaktívna tabuľa – odborný predmet – fyzika – vyučovanie – efektívnosť.

Abstract

The latest trend in the modernization of teaching is represented by interactive technology presented by an interactive whiteboard. When used correctly, the interactive whiteboard is a modern didactic tool that contributes not only to innovation, but also to the efficiency of the teaching of professional subjects. The aim of this paper is to provide up-to-date information on the use of interactive whiteboards in the teaching of a professional subject. The primary professional subject of research is the subject of physics.

Keywords: Interactive whiteboard - professional subject - physics - teaching – efficiency.

JEL klasifikace: A20; I21

1 Interaktívna tabuľa vo vzdelávacom procese

Interaktívnu tabuľu tvorí v širšom slova zmysle súbor elektronických zariadení a softvéru pre užívateľské rozhranie, zobrazenie, spracovanie a editáciu. Základ tvorí počítač, ku ktorému je pripojená veľká interaktívna plocha – samotná tabuľa, umožňujúca snímať polohu pera alebo prsta a dátový projektor, alebo iné zobrazovacie zariadenie. Projektor premieta obraz z počítača na povrch tabule, ktorá zároveň slúži ako ovládač kurzora počítača. Kurzor je ovládaný špeciálnym perom (stylusom), prstom, alebo fixkou so svetlo odrážajúcimi prvkami.

Charakteristiku interaktívnej tabule uvádzajú rôzni autori. V tejto časti spomenieme niektorých, ktorí sa problematikou interaktívnej tabule v edukačnom procese zaoberajú.

Dostál (2009) o interaktívnej tabuli píše, že interaktívna tabuľa je dotykovo senzitívna plocha, prostredníctvom ktorej prebieha vzájomná komunikácia medzi užívateľom a počítačom s cieľom zabezpečiť maximálnu možnú mieru názornosti zobrazovaného obsahu.

Podľa Tóblovej, Tinákovej (2010) interaktívna tabuľa kombinuje výhody klasickej tabule, dotykovej obrazovky a počítača v jednom. Po jednoduchom prepojení USB, tabuľa sníma pohyby interaktívneho pera, gummy alebo prsta a prenáša ich priamo do počítača.

Brečka (2014) konštatuje, že interaktívnu tabuľu môžeme v širšom ponímaní chápať ako elektronickú, dotykovo-senzitívnu projekčnú plochu, ktorá je prepojená s počítačom a dataprojektorom, premietajúcim obraz počítača na jej povrch.

Vyučovanie s využitím interaktívnej tabule môžeme vidieť na nasledujúcom obrázku



Obrázok 1: Vyučovanie s interaktívnou tabuľou. Zdroj: [www. gdh.sk](http://www.gdh.sk)

Výhody a nevýhody využívania interaktívnej tabule

Tak ako ostatné informačné a komunikačné technológie využívané vo vyučovaní, aj interaktívna tabuľa má svoje výhody a nevýhody. Na základe našich zistení, uvedieme niektoré výhody a nevýhody využívania interaktívnej tabule z pohľadu žiaka.

Výhody používania interaktívnej tabule:

- praktickejšia a jednoduchšia práca,
- lepšia vizualizácia učiva,
- lepšie porozumenie preberaného učiva,
- viac možností pracovať s učebnými materiálmi,
- úspora času počas vyučovania.

Nevýhody používania interaktívnej tabule:

- občasné technické problémy IT,
- občas rýchlejšie tempo preberania učiva,
- záťaž pre zrak,
- občasná zlá viditeľnosť oproti dennému svetlu,
- zdĺhavá kalibrácia IT.

2 Výskum využívania interaktívnej tabule vo vyučovaní odborného predmetu

Výskum je poznávacia a organizačná činnosť, ktorá sa uskutočňuje v rámci vedy. Je to systematická, organizovaná a plánovitá činnosť, ktorá sa riadi dobre rozpracovanými pravidlami a princípmi, ktorými sa kontroluje presnosť a pravdivosť poznávania.

2.1 Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť vplyv používania interaktívnej tabule, na vyučovanie odborného predmetu fyzika.

Čiastkovými cieľmi bolo:

- C1: Zistiť, či sú žiaci pri využívaní interaktívnej tabule na vyučovaní aktívnejší, ako žiaci bez použitia interaktívnej tabule.
- C2: Zistiť, či využívanie interaktívnej tabule má vplyv na lepšie porozumenie nového učiva.
- C3: Zistiť, či využívanie interaktívnej tabule má vplyv na lepšie zapamätanie nového učiva.
- C4: Zistiť výhody a nevýhody využívania interaktívnej tabule z pohľadu žiakov.

2.2 Hypotézy výskumu

Stanovenie hypotéz vyplývalo zo stanovených cieľov výskumu. V rámci výskumu boli stanovené nasledujúce hypotézy:

- H1: Žiaci, ktorí na vyučovaní využívajú interaktívnu tabuľu sú na vyučovaní aktívnejší, ako žiaci pri tradičnom vyučovaní.
- H2: Žiaci, ktorí využívajú interaktívnu tabuľu, na vyučovaní lepšie porozumejú novému učivu ako žiaci, ktorí interaktívnu tabuľu nevyužívajú.
- H3: Žiaci, ktorí využívajú interaktívnu tabuľu, si na vyučovaní lepšie zapamätajú nové učivo ako žiaci, ktorí interaktívnu tabuľu nevyužívajú.
- H4: Výhody využívania interaktívnej tabule z pohľadu žiakov, prevyšujú nevýhody jej využívania.

2.3 Metodika výskumu

Na základe stanovených cieľov výskumu a hypotéz výskumu, sme použili nasledovné výskumné metódy:

- metóda analýzy a syntézy poznatkov v oblasti využívania interaktívnej tabule vo vyučovaní,
- metóda pozorovania na vyučovacích hodinách fyziky, s využitím záznamových hárkov a záznamových prostriedkov (fotoaparát, videokamera),
- metóda interview so žiakmi a s učiteľmi fyziky,
- dotazníková metóda na zistenie názorov a postojov žiakov na využívanie interaktívnej tabule,
- matematicko – štatistické metódy na spracovanie a vyhodnotenie výsledkov výskumu.

Zvolili sme súbor viacerých výskumných metód, ktorými sme chceli získať čo najpresnejšie a najobjektívnejšie informácie, k stanoveným cieľom a hypotézam výskumu.

Analýzu a syntézu poznatkov, sme považovali za dôležitú pred začatím samotného výskumu, z dôvodu lepšej orientácie v problematike.

Metódu pozorovania sme aplikovali na vyučovacích hodinách predmetu fyzika v triedach prvého až tretieho ročníka gymnázia. Zamerali sme sa na prácu učiteľa v motivačnej, expozičnej, fixačnej a diagnostickej fáze vyučovacej hodiny. Taktiež sme sledovali prácu žiakov počas vyučovania.

Dotazníkovú metódu sme použili na zber informácií od žiakov. Dotazník bol zostavený tak, aby nebol príliš zdĺhavý a zároveň, aby mal dostatočnú výpovednú hodnotu. Dotazník žiaci vyplnili do 10 minút. Obsahoval celkovo 19 položiek, z ktorých bolo 14 uzavretých položiek, 2 polouzavreté položky (closed-ended questions with other) a 3 otvorené položky. Z uzavretých položiek boli 2 položky dichotomické (two-choice) a ostatné položky boli polytomické (multiple-choice). V otvorených položkách mohli žiaci doplniť svoje odpovede. Tieto

odpovede nám ponúkli široké spektrum informácií. V položke č. 4 sme u žiakov zisťovali, či by mohlo častejšie využívanie interaktívnej tabule prispieť k zvýšeniu efektívnosti vyučovania. V položkách č. 6 a č. 7 sme zisťovali, či interaktívna tabuľa prispieva k lepšiemu porozumeniu a zapamätaniu nového učiva. V položkách č. 8 a č. 9 sme zisťovali spokojnosť žiakov s aktuálnym využívaním interaktívnej tabule. V položkách č. 10, č. 11 sme zisťovali, ako vplyva interaktívna tabuľa na spoluprácu medzi spolužiakmi, ako aj medzi žiakmi a učiteľom. V položke č. 12 nás zaujímalo, akým spôsobom využívajú interaktívnu tabuľu. V položkách č. 14, č. 15 a č. 16 sme zisťovali, ako sú žiaci aktívni pri práci s interaktívnou tabuľou. V položke č. 17 sme zisťovali motiváciu žiakov pre prácu s interaktívnou tabuľou. V položkách č. 18 a č. 19 nás zaujímali pozitíva a negatíva využívania interaktívnej tabule, z pohľadu žiaka. Matematicko – štatistické metódy sme aplikovali po zozbieraní potrebných údajov k ich vyhodnoteniu.

2.4 Výberová vzorka výskumu

Výskum bol realizovaný počas školského roka 2022/2023 na škole *Gymnázium duklianskych hrdinov* (Komenského 16, Svidník 089 01). Gymnázium duklianskych hrdinov je úplná všeobecno-vzdelávacia škola. V školskom roku 2022/2023 má 6 tried 4-ročného štúdia, spolu 148 žiakov. Výskumnú vzorku tvorili dve základné skupiny respondentov – žiaci a učitelia fyziky. Skupinu žiakov tvorilo celkovo 110 respondentov, z toho 49 chlapcov (45 %) a 61 dievčat (55 %). Z toho 39 žiakov prvého ročníka, 38 žiakov druhého ročníka a 33 žiakov tretieho ročníka.

Tabuľka 1: Respondenti výskumu - žiaci

RESPONDENTI - ŽIACI	CHLAPCI	DIEVČATÁ	SPOLU
1. ročník	17	22	39
2. ročník	18	20	38
3. ročník	15	18	33
CELKOM	50	60	110

2.5 Čiastkové výsledky výskumu a ich interpretácia

V uvedenom príspevku sa zameriame na interpretáciu čiastkových výsledkov výskumu v súvislosti s cieľmi C1, C2, C3 a overením hypotéz H1, H2, H3.

Overenie hypotézy H1:

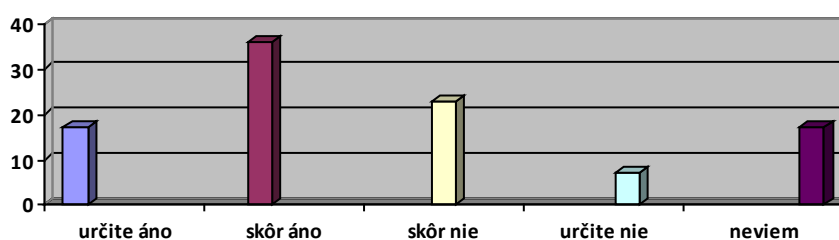
H1: Žiaci, ktorí na vyučovaní využívajú interaktívnu tabuľu sú na vyučovaní aktívnejší, ako žiaci pri tradičnom vyučovaní.

Stanovená hypotéza vychádzala aj z dotazníkovej otázky č. 14 :

Ste pri využívaní interaktívnej tabule na vyučovacej hodine aktívnejší, než pri tradičnom vyučovaní?

Na uvedenú otázku odpovedali žiaci nasledovne: určite áno odpovedalo 18 žiakov (17%), skôr áno odpovedalo 40 žiakov (36%), skôr nie odpovedalo 26 žiakov (23%), určite nie 8 žiaci (7%) a možnosť neviem zvolilo 18 žiakov (17%).

Graf 1: Aktivita žiakov pri využívaní interaktívnej tabule



Z uvedených výsledkov dotazníkovej otázky č. 14 vyplýva, že 17% žiakov je určite aktívnejších počas vyučovania, ak sa interaktívna tabuľa využíva. V rozhovore nám neskôr uviedli, že vyučovanie len s klasickou tabuľou by si už nevedeli predstaviť. Až 36% žiakov odpovedalo „skôr áno“. V rozhovore nám neskôr uviedli, že sú aktívnejší predovšetkým na vyučovacej hodine s interaktívnou tabuľou, taktiež sú aktívnejší s využívaním iných elektronických zariadení. Možnosť „skôr nie“ zvolilo 23% žiakov. Možnosť „určite nie“ zvolilo 7% žiakov. K otázke sa nevedelo vyjadriť 17% žiakov.

Tento výsledok nám na vyučovacej hodine potvrdila aj metóda pozorovania.

Hypotéza H1 sa v tomto prípade potvrdila.

Overenie hypotézy H2:

H2: Žiaci, ktorí využívajú interaktívnu tabuľu, na vyučovaní lepšie porozumejú novému učivu ako žiaci, ktorí interaktívnu tabuľu nevyužívajú.

Stanovená hypotéza vychádzala z dotazníkovej otázky č. 6:

Prispieva interaktívna tabuľa k lepšiemu porozumeniu nového učiva?

Na otázku odpovedali žiaci nasledovne: určite áno odpovedalo 36 žiakov (33%), skôr áno odpovedalo 49 žiakov (45%), skôr nie odpovedali 4 žiaci (3%), určite nie 6 žiaci (5%), nevedelo sa vyjadriť 15 žiakov (14%). Z výsledkov tejto dotazníkovej otázky vyplýva, že interaktívna tabuľa prispieva k lepšiemu porozumeniu nového učiva u väčšej skupiny žiakov. Prevažuje počet žiakov, ktorí na vyučovacej hodine lepšie porozumejú novému učivu s využitím interaktívnej tabule, ako s využitím klasickej tabule. Počas rozhovoru nám niektorí žiaci uviedli, že je to predovšetkým vďaka lepšej vizualizácii nového učiva, vďaka lepšiemu „vtiahnutiu do problematiky“. Taktiež kvôli možnosti lepšej spolupráce medzi spolužiakmi a učiteľom a medzi spolužiakmi navzájom.

Hypotéza H2 sa potvrdila.

Overenie hypotézy H3:

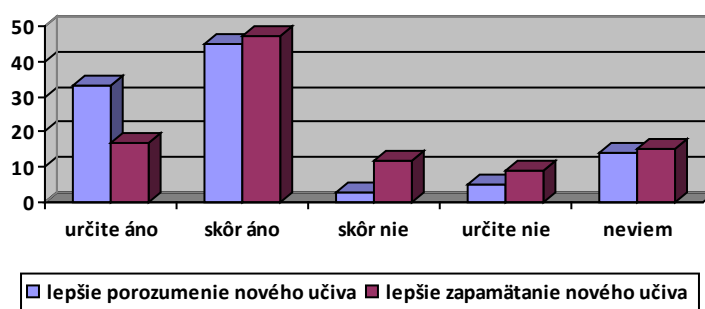
H3: Žiaci, ktorí využívajú interaktívnu tabuľu, si na vyučovaní lepšie zapamätajú nové učivo ako žiaci, ktorí interaktívnu tabuľu nevyužívajú.

Stanovená hypotéza vychádzala z dotazníkovej otázky č. 7:

Prispieva interaktívna tabuľa k lepšiemu zapamätaniu nového učiva?

Na túto otázku odpovedali žiaci takto: určite áno odpovedalo 19 žiakov (17%), skôr áno odpovedalo najviac z opýtaných žiakov až 52, čo predstavuje (47%). Skôr nie odpovedalo 13 žiakov (12%), určite nie odpovedalo 10 žiakov (9%). K otázke sa nevedelo vyjadriť 16 žiakov (15%). V rozhovore nám niektorí žiaci uviedli, že učivo si lepšie dokážu zapamätať vďaka interaktívnym cvičeniam, ktoré na interaktívnej tabuli precvičujú. Tieto výsledky sa nám potvrdili aj v diagnostickej fáze vyučovacej hodiny. Hypotéza č. 3 sa potvrdila čo znamená, že interaktívna tabuľa prispieva k lepšiemu zapamätaniu nového učiva.

Graf 2: Porozumenie a zapamätanie nového učiva



Na grafe č. 2 možno vidieť porovnanie vplyvu interaktívnej tabule na lepšie porozumenie a lepšie zapamätanie nového učiva z pohľadu žiakov.

Záver

Informačno-komunikačné technológie a interaktívna tabuľa sú zásadným a významným medzníkom v inovácii vyučovacieho procesu na všetkých typoch škôl v rámci Slovenska. Pokrok, vývojovo nezastaviteľné trendy elektronizácie a kybernetiky priniesli zmeny v súčasnej dobe aj v školstve. Klasická trieda a odborná učebňa sa mení na učebňu 21. storočia, v ktorej vyučovací proces prebieha pomocou nových moderných nástrojov a učebných pomôcok.

V kontinuite vývoja vedy posúva hranice efektivity a schopnosti získavania nových vedomostí, zručností a návykov nielen žiakov, ale aj učiteľov, ktorí proces vyučovania organizujú a riadia.

Ako sme v úvode uviedli, najnovší trend v modernizácii vyučovania predstavuje interaktívna technológia prezentovaná interaktívnou tabuľou. Interaktívna tabuľa, pri správnom využití predstavuje moderný didaktický prostriedok prispievajúci nielen k inovácii, ale aj k skvalitneniu vyučovania odborných predmetov.

Literatúra

Brečka, P. *Interaktívne tabule v technickom vzdelávaní*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2014. 140 s. ISBN 978-80-8153-024-1.

Dostál, J. *Interactive whiteboard in education*. In: Journal of Technology and Information Education. ISSN 1803-537X, 2009, vol. 1, no. 3, p. 11-16.

Langer, T. *Moderní lektor: Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2016. 224 s. ISBN 978-80-271-0093-4.

Tóblová, E. – Tináková, K. *Využití interaktivní tabule vo vzdelávaní*. In: Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISSN 978-80-7435-014-6.

www.gdh.sk

Kontaktné údaje autorov

PaedDr. Jozef Bilý

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: jozef.bily@dti.sk

PaedDr. Vladimíra Benöcz, MBA

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: vbenocz@gmail.com

Ing. Ján Hargaš, PhD., MBA, ING-PAED IGIP

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: hargas@dti.sk

Vývojové tendence v písemných záznamech se zřetelem na rozvoj umělé inteligence

Developmental trends in written records with regard to the development of artificial intelligence

Hana Březinová

Abstrakt

Písmo se používá na vizuální zápis jazyka standardizovanými záznamy. Vývojovým tendencím podléhá také skutečnost na co, čím a jak se píše. Podnětem psaní je uchování schopností, dovedností a poznatků. Médium je východiskem, čím se píše. Nástroje na psaní se vyvinuly od pazourku, křídly, brka, tužky, pera, propisky, psacího stroje, počítače až k umělé inteligenci. Vývojové tendence v písemných záznamech je nutné zakomponovat do výuky. Nelze je ve školách ignorovat, zakazovat, ale ani zneužívat. Jakmile se vzdělání konkrétního studenta hodnotí na základě písemného projevu, musí být zřejmé, jakou použil podporu pro získání informací. Je práce jeho vlastní? Získaná data převedl na informace, které dokáže interpretovat. Využil práci jiné osoby? Uvede jméno osoby a dokumenty, z nichž cituje nebo parafrázuje informace. Využil umělou inteligenci? Uvede tuto skutečnost.

Klíčová slova: Písmo, těsnopis, psací stroj, umělá inteligence

Abstract

The font is used to visually write the language with standardized records. The fact of what, what and how it is written is also subject to developmental tendencies. The impetus of writing is the preservation of abilities, skills and knowledge. The medium is the starting point for what is written. Writing tools have evolved from flint, chalk, quill, pencil, pen, pen, typewriter, computer to artificial intelligence. Developmental tendencies in written records must be incorporated into teaching. They cannot be ignored, banned, or abused in schools. Once a student's education is assessed on the basis of written expression, it must be clear what support he or she used to obtain information. Is the work his own? He converted the obtained data into information that he can interpret. Did he use another person's work? He shall indicate the name of the person and the documents from which he quotes or paraphrases information. Did he use artificial intelligence? It shall state that fact.

Keywords: Font, shorthand, typewriter, artificial intelligence

JEL klasifikace: A, O3

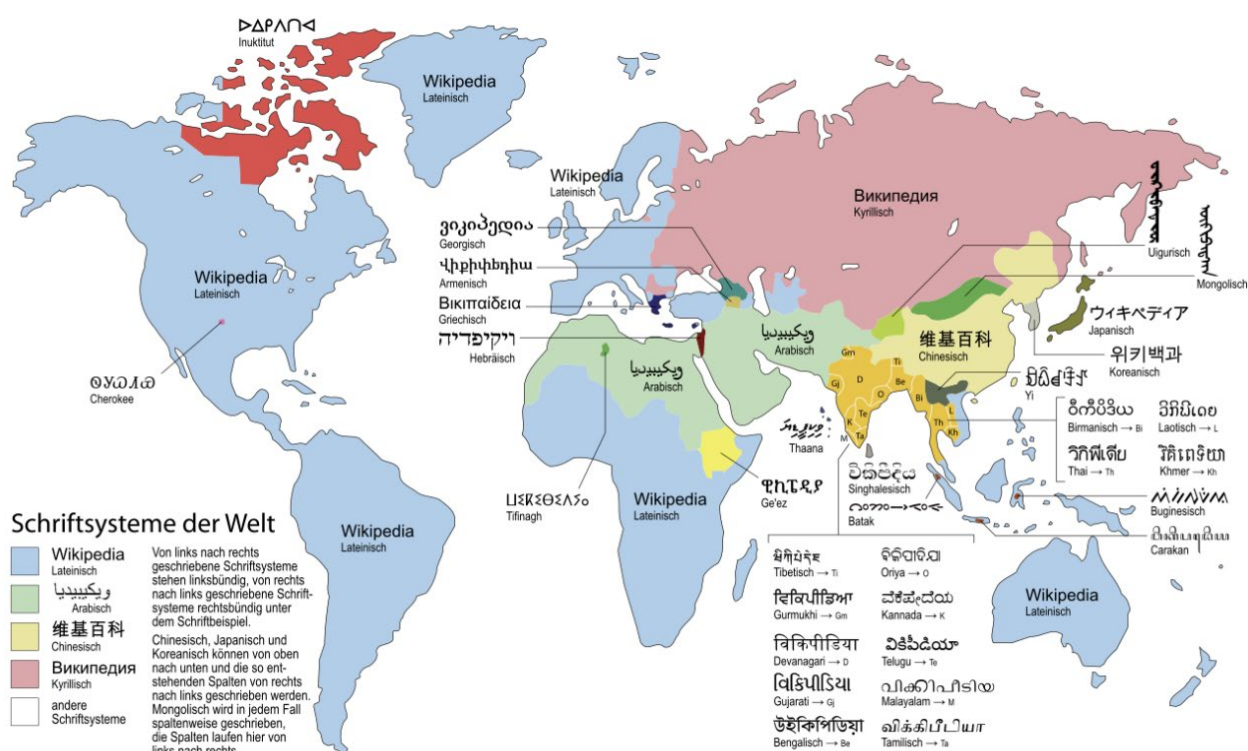
1 Úvod

Cílem článku na konferenci „Vývojové tendence a nové výzvy v odborném vzdělávání“ je formulace čtyř hypotéz, které jsou ověřeny na základě profesních zkušeností autorky a dostupné literatury a jiných písemných zdrojů uvedených v závěru článku. Každá hypotéza obsahuje dílčí závěry.

2 Ruční záznamy

2.1 Psací a tiskací písmo

Při vstupu na základní školu se děti jako jednu z nezbytných znalostí a schopností učí zobrazovat **grafické symboly**, které jsou vnímány jako **písmo**. Už v tomto okamžiku základní školství řeší, jak mají grafické symboly vypadat, zda mají být ruční záznamy vyučovány. Využívaná jsou tzv. psací písmena (písmo vázané) nebo písmena tiskací. Vedle psacího písma existuje již několik desetiletí písmo elektronické. Článek neřeší, jaké vizuální zápisy se přitom používají. Zda jde o kategorii logografickou (slovní), sylabickou (slabičné) nebo alfabetskou (abecední).



Obrázek č. 1: Přehled písma po světě. Zdroj: Wikipedie (2023)

Návrhem různých grafických podob jednotlivých písmen, celých abeced a znakových sad se zabývá výtvarný obor nazývaný **typografie**.

Výchozí krasopisné zdroje písma z 19. století se sice hodně změnily, avšak nadále se používal jednotazný způsob psaní. Mnozí považují takovéto písmo za těžko čitelné. Větší změny nastaly v roce 1932, kdy došlo ke zrušení krasopisu a přestalo se psát ve stylu s přítlakem (používá se nadále v těsnopise). Další úpravy byly celkem drobné, týkaly se sklonu písma, jeho zdobnosti nebo zúžení liter. Protože krasopis vznikl v Anglii, kde se kromě teček nepoužívá žádná jiná diakritika, je psaní psacím písmem plynulejší a jednodušší než v případě češtiny (Polláková, 2022).

Výstupem doktorského studia Radany Lancové na UMPRUM se stalo originální písmo Comenia script. Jako důvod svého výzkumu a zavedení písma, které není vázané, avšak lze provést místy částečné napojení podle přirozeného rytmu psaní (bylo dáno v roce 2010 do testování ve výuce) **je lepší čitelnost a zvýšení rychlosti psaní**. V roce 2015 používalo nové

písmo podle Ministerstva školství ČR cca 200 základních škol. Stejný výsledek – zvýšení čitelnosti a rychlosti psaní lze docílit také používáním tiskacích písmen.

Vznik písma znamenal přechod z pravěku do starověku, což lze datovat do doby 5 000 až 3 400 let před našim letopočtem. Psát se učili kněží, písaři a některé další důležité osoby. Kvalita a rychlost písma od samého počátku jeho vzniku závisela na nosiči, na který se psalo (kámen, papír, papyrus, hliněné tabulky, pergamen) a na psacím náčiní (rydlo, štětec, brko, pero, tužka).

2.2 Těsnopis

Dnešní rychlost psaní běžným psacím písmem je zhruba 40 až 60 slov za minutu. Rukopisný záznam je tedy pomalejší než mluvené slovo, kdy je jeho obvyklá frekvence 80 až 100 slov za minutu. Snaha maximalizovat zápis slov, resp. informací za minutu vedla k vytvoření speciálních ručních záznamů a zkratk. Bylo potřeba minimalizovat grafické záznamy tak, aby byly jednoznačně čitelné a jejich vytvoření trvalo co nejkratší dobu. Těsnopis redukuje grafické i významové redundance psaného jazyka. Těsnopis se tak stal písmem, které je určeno k rychlejšímu, snadnějšímu a úspornějšímu záznamu. Na jedné straně jsou těsnopisné znaky pro hlásky značně zjednodušené proti běžnému písmu, na druhé straně některé znaky vyjadřují časté skupiny hlásek, pro stále užívaná slova a sousloví se používají zkratky, což odpovídá hieroglyfickému principu (v čase se potřeba zkratk mění). Pro rozlišení v textu je významná poloha znaku v systému řádků, zesílení znaku. Podle Klančíka (1963) český systém vytvořili Herout a Mikulík. Lze tak provádět buď stručný výťah informací nebo doslovný zápis textu.

Přesto, že první dnes známou těsnopisnou soustavu vytvořil podle anglické verze Wikipedie sekretář, otrok Marcus Tullus Tiro již v 1. století před našim letopočtem, běžná výuka ve školách na nižší úrovni se neprováděla a ani neprovádí. Zvláště pro začínající žáky by bylo velmi náročné splývání hlásek, slabik, slov, a dokonce i sousloví. Těsnopis sice umožní záznam rychlého přednesu například při televizních zprávách, konferencích a kongresech (80 – 100 slov za minutu), český rekord v rychlosti psaní těsnopisem, který docílil Mgr. Miloš Matula v roce 1957, je 200 slov za minutu (Klančík, 1963), avšak jeho výuka je vhodná až pro starší studenty, kteří mají nejen rozvinuté jazykové znalosti, ale také se dokážou soustředit, mají koordinované pohyby a vytrvalost v psaní.

Premisa č. 1:

Bude potřeba do budoucna učit děti psát ručně, vytvářet symboly rukou s použitím tužky, pera, propisovačky, fixu? Je to otázka zručnosti nebo i výuky jazyka či lepšího chápání slov? Jaká tedy bude forma písma a jeho udržitelnost v čase? Může běžné písmo být nahrazeno těsnopisem?

Závěr č. 1: První polovina 20. století přinesla celosvětově rozvoj těsnopisu, což souviselo s rozvojem rozhlasu, televize, konferencí, zvýšení frekvence jednání vládních a parlamentních subjektů, avšak vzhledem k požadavku na určitý duševní rozvoj dítěte nebylo možné, aby nahradil běžné písmo. Navíc těsnopisné soustavy jsou vytvářeny na základě jazyka, slov a sousloví, takže i když lze převádět těsnopisné zápisy mezi jazykovými mutacemi těsnopisných soustav, je to poměrně složité. Zápis cizojazyčného pojmu běžným písmem je pro žáka (studenta) poměrně jednoduchý, při použití cizojazyčné těsnopisné soustavy může vzniknout diference i mezi záznamem těsnopisného slova v jednom jazyce a těsnopisné zkratky v dalším jazyce. Přesto česká těsnopisná soustava Herout-Mikulík má významné možnosti při předkladech.

Těsnopisu se věnovalo školské zařízení, Státní těsnopisný ústav, který byl zřízen k 1. lednu 1922, v roce 1999 přešel ve formě oddělení na Národní ústav odborného školství a v roce 2019

byl jako nepotřebný (překonáný) zrušen. Nadále však lze vyučovat psaní těsnopisem (věnuje se mu například obchodní akademie v Praze, Dušní ul. nebo obchodní akademie v Orlové), skládat zkoušky z těsnopisu, a to pod hlavičkou Národního pedagogického institutu České republiky. Těsnopis má své stoupence také v rámci Českého těsnopisného spolku (vznikl v roce 2001).

Těsnopisné záznamy se provádějí ještě v řadě institucí. Na stránkách Českého těsnopisného spolku (ČTS) se lze dozvědět, že pořád ještě vzniká potřeba pořídit písemný záznam o důležitém jednání a bývá proto jako povinnost ukládán příslušnými právními předpisy, v některých případech interními požadavky. Zákon č. 90/1995 Sb., o jednacím řádu Poslanecké sněmovny, ve znění pozdějších předpisů, požaduje podle § 68 stenografické záznamy z obou komor Parlamentu České republiky.

„V současné době pořizuje doslovný těsnopisný zápis schůzí Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky většinou deset komorních stenografů (šest interních zaměstnankyň stenografického oddělení Kanceláře Poslanecké sněmovny a čtyři externisté), kteří se střídají po desetiminutových úsecích (turnech). Po skončení každého turnu nadiktuje stenograf příslušnou část zápisu v definitivní věcné, jazykové a formální podobě (tedy po opravě event. věcných a jazykových chyb) pisaře do počítače (popř. ji sám přepíše), a správnost převodu a přepisu zkontroluje; takto zpracovaný text se pak ukládá na síťový disk a průběžně kompletuje, takže v průměru do šedesáti minut je na intranetu Sněmovny k dispozici poslancům a pracovníkům médií a na internetu k dispozici veřejnosti.“
(<https://www.tesnopolis.cz/stenografie.php>)

Prvním předpokladem efektivní činnosti parlamentního stenografa je nejen široký rozhled, ale také schopnost zorientovat se na jeho základě v základních principech probíhajícího obsahu jednání. Protože se stále zvyšuje rychlost parlamentních projevů, vznikají specifické situace díky časovým limitům, emocím atd., musí parlamentní stenograf ovládat dostatečnou rychlost zapisování a následně převod textu. Navíc je nutné, aby konečné záznamy byly jazykově správné, stenograf musí mít vysokou jazykovou úroveň, ale také kompetenci.

Dřívější přepisy stenografických záznamů psacími stroji (mechanickými, elektromechanickými) jsou nahrazeny využitím počítačů. Pokusy vyvinout pro češtinu strojovou těsnopisnou soustavu skončily neúspěchem.

Jednoznačně lze tedy udělat závěr k první premise: výuka běžného písma jednotažného, comenia script, tiskacími písmeny na prvním stupni výuky nelze nahradit těsnopisem, neboť děti nemají ještě dostatečně rozvinutou jazykovou a věcnou stránku myšlení. Za dobu používání písma comenia script se neprokázalo, že by znalosti a schopnosti dětí v psaní dávaly předpoklad, díky částečnému vázání nebo napojování podle přirozeného rytmu psaní, k přechodu výuky žáků rychlejšímu způsobu psaní, kterým je těsnopis, neboť ten vyžaduje již vyšší mentální a fyzický rozvoj dětí.

Těsnopis, bude-li v praxi nadále žádaný, je vhodné učit nejdříve v závěru základní školy, spíše však v středních školách nebo kursech mimo školní výuku u osob nad 15 let věku (Lavička, 2021).

3 Psací stroje

Psací stroj nastartoval vývoj kancelářské techniky. Zpočátku umožňoval pouze na základě klávesnice zpracované jemnou mechanikou při pravidelném a silném úderu píšící osoby otisknout písmeno na papír, blánu a jiný materiál. Jeho podobu si nechal patentovat v roce 1714 Henry Mill. Až 160 let poté podle Adlera (2023) pánové Christopher Latham Sholes a Carlos Glidden prodali krachující zbrojovce E. Remington & Sons psací stroj pod názvem Typewriter. Tento stroj používal zpočátku pouze verzálky (velká písmena), což se příliš neosvědčilo a bylo nutné provést řadu úprav. Zásadní bylo, že v roce 1888 byl přijat v Torontu standard rozložení

kláves. Toto standardní rozložení písmen na klávesnici se rozšířilo v podstatě do celého světa. Vznikly jen drobné rozdíly u umístění písmen (např. Z a Y). Výroba mechanických psacích strojů skončila v roce 2011 (posledním známým výrobcem je firma Godrei & Boyce).

Následovaly elektrické psací stroje, které však ještě nebyly řízeny složitým programem, a tudíž řešily jen otázku rychlosti psaní, možnost oprav překlepů, možnost ukládat korespondenci do textových, frázových nebo formátových souborů.

Premisa č. 2:

Lze nahradit ruční psaní technikou? Mohou se děti základní školy učit psát na elektronických zařízeních, která mají jednotnou klávesnici? Od kterého okamžiku?

Závěr č. 2: Ovládání klávesnice psacího stroje **hmatovou metodou významně zrychlilo psaní**. Výuku psaní hmatovou metodou povinně zavedly profesně zaměřené střední školy, dobrovolně mohly chodit děti ze základních škol na kursy mimo školu. Výuka psaní na psacím stroji přinesla výhodu všem studentům, kteří byli následně umístěni do administrativy nebo se věnovali dalšímu studiu a zaměstnání, kde jim hmatová technika velmi významně usnadnila psaní a následně také přechod na počítače.

Za velkou chybu lze považovat, že výuka psaní na psacích strojích nebyla zavedena na všechny střední školy, resp. na základní školy od osmých tříd.

Psaní hmatovou metodou nejen urychluje psaní, ale umožňuje při automatickém pohybu prstů vnímat mluvené slovo nebo přepisovaný text, aniž by píšící osobu jakkoliv psaní zatěžovalo a ovlivňovalo její myšlení.

Vzhledem k využívání IT technologií od útlého věku dětí v dnešní době, je naprostou přirozeností zintegrovat do výuky již na základních školách tablety, notebooky a počítače. Otázkou zůstává, od kdy. Nastupující žáci a studenti jsou v naprostě jiné situaci než dnešní středoškoláci.

4 Bez papíru

Moje babička se narodila roku 1892 a na obecné škole se učila psát na břidlicovou tabulku křídou. Tenká černá břidlice byla vsazená do širokého dřevěného rámu, na jedné straně byly vyryté červené linky pro rovné psaní liter, druhá strana byla pouze černá, šlo na ní psát i kreslit pomocí „kaménku“ (tvrdé křídly) a nepovedené pokusy mazat houbičkou, obvykle přivázanou provázkem k rámu, nebo při ztrátě nahrazeným hadříkem. Dřevěný rám chránil křehkou tabulku před odštipováním břidlice. Břidlicové tabulky byly praktické a levné. Ekonomicky tedy nezatěžovaly ani rodinu, ani stát.

V době první světové války byly tabulky nahrazeny papírovými sešity, ale byla teritoria, kde ještě ve dvacátých letech 20. století děti vzhledem k nedostatku papíru používaly břidlicové tabulky. V době druhé světové války ministerstvo školství a národní osvěty břidlicové tabulky opět zavedly, aby se ušetřil nedostatkový papír.

Tiskárny se v současné době potýkají s nedostatkem papíru, ubyly lesy vlivem kůrovcové kalamity, vichřicím, požárům či jiným důsledkům. Zdražování se nevyhnulo ani školním pomůckám. Není to však jen otázka ceny, ale celkového vývoje technologií ve společnosti.

Premisa č. 3:

Lze se již při nástupu do první třídy základní školy seznamovat s písmem pomocí elektronických zařízení? Dá se psát elektronickou tužkou, která je běžnou součástí tabletů, notebooků a počítačů, na obrazovku namísto na papír? Musí mít děti těžké batohy plné sešitů,

knih a dalších studijních materiálů? Musí nosit penály plné tužek, pastelek, gumovacích a negumovacích per a řezátek? Není na čase si říci, zda se bude někdy dítě, budoucí dospělý člověk, podepisovat rukou nebo si dělat rukou poznámky – na papír? Bude vůbec dostatek papíru po lesních kalamitách způsobených kůrovcem, tornády či požáry?

Bezesporu ekonomičtější by bylo nahradit sešity, ale i učebnice novodobou „břidlicovou tabulkou a křídou“, tj. obrazovkou, na kterou lze psát nejen elektronickou tužkou, později klávesnicí. Vhodná příprava elektronických sešitů už pro prvňáčky základních škol pracovně nezatíží učitele a autory písanek, sešitů na matematiku o nic více, než jejich papírová forma. Pokud tedy odborníci dojdou k závěru, že je nutné zachovat dosavadní způsoby psacího písma, například s argumentací potřeby využít rukopis pro podpisování (v současnosti se ale již úspěšně využívá elektronický podpis, otisk prstu, scan zornice nebo celého obličeje, prostě záznam v technické podobě) nebo pro optimální koordinaci prstů a celé ruky, pak to obrazovka a elektronická tužka a následně psaní hmatovou technikou na klávesnici obojí určitě může zajistit.

Již delší dobu je snaha zintegrovat IT technologie do výuky. Je to určitě navíc cesta, která nás čeká vzhledem k udržitelnosti. Břidlicové tabulky s křídou o rozměru 25 x 17 cm vyrobené z moravské břidlice a česká měkká křída vyjde podle webu tlapky (www.tlapky.cz) na 190 Kč, sada sešitů v 8. třídě vyjde na 190 Kč, ve 2. třídě na 155 Kč. Na základní devítileté škole náklad na sešity činí od 1 500 – 2 000 Kč. Tablet lze koupit podle webu Elektro Wordu (www.electroword.cz) od 1 000 do 5 000 Kč.

Závěr č. 3: Již při prvním seznámení dětí s písmem se dnes řeší psaní rukou, výběr formy psacího písma (jednotážný způsob, Comenia script, tiskací písma) a skloubení psaní s formou typologie písma v učebnicích (Calibri, Times new Roman, Arial, Aptos a desítky dalších). Elektronické psaní lze tedy zintegrovat do výuky a spojit tak psací a elektronickou formu. V extrémním případě psaní psacím písmem zrušit a využívat pouze elektronickou formu s výukou hmatové techniky.

Zaintegrovaní tabletů, notebooků či počítačů do výuky, jeho kontrolované využívání může nejen vhodně rozvíjet děti a studenty, zrychlit jejich psaní, ale také je nenásilně upozorňovat na nebezpečí volných sítí, informací na nich z pohledu bezpečnosti, morálky a etiky a připravit je na umělou inteligenci.

5 Umělá inteligence

Jak to funguje? Umělá inteligence pro textovou generaci je technologie strojového učení, která dokáže vytvářet smysluplné věty a texty na základě předem naučených informací. Data a informace vkládá zadavatel. Pomocí předem stanovených vzorců a algoritmů je AI schopná generovat texty, které jsou strukturované, smysluplné a relevantní k danému tématu. Za výhodu se považuje úspora času. AI dokáže generovat texty s vysokým stupněm preciznosti a detailnosti, a to bez nutnosti manuálního dohledávání informací. Snadno se také přizpůsobí aktuálním požadavkům. Umělá inteligence je nástrojem, který čerpá dostupná data a informace, které je však nutné zkontrolovat. Weby nabízející služby textové generace jsou placené, bez zodpovědnosti za správnost a kvalitu textu (je to obdobné jako s překladači).

Premisa č. 4: Lze ve školství připustit psaní textů za pomoci umělé inteligence? Lze to vůbec zakázat? Lze rozpoznat, zda texty vytvořila umělá inteligence nebo student?

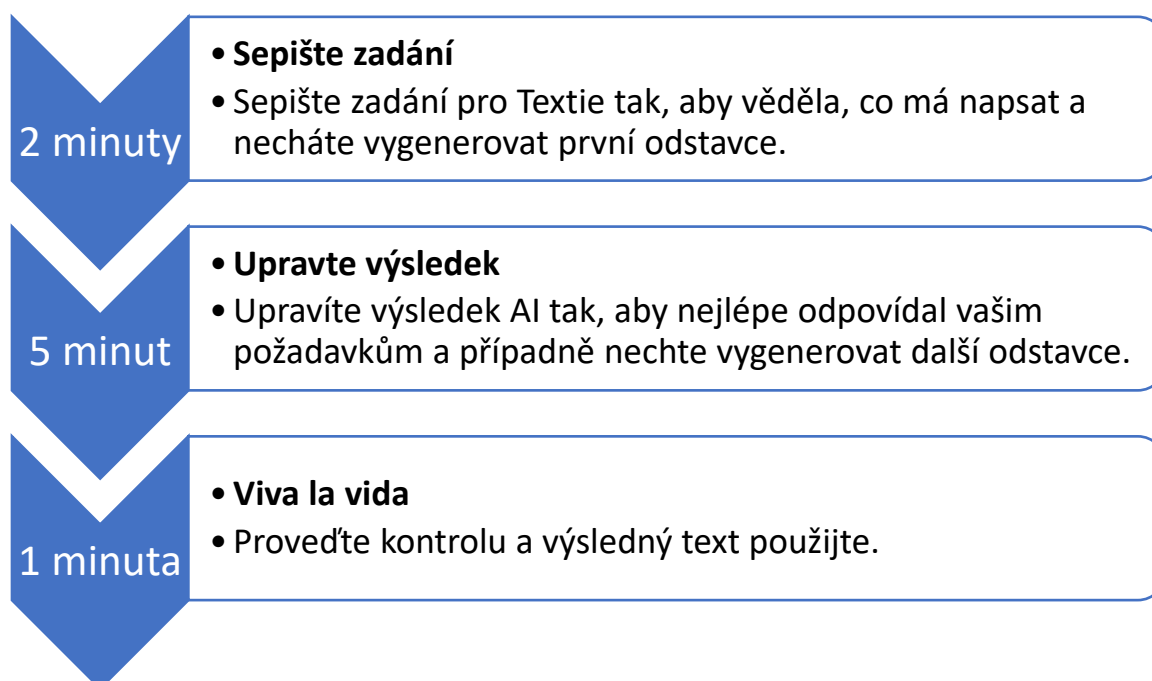
Mnohé weby hlásají:

- Tvořte kvalitní obsah 10 x rychleji pomocí AI.

- Umělá inteligence Textie pomůže zvýšit produktivitu a ušetřit tak drahocenný čas při psaní textů. Umělá inteligence nikdy nespí. Při psaní textů ušetříte až 80 % času.
- Model GPT-3 vyvinutý v roce 2020 společností OpenAI dokáže najít souvislosti mezi slovy a větami, obsahem a formou, jeho vyjádřením a použít tyto znalosti k vytvoření textu podle zadaných požadavků. Model společnosti DeepMind. Gato se učí více než 600 různých úkolů současně — od rozpoznávání obrázků a psaní textů po ovládání robotů a hraní hry z konzole Atari, a je schopný mezi těmito úkoly volně přecházet bez zapomínání (rok zveřejnění 2022).

Vytvořit nový text, např. seminární, bakalářskou či diplomovou práci s IA Textie nabízí zdánlivě jednoduchý postup.

Tabulka č. 1: Návod na využití umělé inteligence při psaní textu



Zdroj: vlastní práce podle www.textie.cz

Využívání umělé inteligence při psaní textů není novinkou. V praxi se nabízí a používá cca 5 let. Dají se uměle vytvořené texty rozpoznat? Je možné použít detektory generovaných textů, otázkou je jejich kvalita.

V tabulce č. 2 jsou výsledky testu detekce českých a anglických textů, kdy 60 % z experimentálních textů bylo zcela nebo z části generováno pomocí jednoho ze šesti nejčastěji používaných AI generátorů textů. Tabulka publikuje skóre zvlášť pro české a anglické texty. Vyšší skóre (stupnice od 0 do 100) znamená vyšší úspěšnost správné detekce a menší riziko falešné detekce.

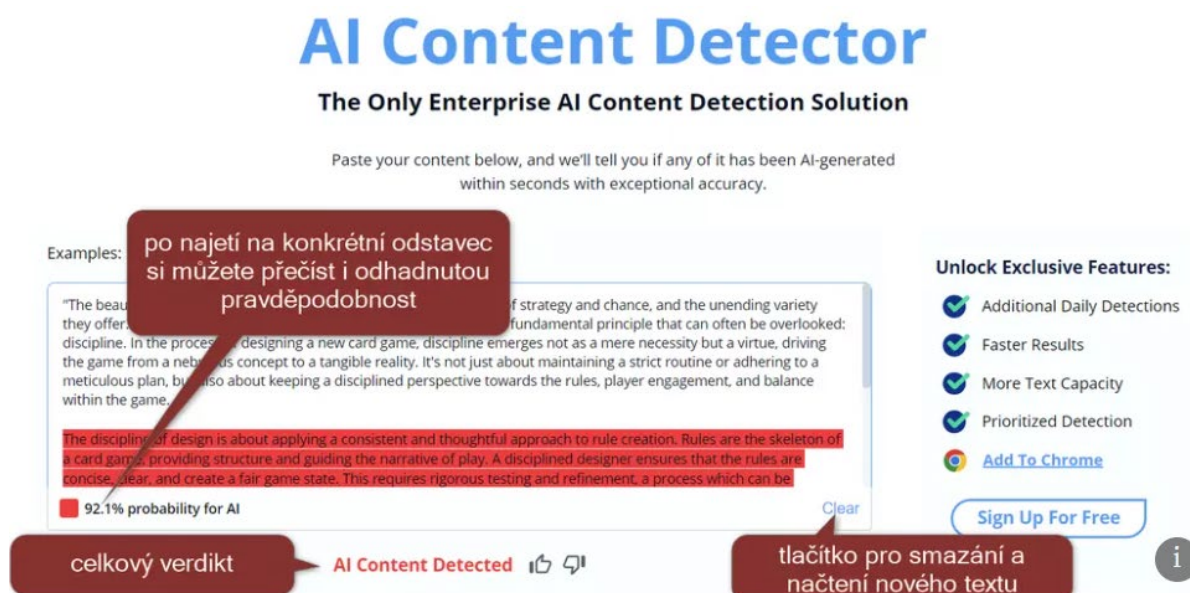
Tabulka č. 2: Test detektorů generovaných textů

DETEKTOR	85	ANGLIČTINA
<u>Copyleaks AI Detector</u>	70	76
<u>Hive Moderation</u>	42	85
<u>GPTZero</u>	43	69
<u>AI Writing Check</u>	43	69
<u>Undetectable AI</u>	43	68
<u>OpenAI Text Classifier</u>	56	46
<u>Writer</u>	0	57

Zdroj: Pavel Kasík (2023)

Nástroje, které pomohou odhalit texty umělou inteligencí jsou problematické (stejně jako nástroje na odhalování plagiátů např. v případě závěrečných prací na vysokých školách).

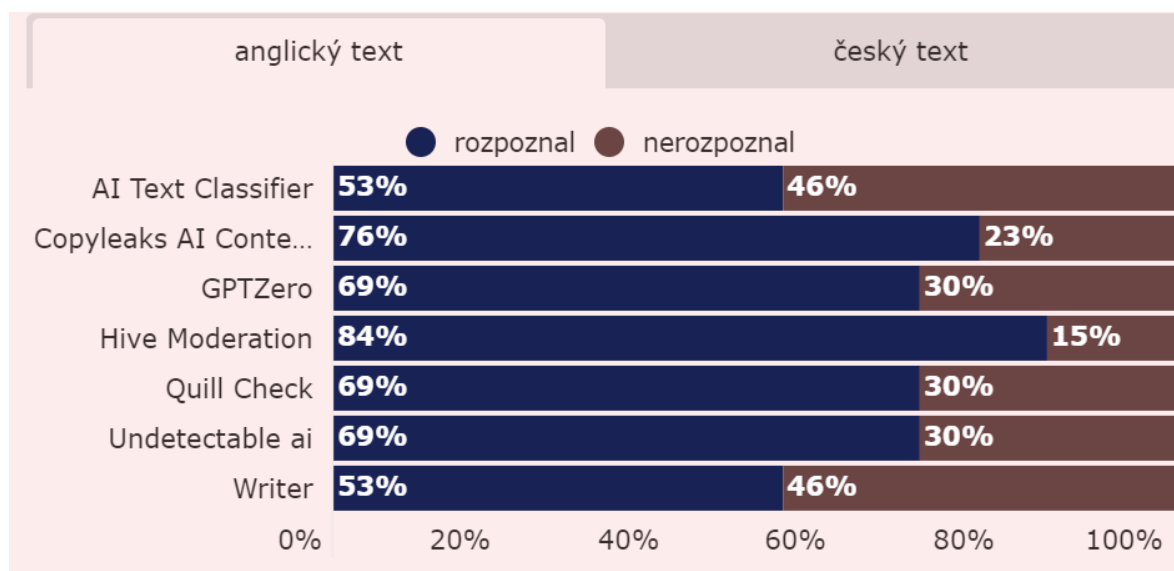
Například v tabulce 2 nejvíce využívaný detektor Copyleaks AI Content Detektor nabízí ověřovací službu, která pracuje velmi rychle a verdikt o použití umělé inteligence při psaní textu lze zjistit během pár vteřin zadáním textu. Přístup Copyleaks AI Content Detektor je uveden na obrázku č. 2.



Obrázek č. 2: Ověřovací služba detektoru Copyleaks AI Content Detektor

Zdroj: Pavel Kasík (2023)

Kasík (2023) využil detektor generovaného obsahu od Copyleaks.com a potvrdil malou úspěšnost odhalení skutečnosti, že text byl generován umělou inteligencí. Z dvaceti různorodých textů, které byly nahrány do uvedeného detektoru generovaného obsahu, bylo správně určeno pouze 75 %. Přesto šlo o nejlepší výsledek, neboť ostatní detektory vykázaly ještě horší výsledky. Například u generátoru GPT Zero lze získat informace nejen o procentu jistoty, ale také o podezřelé části textu, kterou generátor zdůrazní. Při vynaložení vyšší aktivity ze strany zadavatele, lze poměrně snadno získat závěr v jeho prospěch.



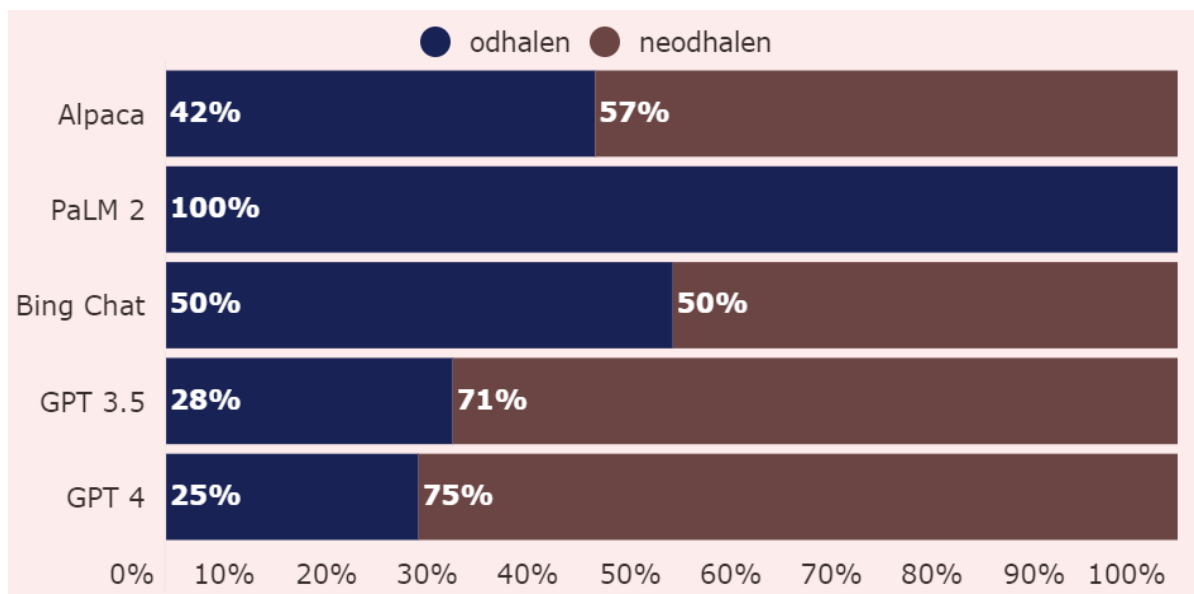
Obrázek č. 3: Úspěšnost detekce generovaného textu

Zdroj: Pavel Kasík (2023)

To, že zatím na generátory nelze příliš spoléhat, neboť jistota odhalení generovaného textu je nízká, lze potvrdit i opačným verdiktem. Prokazatelné texty psané zadavateli, byly označeny jako vytvořené umělou inteligencí. Detektor OpenAI učinil takového falešné nálezy dokonce u poloviny textů.

Hloubka a zpracovanost generovaných textů závisí na přesnosti instrukcí ze strany zadavatele. Budou-li instrukce náročné, podrobné, postupně dále doplňované, bude obtížnější i pro detektory rozpoznat, kdo finální text vytvořil.

Testy provedené v rámci Zprávy Seznam prokázaly, že výsledky se liší také na základě generátorů, které byly použity při tvorbě textu. Texty vytvořené Bing Chatem nebo PaLM 2 byly odhaleny velmi často, naopak texty, které vygeneroval GPT-4 se mnohem častěji vyhnuly detekci.



Obrázek č. 4: Podíl odhalených textů podle generátoru

Zdroj: Pavel Kasík (2023)

Nejzásadnějším zjištěními z experimentu ovšem je, že

- při zvýšené snaze zadavatele, lze v podstatě pomocí každého z testovaných generátorů vytvořit text, který prošel každým z testovaných detektorů;
- vývoj umělé inteligence jde rychle vpřed, detektory se zkvalitňují, avšak některé generátory nabízejí funkci „přepisuj text tak dlouho, aby jej detektory neodhalily“;
- se ztrácí vypovídající hodnota, kterou dosud vytvořené texty lidmi měly; zkušený čtenář dokázal poměrně rychle odhadnout, zda autor argumentuje věcně a přehledně a zda tedy má cenu takový text považovat za přínosný a čist; umělá inteligence dokáže vygenerovat libovolně dlouhý, důvěryhodně znějící blábol na libovolné téma, bez větších časových investic, ale také bez potřebného přínosu pro čtenáře;
- nedokáže člověk ani sebevyspělejší detektor odhalit všechny vygenerované texty.

Technická univerzita v Liberci umožnila na základě vnitřní směrnice studentům od akademického roku 2023/24 využívat umělou inteligenci nejen při výuce, ale i při psaní studentských prací. Děkan fakulty informatiky Pavel Satrapa považuje za kontraproduktivní zakazovat používání umělé inteligence. Při psaní studentských prací za obsah odpovídá student. Využije-li umělou inteligenci při její tvorbě, tuto skutečnost uvede ve své práci.

Závěr č. 4: Rychlý hardware a v něm působící umělá inteligence je inteligentní díky zadavateli dat, tj. člověku. Jen ten dokáže logicky propojovat získané informace z nepřehledného množství dat, které mu může AI pomocí třídit, spočítat, vyhodnotit, zobrazit. Jen mozek díky racionálnímu, ale i citovému uvažování může vytvořit originální, smysluplnou myšlenku. Jen člověk dokáže vytvořit algoritmus, vzorec, metodu a postup, na základě kterých seřadí slova, čísla a myšlenky.

6 Souhrn závěrů

- Člověk se nikdy nedokáže sám zorientovat v celosvětově produkováných datech. Podle Evropského parlamentu se předpokládá, že jejich objem v roce 2025 bude zhruba 175 zetabajtů (1 zetabajt představuje tisíc miliard gigabajtů).
- Bude se muset spolehnout na umělou inteligenci, aby mu vyhotovila určitý rozcestník a vedla ho bludištěm dat. Tím podstupuje zásadní riziko, neboť mu hrozí, že se bez průvodce AI neobejde.
- Když studentům nebude umožněno využívat v průběhu školních let AI, hrozí jim odrůzenost od reality, které tohoto průvodce vytvořila.
- Velmi brzy však bude takřka nemožné poznat pravdivou informaci, odvozenou z tak velkého objemu dat, která nemusí být vůbec verifikovaná.
- Verifikace umělé inteligence umělou inteligencí je tou největší hrozbou rizikem, s nímž se bude muset vypořádat i školství.

Literatura

Adler, M.H. *The Writing Machine. A History of the Typewriter*. 384 s.

Derulo, J. *Algorithmic Intelligence*. Springer. 467 s.

Erlebach, L. Studenti v Liberci mají povolenou umělou inteligenci. Budou lépe připraveni do života. 2023. Dostupné z: www.liberecka.drbna.cz

Fabiánová, J. Břidlicová tabulka, praktická pomůcka. *Valašský deník.cz*. 31. 1. 2012. Dostupné z: https://valassky.denik.cz/zpravy_region/bridlicove-tabulky-prakticka-pomucka20120130.html

Kasík, P. Jak odhalit text psaný počítačem: můžete to zkusit, ale je to téměř nemožné. 2023. Dostupné z: www.seznamzpravy.cz

Klančík, A. a kol. Těsnopis I., Těsnopis II. 1963, 1969. SPN 87-77-51, SPN 97-77-52

Lavička, V. Napiš to rychle. Napiš to těsně In: *Hospodářské noviny*. 2021. Roč. 65, č. 209, příloha Víkend, s. 6.

Matula, M. Nový retrográdní slovník češtiny a těsnopis. *Slovo a slovesnost*. 1988, roč. 49, č. 4, s. 349

Polláková, P. *Multimedialita kaligrafických inspirací ve světovém kontextu a českém umění po roce 1948*. Praha: Univerzita Karlova. 2022.

Reese, B. *The Fourth Age: Smart Robots, Conscious Computers, and the Future of Humanity Hardcover*. USA, New York. 2018. 336 s.

Štěpánková, O., Lažanský, J. & Minařík, V. Umělá inteligence 6. *Academia*. 2013. 492 s.

Vaidišová, K. *Psací stroje doklepy ke svému konci. Budou už jen artefaktem sběratelů*. *Economia. Hospodářské noviny*. 29. 4. 2011. roč. LV. s.

Tomášek, M. & V. Valda. Rozhovory s umělou inteligencí. 240 s.

Zelinka I. *Umělá inteligence – hrozba nebo naděje?* BEN – technická literatura. 2003. 142 s.

Internetové zdroje

Comenia Script je tolerantní písmo pro současný svět, říká jeho autorka Radana Lencová.
2015. Přístupné z: www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-comenia-script-je-tolerantni-pismo-pro-soucasny-svet-rika-jeho-autorka-radana-lencova-328067
<https://www.tesnopolis.cz/stenografie.php>
<https://www.slapaky.cz/bridlicovy-popisovaci-tabulka#detail-anchor-description>
www.sevt.cz
www.textie.cz
www.zpravyseznam.cz
www.europarl.europa.eu

Poděkování

"Výsledek vznikl při řešení studentského projektu "Controlling 4.0 - business future" s využitím objektivně orientované podpory specifického univerzitního výzkumu Vysoké školy finanční a správní"

„The result was created in solving the student project "Controlling 4.0 -business future" using objective oriented support for specific universityresearch of the University of Finance and Administration"

Kontaktní údaje autora/autorů

doc. Ing. Hana Březinová, CSc.
Vysoká škola finanční a správní a.s.
101 00 Praha 10, Estonská 500
E-mail: 39839@mail.vsfs.cz

Letná škola medzinárodného projektu STEMkey

Summer school of the international project STEMkey

Jana Depešová, Erik Krajinčák

Abstrakt

V rámci riešenia medzinárodného projektu STEMkey sa v Lisabone organizovala v dňoch 26.6. – 30.6.2023 letná škola, kde sa budúci učitelia učili osvojiť si túto koncepciu pre výkon svojho budúceho povolania. Za Katedru techniky a informačných technológií PF UKF sa na letnej škole zúčastnili pedagógovia a študenti, ktorí sú zároveň aj členmi riešiteľského kolektívu. Katedra pre letnú školu v Lisabone pripravila úlohu, v ktorej bolo potrebné vyriešiť čerpanie znečistenej vody ovládané pomocou mikrokontroléra BBC micro:bit, do pieskového filtra. Navrhnuté zadanie mali za úlohu vyriešiť účastníci letnej školy. Išlo o študentov z viacerých univerzít Európy, ktorí aktivitu úspešne zvládli. Študenti a pedagógovia sa zároveň zúčastnili workshopov a aktivít, ktoré pripravili členovia riešiteľského kolektívu z iných krajín EÚ. Súbežne s letnou školou sa uskutočnilo aj pracovné stretnutie riešiteľov medzinárodného projektu STEMkey, zamerané na rozvoj schopnosti študentov učiteľstva uplatňovať koncepciu STEM vzdelávania v edukačnom procese.

Kľúčová slova: STEM, letná škola, odborné vzdelávanie, príprava učiteľov, medzinárodný projekt

Abstract

As part of the international project STEMkey, it was organized in Lisbon on 26.6. – 30.6.2023 summer school, where future teachers learned to adopt this concept for the performance of their future profession. Teachers and students who are also members of the research team participated in the summer school on behalf of the Department of Technology and Information Technologies of the PF UKF. The department for the summer school in Lisbon prepared a task in which it was necessary to solve the pumping of polluted water, controlled by the BBC micro:bit microcontroller, into a sand filter. The participants of the summer school had the task of solving the proposed task. These were students from several universities in Europe who successfully completed the activity. At the same time, students and teachers participated in workshops and activities prepared by members of the research team from other EU countries. In parallel with the summer school, a working meeting of the STEMkey international project was held, aimed at developing the ability of teacher students to apply the concept of STEM education in the educational process.

Keywords: STEM, summer school, professional education, teacher training, international project

JEL klasifikace: A3

1 Projekt STEMkey

Projekt STEMkey financovaný Európskou úniou („Teaching standard STEM topics with a key competence approach, 2020-2023“) je zameraný na zlepšenie kvality a efektívnosti výučby STEM v európskych školách. Jeho cieľom je poskytnúť budúcim učiteľom potrebné zručnosti a nástroje na to, aby svojim študentom umožnili nielen nadobudnúť vedomosti z jednotlivých predmetov STEM, ale aj rozvíjať kľúčové kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné zapojenie sa do spoločnosti a trhu práce v 21. storočí.

Projekt STEMkey vychádza z predpokladu, že tradičný spôsob vyučovania STEM, ktorý sa zameriava na prenos izolovaných faktov a konceptov z jednej disciplíny, už nie je dostatočný na to, aby pripravil študentov na riešenie komplexných problémov a výziev, ktoré si vyžadujú interdisciplinárne myslenie a spoluprácu. Preto projekt STEMkey podporuje integrovaný prístup k vyučovaniu a učeniu STEM, ktorý prepojuje rôzne disciplíny STEM a ukazuje ich vzájomné súvislosti a relevanciu pre reálny život.

Projekt STEMkey sa skladá z troch hlavných častí:

- 1 - vývoj modulov výučby pre budúcich učiteľov STEM, ktoré pokrývajú rôzne témy z matematiky, prírodných vied, inžinierstva a technológie a integrujú kľúčové kompetencie do obsahu a metód vyučovania;
- 2 - pilotné testovanie a evaluácia modulov výučby v rámci existujúcich programov vzdelávania učiteľov STEM na partnerských univerzitách;
- 3 - šírenie výsledkov a odporúčaní projektu medzi zainteresované strany na národnej a európskej úrovni.

Projekt STEMkey prispieva k modernizácii vzdelávania učiteľov STEM v Európe a k posilneniu ich profesionálneho rozvoja. Projekt tiež podporuje rozvoj kvalitnejších a atraktívnejších kurzov STEM pre študentov, ktorí budú motivovaní nielen učiť sa o jednotlivých predmetoch STEM, ale aj o tom, ako ich môžu použiť na riešenie problémov, ktoré majú vplyv na ich osobný a spoločenský život. Letná škola STEMkey, ktorá sa konala v Portugalskom Lisabone od 26.6.2023 do 30.6.2023, ponúkala budúcim učiteľom možnosť spoznať sa s odborníkmi z rôznych inštitúcií, zúčastniť sa zaujímavých workshopov a exkurzií, ktoré im pomohli pochopiť, ako integrovať vedomosti, zručnosti a postoje do výučby a ako motivovať svojich budúcich študentov k zodpovednému a kritickému mysleniu. Taktiež účastníkom ponúkla si vytvoriť nové priateľstvá a spoluprácu s rovesníkmi z celého sveta. V tomto príspevku sa dozviete viac o tom, čo letná škola STEMkey ponúkala a prečo je to skvelá voľba pre každého, kto sa chce naučiť niečo nové a zároveň zábavné. Ďalšie cieľové skupiny, okrem študentov učiteľstva, ktoré boli oslovené patrili: Vysokoškolský učitelia zapojení do STEM ITE, rektori, dekaní a vedúci katedier partnerských inštitúcií a taktiež ich zamestnanci zodpovedný za tvorbu učebných osnov.

2 Letná škola v portugalskom Lisabone

Letná škola STEMkey bola jedinečná príležitosť pre študentov učiteľských odborov, ktorí sa chceli zoznámiť s rôznymi oblasťami vedy, techniky, inžinierstva a matematiky. Od 26.6.2023 do 30.6.2023 sa konala v Lisabone, hlavnom meste Portugalska, ktoré je známe svojou bohatou históriou, kultúrou a architektúrou. Letná škola ponúkla účastníkom možnosť spoznať sa s odborníkmi z rôznych inštitúcií, zúčastniť sa zaujímavých workshopov a exkurzií, ktoré im pomohli pochopiť, ako integrovať vedomosti, zručnosti a postoje do svojej výučby a ako motivovať svojich študentov k zodpovednému a kritickému mysleniu. Taktiež účastníkom ponúkla si vytvoriť nové priateľstvá a spoluprácu s rovesníkmi z celého sveta.

Letná škola bola súčasťou projektu STEMkey, ktorý bol spustený s cieľom podporiť iniciatívu EÚ týkajúcu sa kľúčových kompetencií v rámci vzdelávania STEM. Projekt vyvíja moduly výučby, ktoré pokrývajú všetky disciplíny STEM a ukazujú ich prepojenia a aplikácie v rôznych

kontextoch. Tieto moduly sa budú používať vo vysokoškolských programoch a školeniach pre budúcich učiteľov STEM, aby im pomohli stať sa „kľúčovo kompetentnými v oblasti STEM“. Letné školy sú vynikajúcou formou neformálneho vzdelávania, ktorá umožňuje účastníkom rozšíriť si svoje znalosti, získať nové skúsenosti, nadviazať kontakty a inšpirovať sa. Letná škola STEMkey v Lisabone bola preto cenným prínosom pre profesionálny a osobný rozvoj budúcich učiteľov STEM.



Obrázok 1: Aktivita pripravená UKF v Nitre. Zdroj: Miroslav Šebo (2023)

3 Letné školy

Letné školy sú jednou z foriem neformálneho vzdelávania, ktoré ponúkajú možnosť rozvoja profesijných kompetencií učiteľov. V kontexte reformy základného vzdelávania sa zameriavajú na podporu inovatívnych prístupov k vyučovaniu, ktoré odrážajú potreby 21. storočia. Jedným z takýchto prístupov je koncepcia STEM, ktorá integruje vyučovanie prírodných vied, techniky, inžinierstva a matematiky. Letné školy pre odbornú prípravu učiteľov ponúkajú možnosť zoznámiť sa s didaktickými prístupmi, ktoré súvisia s koncepciou STEM. Napríklad, učelia sa môžu naučiť, ako využívať projektové vyučovanie, experimenty, modelovanie, digitálne nástroje alebo interdisciplinárne prepojenia. Tieto metódy pomáhajú učiteľom motivovať žiakov, aktivizovať ich a zapojiť ich do konštrukcie vlastného poznania. Letné školy pre odbornú prípravu učiteľov sú teda príležitosťou nielen na obohatenie vedomostí a zručností učiteľov v oblasti STEM, ale aj na vytváranie profesijných komunít, výmenu skúseností a nadväzovanie spolupráce medzi učiteľmi z rôznych škôl a regiónov.

4 Záver

Letná škola STEMkey bola pre účastníkov nezabudnuteľným zážitkom, ktorý im otvoril nové možnosti a perspektívy v oblasti vyučovania koncepcie STEM. Účastníci si nielen rozšírili svoje odborné vedomosti a zručnosti, ale aj získali cenné skúsenosti a kontakty, ktoré im môžu pomôcť v ich budúcej profesionalnej kariére. Letná škola STEMkey tiež prispela k posilneniu európskej spolupráce a siete medzi inštitúciami a jednotlivcami zapojenými do projektu STEMkey. Aj vďaka tomuto projektu sa budúce generácie učiteľov a študentov môžu tešiť na kvalitnejšie, zaujímavejšie a zmysluplnejšie vyučovanie koncepcie STEM, ktoré im umožní rozvíjať svoje kľúčové kompetencie a pripraviť sa na budúcnosť.

Literatúra

Čapek, R., (2021). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada Publishing, a.s. 2021. 608 s.

Depešová, J., a kol., (2010). *Pedagogická prax s podporou informačných a komunikačných technológií*. UKF Nitra 2010. 166 s.

Stebila, J, a kol., (2020). *Didaktika pre učiteľov predmetu technika*. Belianum Banská Bystrica. 400 s.

Pod'akovanie

Pod'akovanie za participáciu patrí celému riešiteľského kolektívu medzinárodného projektu **STEMkey** (2020-I-DEO1-KA203.005671, Erasmus+ Programe (MKEP), doba riešenia 9/2020 - 3/2024), ktorý za UKF vedie doc. PaedDr. Soňa Čeretková, PhD., z Katedry matematiky FPVaI UKF.

Kontaktné údaje autorov

doc. PaedDr. Jana Depešová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií

Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovensko

e-mail: jdepesova@ukf.sk

PaedDr. Erik Krajincák

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií

Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovensko

e-mail: erik.krajincak@ukf.sk

Podoba dopravní výchovy ve 4. třídách v České republice

Traffic education on 4th grades at elementary schools in the Czech Republic

Elisabeta Drimlová

Abstrakt

Dopravní výchova (DV) je nepostradatelnou součástí základního vzdělávání. Jejím cílem je zlepšit bezpečnost na silnicích a podpořit zdravý životní styl a environmentální udržitelnost. Pomocí on-line dotazníku mapujeme, jak vypadá DV ve 4. třídách základních škol v ČR. Získali jsme 496 respondentů, pedagogů. Dle jejich výpovědí je praktická část DV realizována především na dopravních hřištích (84 %). Školy dále DV realizují pomocí přednášek/besed s externisty, např. policisty (40 %) a pořádají projektové dny DV (29 %). V rámci DV je patrný důraz na bezpečné chování žáků v dopravě, neboť převažující témata, kterým je věnována pozornost jsou dopravní značky (99 %), dopravní předpisy (90 %), povinná výbava kola (95 %), důležitá telefonní čísla (94 %), kdežto udržitelnost v dopravě reflektuje asi třetina dotázaných pedagogů.

Klíčová slova: dopravní výchova, preventivní program, bezpečnost v dopravě, pedagogická psychologie, dopravní psychologie

Abstract

Traffic education is a necessity in elementary education. Its goal is to promote road safety, healthy lifestyle, and sustainability. We created an online questionnaire to find out the reality of traffic education in 4th grades of Czech elementary schools. According to 496 responses from teachers from elementary schools, we found out that the majority of pupils can get traffic skills in traffic playgrounds (84 %). Then, lectures with other experts (e.g., police officers) are common (40 %) at schools as well as project methods of teaching (29 %). Safety topics are considered to be the most important: traffic signs (99 %), traffic rules (90 %), compulsory cycling equipment (95 %), and emergency telephone numbers (94 %), while only one-third of respondents teach about sustainability in traffic education.

Key words: traffic education, preventive program, road safety, educational psychology, traffic psychology

JEL klasifikace: Z00 other special topics

1 Dopravní výchova

Dopravní výchova (DV) je nepostradatelnou součástí v životě dnešního člověka. Jejím cílem je vštípit pravidla silničního provozu, zlepšit dovednosti v dopravě, tím zvýšit bezpečnost v dopravě a předcházet rizikovému chování v dopravě (např. užívání návykových látek v dopravě, agresivní chování). Stejně tak nemalým cílem je podpořit zdravý životní styl a environmentální udržitelnost (DiMaggio et al., 2016; Fyhri et al., 2003; Hooshmand, et al., 2014; Lachapelle Noland & Von Hagen, 2013; Olšan & Konečný, 2008; Riaz et al., 2019).

DV je ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP) v oblasti *Člověk a jeho svět*, v tematickém okruhu *Místo, kde žijeme* (MŠMT, 2023). Na úrovni předškolního vzdělávání a I. stupně je DV realizována často díky dopravním centrům a projektovým dnům, neboť dle RVP je „*vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací*“ (MŠMT, 2023, 45) podmínkou pro úspěšné vzdělání v této oblasti. Vzdělávání v oblasti dopravy a její bezpečnosti velkým dílem zajišťuje BESIP, expertní orgán spadající pod Ministerstvo dopravy (besip.cz).

1.1 Výzkumy dopravní výchovy (nejen) v ČR

Jako každý preventivní program i DV by měla být systematická, dlouhodobá a také pravidelně vyhodnocována (Miovský et al., 2015). O vyhodnocení DV z pohledu pedagogů se pokusil Stojan et al. (2008), který upozornil na nedostatečné podchycení DV na II. stupni. Z jeho zjištění vyplývá, že 32 % dotázaných pedagogů se zajímalo o DV, asi 1/3 dotázaných hodnotí DV na své škole jako dostatečnou. Necelá polovina respondentů (pedagogů) uvádí, že mají pomůcky pro dopravní výchovu, které jsou především charakteru textů. Výsledky poukázaly na špatné materiálně-technické vybavení škol, nepřipravenost pedagogů, nesystematičnost a neexistenci projektů.

Podobně, Tým bezpečnosti, který vychází z analýzy Centra dopravního výzkumu v Libereckém kraji, upozorňuje na špatnou situaci. Školy mají různou úroveň materiálního vybavení pro realizaci DV. Učitelé nevědí, jak zařadit DV do školních vzdělávacích programů a většině chybí znalosti, jak pracovat s dostupnými vzdělávacími materiály. Žáci navíc neumí uplatňovat znalosti v praxi (tymbezpecnosti.cz, 2017).

Česká školní inspekce, se soustředila na DV na základních školách, kdy na I. stupni skoro 60 % pedagogů DV neabsolvovalo žádné školení v posledních dvou letech. 85 % plně organizovaných základních škol realizuje praktickou část DV na dopravních hřištích. Metodickou oporu pedagogové nejčastěji využívají z volně dostupných zdrojů (ČŠI, 2016). K podobným závěrům došla ČŠI i v šetření na II. stupni. Navíc upozornila, že mnozí ředitelé jsou nespokojeni s nabídkou výukových materiálů (ČŠI, 2019).

V zahraniční vědecké literatuře nacházíme výzkumy zaměřující se na vliv strachu pro přecházení u dětí (Wang et al., 2021) a výzkumy zjišťující efektivitu různých dopravně-vzdělávacích programů. Programy mohou zlepšit znalosti, avšak je důležité se zaměřit na schopnost dětí odhalit rizika a řešit rizikové situace. I tyto schopnosti lze trénovat, a to především simulací, hrou, interaktivními prvky nebo virtuální realitou (Hooshmand et al., 2014; Morrongiello et al., 2018; Riaz et al., 2019; Rothengatter, 1981; Zare et al., 2018).

2 Metody

2.1 Výzkumný cíl a otázky

Za výzkumný cíl si klademe zmapovat současnou podobu dopravní výchovy ve 4. třídách základních škol v České republice z pohledu pedagogů. Výzkumnou otázku definujeme takto: Jakou podobu má dopravní výchova ve 4. třídách základních škol v České republice?

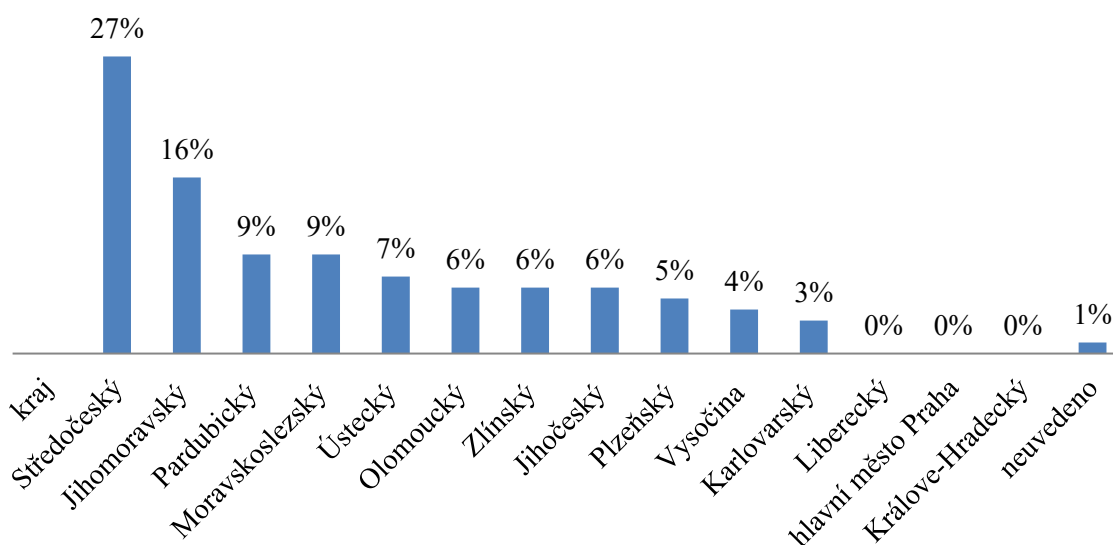
2.2 Populace, výzkumný vzorek, jeho výběr a metoda tvorby dat

Zkoumanou populaci tvoří pedagogové základních škol České republiky. Výběr respondentů považujeme za totální, neboť jsme navázali spolupráci s Národním pedagogickým institutem

ČR (NPI) a jeho prostřednictvím se nám podařilo oslovit všechny základní školy České republiky. Dále se nám podařilo spolupracovat s krajským koordinátorem BESIP pro Středočeský kraj. Školy tak obdržely informační e-mail s odkazem na on-line dotazníkové šetření. Tuto metodu tvorby dat jsme vybrali s ohledem na možnost velkého dosahu dotazníku v krátkém čase a přívětivosti metody pro respondenta. Dotazník vlastní tvorby má mapující charakter a byl vytvořen na základě obsahové analýzy dokumentů a expertní zkušenosti krajského koordinátora BESIP pro Olomoucký kraj. Byl pilotně otestován na 3 respondentech a finální verze byla spuštěna na platformě vypln.to. V dotazníku se objevují otázky uzavřené, kde respondent může uvést více možností. Stejně tak jsou v dotazníku otázky otevřené, které umožňují respondentům doplnit svůj předchozí výběr.

Výzkumný vzorek je tvořen 496 respondenty, pedagogy základních škol, kteří působí na I. stupni. Rozložení respondentů dle krajů ukazuje graf č. 1.

Graf 1: Rozložení respondentů dle krajů



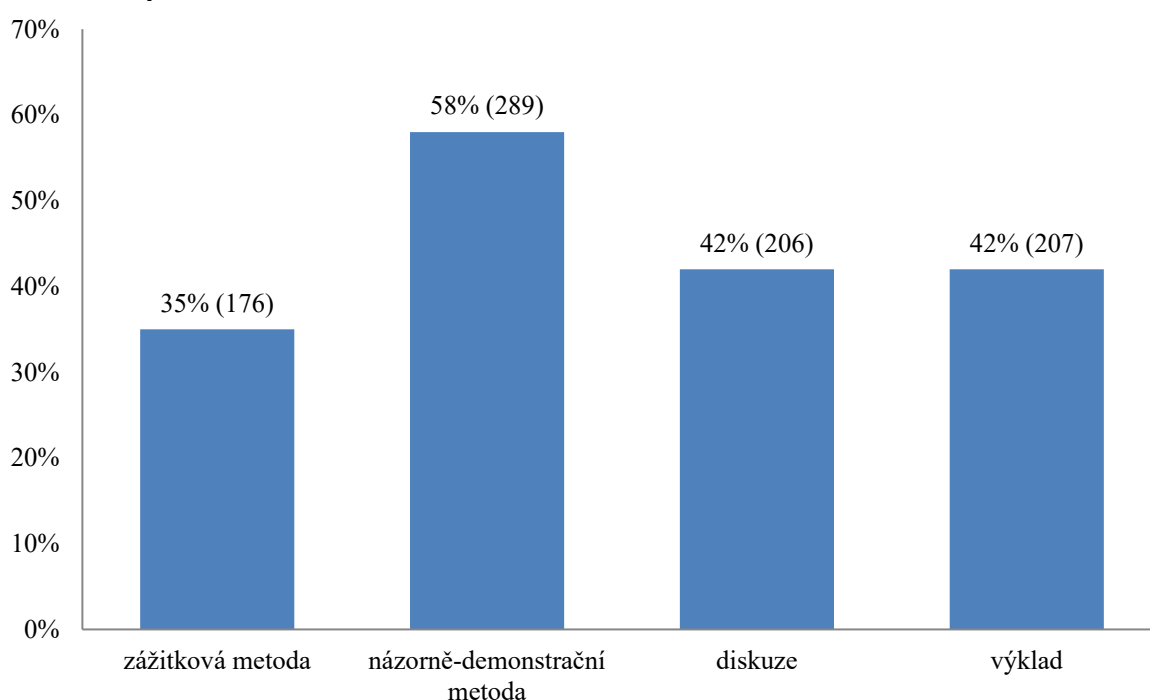
3 Předběžné výsledky

Z předběžných výsledků vyplývá, že dopravní výchova ve 4 třídě je hojně zastoupena, i když v různé formě i míře. Ve velké míře se DV realizuje na dopravních hřištích, kde žáci mají možnost získat vědomosti i dovednosti, 84 % (416) respondentů uvedlo, že navštěvují se žáky dopravní hřiště. Pouze 2 % (12) respondentů výslovně uvedlo, že DV na jejich škole je teoretická. Školy dále pořádají besedy s policistou (40 %, 194), projektové dny DV (29 %, 143) a soutěže zručnosti v jízdě na kole na školním dvoře nebo hřišti (19 %, 92). Zjistili jsme, že ve 28 % (138) pedagogové uvedli, že se svými žáky navštěvují dopravní hřiště a zároveň organizují besedu s policistou. 16 % (80) respondentů uvedlo, že nenavštěvují dopravní hřiště, z nich 2 % (9) realizuje praktickou část DV v prostředí školy a 1 % (6) pedagogů uvedlo, že pořádají cyklovýlety nebo dopravní vycházky do okolí.

Nejčastějšími tématy, která jsou během DV zastoupena jsou: dopravní značky (99 %, 491), dopravní předpisy (90 %, 448), povinná výbava kola (95 %, 472), důležitá telefonní čísla (94 %, 464), jak se zachovat při nehodě (např. přivolání pomoci) (84 %, 415), zdravý životní styl (49 %, 244) a udržitelnost v dopravě (28 %, 138).

Třetina pedagogů (33 %, 164) uvedla, že buď on sám/a nebo kolega absolvoval nějaký metodický seminář zaměřený na DV. Další třetina (28 %, 139) žádný seminář neabsolvovala a 38 % (192) dotázaných neví, zda některý z kolegů absolvoval nějaký seminář DV. Zbylé 1 % otázku nezodpovědělo. Dotázaní pedagogové využívají různé metody, jak ukazuje graf č. 2. Někou metodickou oporu při DV využívá 77 % (383) respondentů. Z těchto 383 respondentů 92 % (352) specifikovalo, jakou oporu využívá. Jednoznačně nejvíce využívané metodiky a materiály jsou vydané BESIPEM (66 %, 234). Učební metodiky z Markétiny dopravní výchovy využívá čtvrtina (88) respondentů, kteří specifikovali metodickou oporu. Na dalších místech se umístily metodiky: Bezpečné cesty (10 %, 36), Policie (5 %, 16) a Záchranný kruh (4 %, 14). DV je realizována často průřezově: v rámci předmětů tělesné výchovy (63 %, 312), přírodovědy (59 %, 292), vlastivědy (35 %, 174) a výchovy ke zdraví (33 %, 166). Způsob, jak je DV nejčastěji vyučována, ukazuje graf č. 2.

Graf 2: Metody DV



4 Diskuze

Výpovědi pedagogů ukazují na celkem uspokojivý stav DV ve 4. třídách ZŠ. Praktická část DV probíhá většinou na dopravních hřištích (84 %, 416), což odporuje tvrzení Týmu bezpečnosti (tymbezpečnosti.cz, 2017). Stojan et al. (2008) poukazovali na nedostatečnou metodickou oporu pedagogů na II. stupni ZŠ. Naše výsledky jsou v souladu se zjištěním ČŠI (2016): 1) metodická opora pro žáky 4. tříd je pedagogům dostupná a využívají ji (především tu od BESIP), 2) alespoň třetina dotázaných pedagogů absolvovala nějaký seminář orientovaný na DV.

Již v úvodu jsme definovali DV a její cíle. Respondenti uváděli totožné cíle, přičemž největší důraz je kladen na pravidla silničního provozu a tím i na bezpečné chování v dopravě. Udržitelnost v dopravě byla zastoupena nejméně z nabízených témat, ačkoliv DiMaggio et al. (2016) definují moderní DV jako takovou výuku, která reflektuje i potřeby udržitelnosti životního prostředí.

Limitem našeho výzkumu je nerovnoměrné zastoupení krajů České republiky, avšak tento limit nepovažujeme za konečný, neboť se jedná o předběžné výsledky a data jsou sbírána až do konce roku 2023.

Přínosem výzkumu je zmapování reality DV ve 4. třídách ZŠ z pohledu pedagogů a tím i vytvoření výchozího stavu pro další zkoumání. Dále je třeba se zabývat efektivitou DV, tedy tím, co si žáci z DV odnáší a reálně si pamatují (podobně Zare et al., 2018). Jak uvádí Miovský (2015) úspěšný preventivní program je dlouhodobý a je zajištěna návaznost. Právě zjištění, zda DV na II. stupni ZŠ navazuje na výuku I. stupně, a zda je tato výuka systematická by mohlo přinést praktická doporučení pro zlepšení efektivity preventivního programu, jakož i jeho kvality.

Závěr

Výpovědi od 496 respondentů, pedagogů ZŠ, z 11 krajů České republiky, ukazují, že DV je na českých školách realizována na dopravních hřištích (84 %, 416), formou besedy s externisty, např. s policistou (40 %, 194). Nejčastěji se DV vyučuje průřezově v několika předmětech (tělesná výchova a přírodověda), také projektovým vyučováním. Učitelé kladou důraz na vštípení dopravních pravidel a značek, na první pomoc, kdežto udržitelnost v dopravě je spíše upozaděna v rámci DV. Většina respondentů využívá metodickou oporu, nejčastěji vydanou BESIPEM, avšak jen třetina dotázaných absolvovala nějaký metodický seminář DV. V dalším výzkumu ej třeba se zaměřit na efektivitu DV a zjistit, návaznost DV na II. stupni ZŠ.

Literatura

BESIP (n.d.) *Kdo jsme*. [online]. [cit. 2023-10-09]. Dostupné z <https://besip.cz/Pro-odborniky/O-Besip/BESIP-o-nas>

ČŠI. (2019). *Dopravní výchova na základních školách ve školním roce 2018/2019* (Tematická zpráva). Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2023-01-21]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Dopravni-vychova-na-ZS-ve-skolnim>

ČŠI. (2016). *Vzdělávání v bezpečnostních tématech* (Tematická zpráva). Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2023-10-09]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_vzdelavani_v_bezpecnostnich_tematech.pdf

DiMaggio, Ch.; Frangos, S. & Li, G. (2016) *National Safe Routes to School program and risk of school-age pedestrian and bicyclist injury*. Annals of Epidemiology 26 (2016) 412e417. <http://dx.doi.org/10.1016/j.annepidem.2016.04.002>

Fyhri, A.; Bjørnskau, T. Ulleberg, P. (2004) *Traffic education for children with a tabletop model*, Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 7; 4–5; 197–207. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2004.08.002>.

Hooshmand, J.; Hotz, G.; Neilson, V. & Chandler, L. (2014) *BikeSafe: Evaluating a bicycle safety program for middle school aged children*. Accident Analysis & Prevention, 66; 182–186. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.01.011>

Lachapelle, U., Noland, R. B. & Von Hagen, L. A. (2013) *Teaching children about bicycle safety: An evaluation of the New Jersey BikeSchool program*. Accident Analysis and Prevention. 52; 237–249. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.09.015>

Miovský a kol. (2015) *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Klinika adiktologie 1. LF Univerzity Karlovy. Praha

Morrongiello, B. A., Corbett, M., Beer, J., & Koutsoulouanos, S. (2018). *A Pilot Randomized Controlled Trial Testing the Effectiveness of a Pedestrian Training Program That Teaches Children Where and How to Cross the Street Safely*. *Journal of Pediatric Psychology*, 43(10), 1147–1159. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy056>

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.

Olšan, M. & Konečný, M. (2008). *Bezpečí dítěte v dopravě: pomocník a rádce rodičům*. Ministerstvo dopravy v Praze. [online]. [cit. 2023-10-09]. Dostupné z https://besip.cz/Besip/media/Besip/data/web/soubory/rodic/Bezpeci_ditete_v_doprave.pdf

Riaz, M.S., Cuenen, A., Janssens, D., Brijs, K., Wets, G. (2019) *Evaluation of a gamified e-learning platform to improve traffic safety among elementary school pupils in Belgium*. *Pers Ubiquit Comput* 23, 931–941. <https://doi.org/10.1007/s00779-019-01221-4>

Rothengatter, J. A. (1981) *The influence of instructional variables on the effectiveness of traffic education*†, *Accident Analysis & Prevention*, 13, 3, 241-253 [https://doi.org/10.1016/0001-4575\(81\)90007-5](https://doi.org/10.1016/0001-4575(81)90007-5).

Stojan, M. (2008) *Dopravní výchova dětí a mládeže jako jeden z pilířů ochrany zdraví a prevence úrazů*. Brno. MSD.

Tým bezpečnosti (23. 11. 2017) *Dopravní výchova v ČR má daleko k ideálu*. [online]. [cit. 2023-09-15]. Dostupné z <https://www.tymbezpecnosti.cz/novinka/890/dopravni-vychova-v-cr-ma-daleko-k-ideal.html>

Wang, H., Morgan, C., Li, D., Huang, R., & Schwebel, D. C. (2021). Children's fear in traffic and its association with pedestrian decisions. *Journal of Safety Research*, 76, 56-63. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2020.11.010>

Zare H, Niknami S, Heidarnia A, Fallah MH (2018). Improving safe street-crossing behaviors among primary school students: a randomized controlled trial. *Health Promot Perspect*. 27;8(4):308-314. doi: 10.15171/hpp.2018.44. PMID: 30479986; PMCID: PMC6249492.

Poděkování

Tento příspěvek je výstupem z prostředků podpory Studentské grantové soutěže IGA_FF_2022_011 pod vedením doc. PhDr. Matúše Šuchy, Ph.D. a pod záštitou Katedry psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Kontaktní údaje autora

Mgr. Elisabeta Drimlová
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta, Katedra psychologie
Vodární 601, 779 00 Olomouc 9
E-mail: elisabeta.drimlova01@upol.cz | www.upol.cz

Výzvy a úskalí spojené s prezentací podnikatelského plánu studenty

Selected Challenges Connected with Students' Presentations of Their Business Plan

Lenka Holečková, Jan Mašát

Abstrakt

Tvorba podnikatelského záměru je bezesporu zajímavou a stále aktuální výzvou nejen pro studenty, kteří zvažují podnikání jako jednu ze svých budoucích cest, ale například i pro zaměstnance, kteří se rozhodují o volbě mezi stávajícím zaměstnáním a budoucím podnikáním. Zpracovanou myšlenku a nápad je ale nutné vhodně představit, zaujmout posluchače a přesvědčit je o jejích přínosech. Příspěvek se zaměřuje na některé aspekty, které vybraní studenti vnímali při tvorbě a prezentaci podnikatelského plánu jako náročnější, a na představení možností, které jim mohou být v tomto ohledu v budoucnu nápomocny.

Klíčová slova: Podnikatelský záměr, studenti, prezentační dovednosti.

Abstract

Creating a business plan is undoubtedly an interesting and still relevant challenge not only for students who consider entrepreneurship as one of their future possibility, but also for employees who are deciding between their current job and their potential future business.. However, it is necessary to present the idea in a suitable way to attract the audience's attention and convince them of its benefits. This paper focuses on some of the more complex aspects that selected students perceived when creating and presenting their business plan, and on possible way that can be helpful to them in the future.

Keywords: Business plan, students, presentation skills.

JEL klasifikace: A22, L26

1 Úvod

Tvorba podnikatelského plánu, projektu, zakladatelského rozpočtu, je pro studenty atraktivní možností, jak si vyzkoušet přípravu na potenciální podnikání nanečisto. Pomáhá jim postihnout zásadní úvahy týkající se případného budoucího rozhodnutí podnikat.

Klíčové je přijít s podnikatelským nápadem, který má naději na úspěch a zároveň je studentům blízký a dokáží se s ním ztotožnit. Důležité je však takový plán nejen sestavit, ale následně i vhodně představit. Účelem prezentace přitom může být pouze informovat posluchače o daném podnikatelském nápadu či myšlence, ale obvykle zde vystupuje i snaha přesvědčit potenciálního investora či banku a motivovat tyto i další subjekty k účasti na podnikání. Účelné je na základě prezentovaných informací oslovit zákazníky a přesvědčit je o přínosu nabízených produktů a služeb. Prezentaci záměru je tedy třeba věnovat patřičnou pozornost, neboť v ní může spočívat klíč k budoucímu úspěchu.

Příspěvek si stanovuje jako svůj cíl představit možnosti, které mohou být studentům při tvorbě podnikatelského záměru a jeho prezentaci nápomocné. Typy a doporučení se odrážejí od

provedeného výzkumného šetření v kurzu prezentačních a komunikačních dovedností, v němž bylo jedním z úkolů studentů právě sestavit a následně představit svůj podnikatelský záměr.

2 Podnikatelský plán a jeho prezentace

Podnikatelský plán lze definovat jako vymezení postupů a aktivit souvisejících s podnikáním a opatření k dosažení stanovených podnikatelských cílů (Veber, 2021). Jeho nedílnou součástí je přitom taktéž promyšlení potřeby zdrojů a určení časových dispozic realizace plánu.

Podnikatelský plán může mít mnoho forem - například Elevator Pitch, Executive Summary nebo Lean Canvas či Business Model Canvas. Každá forma je vhodná pro jinou příležitost. **Elevator Pitch** neboli výtahová prezentace prověřuje schopnosti studentů účinně prodat svůj nápad během několika málo minut. Cílem podnikatelského záměru ve formě Elevator Pitch obecně je zejména zaujmout potenciálního investora a vzbudit jeho zájem o celý projekt (Businessinfo, 2023). **Executive Summary** neboli zkrácená forma podnikatelského plánu bývá zpracována již v písemné podobě a svým rozsahem nepřekračuje obvykle jednu až dvě strany A4. Je oblíbená zejména kvůli své přehlednosti. **Zkrácený podnikatelský plán** pak stojí na pomezí předchozích dvou variant. Obsahuje více informací o podnikatelském nápadu, ale nejde zcela do hloubky, a to obvykle proto, aby se k podstatným informacím nedostal nikdo nepovolaný. Veškeré informace včetně podrobností pro adekvátní rozhodnutí investorů jsou pak zakomponovány do **plného podnikatelského záměru**.

V posledním období je studenty oblíbená i forma **Business Model Canvas** či **Lean Canvas** (Canvanizer, 2019). Princip Business Model Canvas spočívá v jasném a stručném sepsání všech zásadních informací do připraveného schématu s devíti klíčovými oblastmi, tedy na jeden list papíru (Business Model Generation, 2013). To zvyšuje celkovou přehlednost nápadu a zaručuje, že investoři a další čtenáři se v něm dokáží rychle zorientovat. Model Lean Canvas je určitou modifikací předchozího zmíněného modelu, jehož základním cílem je zachycení těch nejvíce nejistých a riskantních oblastí, které bývají nejčastějším důvodem neúspěchu nových podniků (Maurya, 2012).

Dovednost účinně představit svou myšlenku a „prodat“ svůj nápad je základním předpokladem úspěchu podnikatelského plánu. Prezentace obecně má obvykle za úkol posluchače pobavit, informovat, přesvědčit nebo motivovat (Plamínek, 2012). U podnikatelského plánu hraje velmi významnou roli právě přesvědčivost samotného projevu a předkládání vhodných argumentů, které jsou podloženy fakty a konkrétními výpočty.

Možnost vyzkoušet si prezentaci podnikatelského záměru nanečisto pro žáky a studenty nabízí i mnoho organizátorů. Jako jednoho z nich v rámci středních škol lze zmínit například organizaci Junior Achievement a soutěž JA studentská firma (JA, 2023). Pro vysokoškolské studenty a absolventy je zase určena například meziuniverzitní soutěž podnikavých studentů a absolventů Invest Day pořádaná Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích (Ekonomická fakulta JCU, 2023).

Podobnou možnost měli taktéž účastníci kurzu prezentačních a komunikačních dovedností na soukromé vysoké škole, jejichž zkušenosti s tvorbou podnikatelského plánu budou dále nastíněny.

3 Šetření mezi studenty

Zde budou krátce představeny zkušenosti týkající se tvorby a prezentace podnikatelského plánu v rámci kurzu prezentačních a komunikačních dovedností, a to včetně názorů studentů na pro ně obtížnější oblasti. Daný kurz se konal na soukromé vysoké škole ekonomického zaměření sídlící na Praze 5 v květnu a červnu roku 2023. Byl organizován v rámci pěti setkání po

tříhodinových blocích, v rámci nichž studenti měli mimo jiné za úkol právě vytvořit podnikatelský záměr a představit jej následně ostatním.

Šetření nabízí primární vhled do problematiky prezentace podnikatelského záměru v rámci tohoto kurzu. Cílem souvisejícího dotazování studentů po prezentaci jejich plánu bylo zjištění potřebných oblastí, na které je třeba se do budoucna při výuce zaměřit. Výsledky jsou tedy určující zejména pro potřeby daného kurzu, ale mohou být inspirativní i při tvorbě podnikatelských plánů dalšími studenty.

Kurz prezentačních a komunikačních dovedností byl určen pro studenty bakalářského stupně studia. Navštěvovalo jej celkem 25 studentů, z toho 14 žen a 11 mužů.

Během úvodních seminářů byly studentům nastíněny klíčové informace spojené s tvorbou podnikatelského záměru, jednotlivými typy záměrů, a to včetně praktických příkladů. Kurz byl zaměřen také na prezentační dovednosti. Dále měli studenti za úkol sestavit svůj vlastní podnikatelský záměr a následně, na posledních dvou seminářích, jej odprezentovat. V průběhu seminářů mohli konzultovat problematické aspekty spojené s tvorbou plánu, ale i s jeho budoucí prezentací. Na tu měl každý ze studentů vymezených 5 minut času. Podnikatelský plán mohl být odprezentován v jakékoli podobě, například se inspirovat formou Executive Summary, ale bylo možné se zaměřit i na Lean Canvas či Business Model Canvas.

Po prezentaci podnikatelského záměru byli zúčastnění studenti dotazováni na pro ně největší úskalí spojené s tvorbou a prezentací podnikatelského záměru. Jednalo se o dvě otevřené otázky, jejichž cílem bylo identifikovat hlavní problémové oblasti, kterými je účelné se do budoucna zabývat. Otázky byly následující: *1. Které oblasti spojené s tvorbou vašeho podnikatelského plánu shledáváte jako nejobtížnější? 2. Byly pro vás náročnější některé aspekty spojené s prezentací podnikatelského záměru? Pokud ano, specifikujte je.*

Odpovědi byly získány od 23 studentů. Dále jsou představeny odpovědi klíčové pro budoucí řešení problematiky podnikatelského záměru.

Na první otázku dotazující se na samotnou tvorbu podnikatelského záměru odpovědělo shodně devět studentů, že pro ně byla největší výzvou tvorba finančního plánu. Dva z nich přitom zmiňovali problém s vhodným nastavením ceny a s kalkulací výnosů a nákladů. Další tři studenti zmínili, že složité bylo stanovit zejména projekci na následující roky. Dvěma studentům se jejich plán ukázal jako nereálný, a to zejména právě s ohledem na finance, což je samotné zpochybnilo o smyslu tvorby celého záměru. Přitom i uvedený závěr je relevantní a je jedním z cílů sestavení podnikatelského záměru, aby nedošlo k chybnému rozhodnutí.

Tři studenti měli problém s výběrem oblasti, v níž by bylo vhodné podnikat. Jedna studentka uvedla, že předmět podnikání ve svém podnikatelském záměru několikrát měnila, neboť původní myšlenku po prvotním průzkumu trhu vyhodnotila opakovaně jako nereálnou.

Dva studenti zmínili, že náročné pro ně byly závěry a zhodnocení plánu, tedy posouzení jeho reálnosti a realizovatelnosti.

Druhá otázka se týkala samotné pětiminutové prezentace podnikatelského plánu. Jako největší problém se ukázala prezentace tohoto tématu ve vymezeném čase 5 minut. Šest studentů uvedlo, že měli problém se do daného časového rámce vejít, případně se zastavili u některé oblasti více a stěží se pak stihli dostat k výsledkům a závěrům. Dvě studentky ale naopak přednesly svůj záměr v pouhých cca třech minutách, což bylo způsobeno trémou, jak samy uvedly, neboť si samozřejmě připravily prezentaci delší.

Tři studentky zmínily, že nejnáročnější pro ně bylo překonat trému spojenou s prezentací. Jedna z nich dále zmínila, že nejnáročnější pro ni byla přesvědčivost projevu, neboť během tvorby podnikatelského plánu pro svůj prvotní nápad ztratila nadšení a důvěru.

Z celkového počtu 23 studentů, kteří na dané otázky odpovídali, čtyři studenti uvedli, že prezentace podnikatelského plánu pro ně obtížná nebyla. Dva z nich přitom již měli vlastní zkušenost s podnikáním a nevnímali jako složitou ani samotnou tvorbu záměru. Jeden ze zmíněných studentů uvedl, že by pro něj ale bylo rozdílné prezentovat plán neznámému publiku – například i investorům a bance.

4 Výsledky a diskuse

Krátké šetření mezi studenty přineslo podněty pro budoucí směřování ve výuce. Studenti měli problém při tvorbě podnikatelského plánu zejména s tvorbou plánu finančního a s podložením reálnosti a realizovatelnosti podnikatelského záměru. Je zřejmé, že například založení kavárny či restaurace, což byl jeden z četných podnikatelských nápadů, vyžaduje důkladnější průzkum trhu, zjištění informací o konkurenci v okolí a nabídku něčeho exkluzivního a odlišného. Nutné je také mít povědomí o cenách pronájmů ve zvolené lokalitě, adekvátních cenách, které by byli zákazníci ochotni zaplatit, ale i o souvisejících nákladech spojených s podnikáním a mnoha dalších aspektech. Pro tvorbu finančního plánu je určitě nutné si ponechat dostatek času, neboť vyžaduje podrobnější rozbor a plánování. Reálnost a realizovatelnost podnikatelského záměru je nutné podložit dostatečnými argumenty.

S argumentací reálnosti záměru může napomoci mimo jiné SWOT analýza, která ale také byla jedním z problémů. Tuto oblast studenti při dotazování nezmiňovali, ale nutnost ji více postihnout do budoucna byla patrná z jejich prezentace. O identifikaci silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb souvisejících s podnikáním se studenti sice obvykle pokoušeli, mnohdy ale nerozlišovali správně mezi vnitřními a vnějšími faktory, případně ze SWOT analýzy nevyvodili budoucí strategii pro svůj záměr.

Většina studentů měla naopak poměrně rychle promyšlen svůj podnikatelský nápad a našla vhodnou a zajímavou oblast pro podnikání, a to včetně identifikace aspektů, v nichž se jejich záměr bude odlišovat od konkurence.

Oblast prezentace podnikatelského záměru taktéž přinesla některé kroky potřebné pro budoucí směřování ve výuce. Co se týče často zmiňovaného omezeného času na prezentaci, studenti měli obvykle problém identifikovat a v prezentaci krátce nastínit ty nejdůležitější oblasti – zejména představení samotného vlastního nápadu, cílů podnikání, nastínit rozbor trhu, výhody oproti konkurenci, finanční plán, výsledky a závěry. Nejdůležitější aspekty přitom postačuje představit na několika slidech. K tomu může napomoci právě i předpřipravená šablona Business Model Canvas, resp. Lean Canvas. Přínosný je určitě i samotný trénink před prezentací, tedy prezentace nanečisto ve stanoveném čase.

Velký vliv má při prezentaci podnikatelského plánu tréma. I podle výsledků předchozího šetření (Holečková, 2022), tréma a stres u prezentujících studentů hraje významnou roli, což je platné i pro prezentaci podnikatelského záměru. Podle Toastmasters International (2022) jsou hlavními příčinami úzkostných stavů spojených s trémou především obava z neznámé situace, obava týkající se názoru posluchačů a rovněž očekávání neúspěchu. Zde může pomoci vyhledávat příležitosti prezentovat tak často, jak je to možné, aby z neznámé situace vznikla situace známá. Dalším tipem může být uvědomění si, že úkolem studenta je zejména předat informaci posluchačům a není se tedy nutné zabývat dalšími aspekty, například třesoucím se hlasem (Toastmasters International, 2022). Očekávání neúspěchu je vhodné přetransformovat do pozitivní představivosti, tedy vizualizovat si svůj úspěch.

Výsledky lze ztotožnit i se zjištěními Nováka (2014). Podle šetření autora vysokoškolští studenti vnímají jako přínosné pro zmírnění trémy především odpoutání pozornosti od daného výkonu (prezentace, zkoušky) a soustředění se na výkon. Pomoci může i zlehčení situace (tedy nebrat ji tolik vážně), přitom se ale na výkon pečlivě připravit. Podle Mikuláščíka (2010) je

nácvik prezentace vhodný nejen pro zvýšení pravděpodobnosti úspěchu, ale i pro zvýšení sebevědomí a kontrolu, zda téma nejen známe, ale zda jej dovedeme prezentovat. Svou roli hraje, jak již bylo zmíněno, i soustředění pozornosti. To lze aplikovat lépe právě po relaxaci. I podle Toastmasters International (2022) je možné trému překonat zejména pečlivou přípravou, hlubokým dýcháním, relaxací, představou, že se daný výkon poveden, případně vlažnou vodou. Taktéž písemné zachycení obav a nepříjemných myšlenek může být účinnou formou relaxace a možností, jak stres překonat.

Vhodné je tedy začít zejména s pozitivním přístupem k prezentaci podnikatelského záměru, být nadšeni svou myšlenkou a nápadem, snažit se zaujmout posluchače, uvádět příklady z praxe, výsledky a závěry podložit vhodnými argumenty, na závěr ponechat prostor pro otázky. Je třeba dbát na dostatečnou přípravu, přizpůsobit prezentaci na míru konkrétnímu publiku a vystupovat věrohodně a přesvědčivě.

Uvedené tipy mohou být studentům nápomocné při budoucím prezentování, ale i přípravě podnikatelského plánu, aby se vyvarovali častých chyb. Výsledky šetření budou zpracovány do výuky v daném kurzu prezentačních a komunikačních dovedností. V budoucnu bude do tohoto kurzu zakomponována i povinnost sestavit a prezentovat podnikatelský plán v anglickém jazyce a šetření bude dále rozpracováno.

Literatura

Businessinfo. Návod, co obsahuje podnikatelský plán. Elevator Pitch [online]. 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupný z WWW: <<https://www.businessinfo.cz/navody/co-obsahuje-podnikatelsky-plan-elev-pitch>>.

Business Model Generation [online]. 2013 [cit. 2019–18–11]. Dostupný z WWW: <<http://www.businessmodelgeneration.com>>.

Canvanizer [online]. 2019 [cit. 2019–20–11]. Dostupné z WWW: <<https://canvanizer.com/how-to-use/business-model-canvas-vs-lean-canvas>>.

EQEngineered. Why use lean vs Business Model Canvas [online]. 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupný z WWW: <<https://www.eqengineered.com/insights/why-use-lean-vs-business-model-canvas>>.

Holečková, L. (2022). Možné způsoby překonávání trémy a stresu u vysokoškolských studentů při prezentaci v anglickém jazyce. Media4u Magazine [online]. 2022, roč. 19, č. 4, s. 22–25. eISSN 1214-9187. Dostupné z WWW: <<http://www.media4u.cz/mm042022.pdf>>.

JA Czech (2023). Veletrh JA EXPO. 28. ročník soutěže JA studentská firma roku 2022/2023. [online]. 2023 [cit. 2023-09-10]. Dostupný z WWW: <<https://jaczech.org/programy-jaczech/vysok%C3%A9-%C5%A1koly-old/ja-startup/>>.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Ekonomická fakulta. Invest day [online]. 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupný z WWW: <<https://www.ef.jcu.cz/cz/fakulta/invest-day/organizator-souteze>>.

Maurya, A. Why Lean Canvas vs Business Model Canvas? [online]. 2012 [cit. 2019–19–11]. Dostupné z WWW: <<https://blog.leanstack.com/why-lean-canvas-vs-business-model-canvas>>.

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

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

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

Veber, J. (2021). Management. Základy, přístupy, soudobé trendy. Praha: Ekopress.

Toastmasters International. Managing your fear [online]. 2022 [cit. 2022-09-10]. Dostupný z WWW: <<https://www.toastmasters.org/Resources/Video-Library/managing-your-fear>>.

Poděkování

Tento příspěvek je výstupem z prostředků Interní grantové agentury Vysoké školy ekonomické v Praze jako projekt č. F1/9/2022, „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

Ing. Jan Mašát (student doktorského studia)

VŠE v Praze, Fakulta financí a účetnictví, KDEP

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

E-mail: lenka.holeckova@vse.cz, jan.masat@vse.cz

Využitie aktivizujúcich vyučovacích metód vo vyučovacom procese v predmete cvičná firma

The use of activating teaching methods in the teaching process in the subject training company

Ivana Kerestúrová

Abstrakt

Využitie aktivizujúcich vyučovacích metód vo vyučovacom procese v poslednom období výrazne narastá. Používaním aktivizujúcich vyučovacích metód vo vyučovacom procese je možné efektívne dosahovať ciele vyučovacej hodiny, ktoré sú pre danú vyučovaciu hodinu stanované. Aktivizujúce vyučovacie metódy prinášajú vo vzdelávacom procese veľké množstvo výhod, ktorým sa v článku venujeme. Cieľom príspevku je popísať hlavné aktivizujúce vzdelávacie metódy, ktoré sú používané v odborných ekonomických predmetoch so zameraním na predmet cvičná firma. V príspevku sa podrobnejšie venujeme konkrétnej aktivizujúcej vyučovacej metóde a to didaktickej hre. V závere príspevku hodnotíme výhody a určité problémy, ktoré používanie didaktickej hry, ako aktivizujúcej vyučovacej metódy so sebou prinášajú.

Kľúčové slová: vyučovacie metódy, aktivizujúce metódy, didaktické hry, cvičná firma

Abstract

The use of activating teaching methods in the teaching process has recently been increasing significantly. By using activating teaching methods in the teaching process is possible to effectively achieve the objectives of the lesson that are set for the lesson. Activating teaching methods bring a large number of benefits in the educational process, which we address in this article. The aim of this contribution is to describe the main activating teaching methods that are used in professional economics courses, with a particular focus on the subject of the training firm. In the contribution we discuss in more detail a particular activating teaching method, namely the didactic game. In the conclusion of the contribution we evaluate the advantages and certain problems that the use of didactic game as an activating teaching method entails.

Keywords: teaching methods, activating teaching methods, didactic games, practice firm

JEL klasifikace: I200

1 Využitie vyučovacích metód v odborných ekonomických predmetoch

Vyučovacie metódy dávajú odpoveď na otázku, ako postupovať vo vyučovacom procese, aby boli obsiahnuté stanové výchovno-vzdelávacie ciele. Pomocou nich sa učiteľ snaží sústrediť pozornosť žiakov, aktivizovať ich záujem, vnímanie, pozorovanie a myslenie a tiež organizovať ich praktické činnosti. Ich úlohou je aj upevnenie a kontrola kvality a kvantity získaných vedomostí. Preto je dôležité, aby každý učiteľ poznal ich podstatu a vedel ich aj správne využívať. Často sa prirovnávajú k nástrojom, ktoré sú potrebné na vykonávanie rôznych profesií, a chápu sa ako jeden z najdôležitejších nástrojov učiteľa na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov (Orbánová, 2014).

Vo výchovno-vzdelávacom procese je nevyhnutné nastaviť vyučovacie metódy tak, aby učiteľ pomocou nich dokázal naplniť vzdelávacie ciele vyučovacej hodiny čo najefektívnejšie. Vhodne zvolené vyučovacie metódy v úvode vyučovacej hodiny vo veľkej miere participujú na celkovom priebehu hodiny, na jej efektívnosti, celkovú aktivitu žiakov počas vyučovania a pod. V súčasnosti existuje veľké množstvo vyučovacích metód, ktoré je možné použiť počas vyučovacieho procesu a tak efektívne naplniť hlavný vyučovací cieľ hodiny. Vo vyučovacom predmete, akým je napríklad predmet cvičná firma sa používanie motivačných, aktivizujúcich metód považuje k najčastejšie využívaným vyučovacím metódam v tomto špecifickom predmete, akým cvičná firma je. Je to najmä z dôvodu potreby dlhodobej aktivizácie žiakov vo vzťahu k efektívnemu dosahovaniu spoločných cieľov tímu, v ktorom žiaci v cvičnej firme pracujú po celý školský rok. Pomocou používania aktivizujúcich vyučovacích metód je možné dosiahnuť vyššiu motiváciu a záujem zo strany žiakov, aby žiaci dokázali spoločne pracovať, kreatívne tvoriť a vymýšľať nápady pre svoju cvičnú firmu nie len v začiatkových procesoch vzniku a zakladania cvičnej firmy, ale aj v neskorších obdobiach, kedy by motivácia žiakov už mohla postupne klesať. Podľa Vališovej a Kasíkovej (2007) moderné chápanie vyučovacej metódy vychádza z nového pohľadu na výchovno-vzdelávací proces, ktorý odráža zmeny, ktorými spoločnosť prechádza. Oprávnené sa kritizujú statické postupy učenia, zamerané na „odovzdávanie“ hotových poznatkov žiakom a naopak, upozorňuje sa na metódy, ktoré vzbudzujú aktivitu žiakov. Vyučovaciu metódu musíme chápať komplexne, pretože má pre výchovno-vzdelávací proces nielen teoretický, ale aj praktický význam. Môžeme ju chápať ako systémový prvok vyučovacieho procesu, ktorý je dynamicky prepojený so všetkými ostatnými didaktickými kategóriami. Preto nemôže vystupovať vo vyučovaní izolované od ostatných prvkov systému a tiež ju nemôžeme uplatňovať jednosmerne. Treba vždy rešpektovať jej mnohostrannosť, podmienenosť, viazanosť a jej začlenenie do konkrétnej štruktúry vyučovacích činiteľov.

2 Aktivizujúce vyučovacie metódy v predmete cvičná firma

Didaktika cvičnej firmy uvádza predmet cvičná firma vymedzením jeho zvláštností vo všetkých činiteľoch vyučovacieho procesu. Predmet cvičná firma má špecifický obsah a systém učiva, špecifické vyučovacie metódy a prostriedky, špecifické postavenie učiteľa a žiaka, ako aj odlišný spôsob hodnotenia žiakov. Podmienkou na dosiahnutie primeranej úrovne vedomostí a zručností žiakov vo vyučovacom procese je vhodný výber vyučovacích metód (Velichová, 2020).

Za progresívne, aktivizujúce vyučovacie metódy nie len v predmete cvičná firma podľa Šlosára, Nováka (2006), považujeme najmä: problémové vyučovanie, skupinové vyučovanie, kombinácia problémového a skupinového vyučovania, programové vyučovanie, projektové vyučovanie, brainstorming/brainwriting, ekonomické hry, situačné metódy, inscenačné metódy a pod. Nižšie sú uvedené a popísané najdôležitejšie aktivizujúce vyučovacie metódy, ktoré v predmete cvičná firma majú svoje opodstatnenie.

Významnými metódami, ktoré uplatňujeme v predmete cvičná firma sú najmä motivačné, aktivizujúce metódy. Motivácia je nevyhnutnou súčasťou každého vyučovacieho procesu, pričom rozhodujúcu úlohu pri motivácii v predmete cvičná firma zohráva učiteľ. „Jeho charakteristickou črtou musí byť neustála myšlienková aktivita a sledovanie vzťahu žiakov k učeniu, k práci a k škole. Musí hľadať spôsoby, ako preniknúť do psychiky žiaka tak, aby spoznal skutočné príčiny a pohnútky jeho správania a postojov“ (Lokšová, Lokša, 2003). Skúsenosti z praxe však ukazujú, že motivačným vyučovacím metódam nie je pripisovaný vždy taký význam, aký v skutočnosti majú. Učitelia ich často chápu len ako prostriedok na vzbudenie záujmu o danú problematiku alebo učenie, a pritom si neuvedomujú úzky vzťah medzi motiváciou a aktivitou. Učiteľ, ktorý pristupuje k vyučovaniu tvorivo a vedie k tvorivosti a aktivite aj svojich žiakov vie, že správna motivácia je základom aktívnej činnosti žiaka na vyučovaní. Učitelia vychádzajú z tohto poznania a snažia sa uplatňovať motiváciu v celom vyučovacom procese a prostredníctvom nej vzbudzovať v žiakoch záujem o učenie (Orbánová, 2014). V predmete cvičná firma je taktiež možné veľmi vhodne využiť vstupné motivačné vyučovacie metódy (motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor, motivačná demonštrácia, problém ako motivácia), ako aj priebežné motivačné vyučovanie (motivačná výzva, aktualizácia obsahu učiva, pochvala, povzbudenie, kritika). V predmete cvičná firma je však možné použiť aj iné vyučovacie metódy, ktoré učiteľ prispôsobuje aktuálne podľa potrieb vzdelávacích cieľov danej vyučovacej hodiny a obsahu, ktorý je potrebné so žiakmi aktuálne prebrať.

Zároveň, sa ako základná vyučovacia metóda v cvičnej firme používa aj simulačná metóda, ktorá umožňuje žiakom vyskúšať si činnosti prebiehajúce v reálnej firme počas vyučovacieho procesu, umožňuje im robiť chyby a poučiť sa z nich a zároveň vyžaduje od žiakov v simulovaných situáciách rovnaký stupeň serióznosti, motivácie a koncentrácie ako v reálnej praxi. V cvičnej firme možno využiť aj metódu brainstormingu, ako spontánnej diskusie pri hľadaní nových nápadov, napr. pri zakladaní cvičnej firmy a diskusii o predmete jej podnikania, pri výbere loga a sloganu cvičnej firmy, pri príprave stánku na veľtrh a pod. Brainstorming (burza nápadov) je metódou skupinového generovania nových myšlienok. Využitím brainstormingu môžeme vytvoriť v priebehu relatívne krátkeho času veľa nápadov. Jeho podstata spočíva v tom, že jeden z účastníkov (učiteľ) vyprovokuje tok myšlienok tak, aby aktivizoval vznik iných, pridružených myšlienok. V podstate ide o spôsob asociovaného vedľajšieho myslenia, ktoré ukazuje nové cesty v uvažovaní, a tým aj obohacuje kolektív o nové nápady. Získame veľa podnetov, originálnych riešení, ktoré môžeme ďalej spracovávať. Je jednou z metód tvorivého skupinového myslenia. Hlavná myšlienka tejto metódy spočíva v skúsenosti, že skupina je pri správnej motivácii a optimálnom tvorivom naladení schopná vyprodukovať v rovnakom čase viac nápadov, než súhrn izolovaných jednotlivcov. Túto metódu môžeme použiť pri riešení rôznych problémov, ak ich vieme sformovať do brainstormingovej otázky. Popri metóde brainstormingu má postupne širšie uplatnenie aj metóda brainwritingu, kde ide o písomnú formu brainstormingu, t. j. o písomné, často individuálne vytváranie nápadov na papier, ktoré koluje medzi ostatnými žiakmi v triede. Nápady sa môžu písať aj na menšie papieriky, ktoré žiaci umiestnia napr. na tabuľu. Technika malých papierikov umožňuje operatívnejšiu prácu s vyprodukovanými nápadmi, napr. ich zoradovanie do skupín podľa obsahovej príbuznosti, preskupovanie nápadov z jednotlivých skupín a pod. Jednotlivé nápady sa analyzujú, hodnotia a vyberajú sa riešenia, o ktorých sa diskutuje. Túto metódu môžeme využiť napríklad pri riešení jednoduchých, zreteľne štruktúrovaných otázok, pri slovných úlohách, zameraných napríklad na vytvorenie obchodného mena podniku, alebo ak nie je v triede dobrá atmosféra na komunikáciu medzi žiakmi a pod. (Orbánová, 2014).

Výhody brainwritingu sú najmä v možnosti vytvárať viac nápadov než pri brainstormingu, dynamické procesy v skupine nezohrávajú takmer žiadnu úlohu, počet účastníkov je teoreticky neobmedzený, nie je potrebný moderátor, ktorý niekedy skôr tlmí kreatívne myšlienky, než by ich podporoval (Nolke, 2006). O cvičnej firme zároveň môžeme jednoznačne tvrdiť, že je vhodnými miestom na aplikáciu metódy názornej demonštrácie a metódy praktických prác. Ide o najmä o nácvik zručnosti pri uskutočňovaní administratívnych, obchodných a evidenčných operácií, grafických a ilustračných prác, prác s výpočtovou kancelárskou a telekomunikačnou technikou, prác s modernými informačnými technológiami, ekonomickými softvérmi a pod. Ekonomické a didaktické hry patria aj v cvičnej firme k atraktívnym vyučovacím metódam. Ekonomické hry majú za cieľ simulovať podnikateľskú realitu. Ekonomické hry majú zaujať, pobaviť a vzbudiť motiváciu a lepšie pochopenie učiva. Situačná (prípadová) metóda sa v cvičnej firme uplatňuje pri riešení problémových úloh. Podmienkou je, že na jej riešenie nestačia naučené postupy a odpovede. Žiaci majú prekonávať prekážky a na základe vyriešenia čiastkových problémov majú dosiahnuť riešenie hlavného problému. Pre prácu v cvičnej firme je typická aj aplikácia inscenačnej metódy. Jednotliví žiaci vykonávajú v cvičnej firme určité funkcie, sú konfrontovaní s praktickými situáciami, ktoré samostatne zvládajú. Pritom je dôležité, že sú plne identifikovaní s rolou – pracovnou pozíciou, ktorú v cvičnej firme zastávajú. Modifikácia inscenačnej metódy sa takto uplatňuje pri hraní rolí v jednotlivých oddeleniach cvičnej firmy (rola riaditeľa, rola sekretárky, rola vedúceho učárne, rola vedúceho obchodného oddelenia a i.). V ostatnom období si našla v cvičnej firme širšie uplatnenie aj projektová metóda, ktorá je obľúbenou aktivizujúcou vyučovacou metódou. V cvičnej firme sa využíva napríklad pri spracovaní zakladateľského podnikateľského projektu, projektu zvýšenia obratu počas školského roka, projektu novej prezentácie tovaru, projektu prípravy na veľtrh. Z hľadiska klasifikácie vyučovacích metód je možné hovoriť o aplikácii multimediálnej metódy. Počítače, internet a jeho služby, digitálne fotografie, digitálne videozáznamy zaznamenané pomocou videokamier, data-videoprojektory slúžiace na elektronické prezentácie a ďalšie moderné zariadenia sú dnes v cvičných firmách samozrejmosťou a výrazne ovplyvňujú kvalitu vyučovacieho procesu v cvičnej firme (Velichová, 2019). K vyučovacím metódam, ktoré sú typické pre predmet cvičná firma patrí aj skupinové vyučovanie. Podľa E. Meyera (1996) skupinové vyučovanie je sociálna forma vyučovania, pri ktorej vznikajú malé pracovné skupiny prostredníctvom časovo ohraničeného delenia triedy do viacerých oddelení, ktoré spoločne pracujú na témach zadaných učiteľom, alebo témach postavených žiakmi a ktorých výsledky sú užitočné v neskorších vyučovacích fázach. Skupinová práca je v tejto sociálnej forme zameraná na dosiahnutie sociálnej interakcie, rečového porozumenia a je orientovaná na prácu žiakov a učiteľa (Meyer, 1996). Počas skupinovej práce sa žiaci musia pokúsiť bez zasahovania učiteľa do riadenia práce dosiahnuť stanovený výsledok. To si vyžaduje hneď na začiatku dohodnúť a objasniť pravidlá, ciele a pracovné techniky skupinovej práce a spoločne so žiakmi vypracovať a určiť štruktúrované pracovné techniky (Schima, Urbánková, 2014). Tieto teoretické poznatky sa v plnej miere uplatňujú pri využívaní skupinového vyučovania v predmete cvičná firma.

2.1 Uplatnenie didaktických hier v predmete cvičná firma

Didaktickú hru môžeme podľa Vališovej a Kasíkovej (2007) definovať ako seberealizáciu žiakov, ktorá sa riadi určitými pravidlami a sleduje výchovno-vzdelávacie ciele. Metodická príprava využitia didaktickej hry vo vyučovaní musí vychádzať zo zámeru, ktorý učiteľ sleduje a ktorému sa podriadiť všetko ostatné (Maňák, 2003).

V predmete cvičná firma je možné si „zahrať“ rôzne didaktické hry, ktoré majú najmä simulačný charakter a to podľa jednotlivých častí, ktorým sa žiaci počas svojej práce vo výchovno-vzdelávacom procese venujú. V cvičnej firme je preto jednou z obľúbených

vyučovacích metód aj metóda hrania rolí – inscenačná vyučovacia metóda. Podstatou inscenačných metód je sociálne učenie v modelových situáciách, v ktorých sú účastníci edukačného procesu sami aktérmi predvádzaných situácií. Ide o simuláciu udalosti, v ktorej sa kombinuje hranie rolí a riešenie problému, a to buď predvádzaním určitých ľudských typov, zobrazovaním reálnych životných situácií, alebo kombináciou oboch prístupov. Žiaci sa v diskusii pokúsia nájsť východisko zo situácie, t. j. nájsť riešenie problému. Výhodou tejto metódy je okrem jej dynamickosti aj emocionálne zaangažovanie žiakov. Prijatie určitej roly a správanie sa v nej ich núti porozumieť stanoviskám a prežívaniu iných ľudí, vedie ich k alternatívnemu riešeniu problémov, k hlbšiemu chápaniu medziľudských vzťahov a konfliktov. Popri uplatnení a osvojovaní vedomostí vyžaduje rôzne činnosti (intelektové, komunikačné) a všeobecne precvičuje praktické uplatnenie teórie v modelových situáciách (Velichová, 2002). V prípade cvičnej firmy je možné túto metódu uplatniť pri viacerých situáciách, ako napríklad v prípade, ak sa so žiakmi preberá časť personalistika, kde žiaci môžu simulovať výberový proces, čím efektívne prepájajú aj teóriu s praxou. Zároveň sa tento simulačný efekt prejavuje aj v prípade obchodovania, kde žiaci zastávajú jednak rolu predávajúceho, obchodného manažéra, alebo kupujúceho. Účelné využívanie inscenačnej metódy na vyučovaní súvisí so schopnosťou učiteľa didakticky transformovať konkrétny obsah učiva do scenára, ktorý by mal vychádzať z aktuálnych problémov praxe, ako aj so schopnosťou učiteľa vytvárať na vyučovaní atmosféru na tvorivú iniciatívu žiakov pri riešení problémových situácií (Kontšek, 1993).

2.2 Výhody a nevýhody využitia didaktických hier vo vyučovacom procese

Použitie aktivizujúcich metód vo výchovno-vzdelávacom procese má vysoko pozitívny vplyv na celkový priebeh vyučovania a vyučovaciu hodinu, jej efektívnosť sa však prejavuje najmä v celkovej motivácii žiakov, v ich aktivite a to počas celej vyučovacej hodiny. Motivácia žiakov sa počas vyučovacích hodín neznižuje, práve naopak, aktivita a záujem zo strany žiakov by mala stúpať a žiaci by si mali z obsahu učiva ľahšie a jednoduchšie zapamätať čo najviac. Simulácia rôznych didaktických hier je v rámci udržania celkovej aktivity žiakov jednou z najefektívnejších vyučovacích metód, preto sa ich využívanie a uplatňovanie v pedagogickom procese stáva čoraz častejšie a obľúbenejšie. Avšak, aj v tejto obľúbenej a efektívnej vyučovacej metóde sú isté bariéry, ktoré je vhodné spomenúť. Určité nevýhody používania metódy didaktických hier vo vyučovacom procese v odborných ekonomických predmetoch spomíname aj v tabuľke č. 1. Podľa Portmanna (2004), ak zaradíme hru do výchovno-vzdelávacieho procesu hovoríme už o didaktickej hre. Didaktické hry tvoria prechod medzi hrovými činnosťami predškolského a mladšieho školského veku a učebnými činnosťami žiakov. Do vyučovacieho procesu vnášajú príjemnú, uvoľnenú atmosféru, odbúravajú strach žiakov zo zlyhania, v spojení s tvorivosťou a emocionálnym prežívaním. Žiaci poznávajú, objavujú a získavajú nové životné skúsenosti pomocou hry, bez obáv zo zlého ohodnotenia. Hoci je hra riadená pravidlami, je učením plným fantázie.

Didaktická hra je aktívny proces učenia, ale nie pasívny prenos vedomostí. Hra, ako vzdelávacia stratégia by mala byť začlenená do výchovno-vzdelávacieho procesu, aby žiaci mohli lepšie pochopiť požadované vzdelávacie ciele. Vzdelávacie hry uľahčujú získavanie procesných znalostí z poznávacieho procesu vyššej úrovne. Využitie vzdelávacích hier poskytuje študentom pozitívnu skúsenosť z učenia, čo študenti vnímajú ako užitočné, jednoduché, atraktívne, hravé a uspokojujúce (Meng-Tzu Cheng a kol., 2013).

Didaktické hry, nie len v predmete cvičná firma prinášajú aj mnohé úskalia. Požadujú si vyššiu prácnosť a celkovú náročnosť a časový priestor pre ich prípravu zo strany učiteľov, ale aj žiakov. V predmete cvičná firma sa v rámci didaktických hier používa najmä simulácia rôznych činností, ktoré sú realizované aj vo firmách, napr. výberový pohovor, simulácia obchodných

stretnutí, príprava a konanie porád, mítingov a mnoho iných. V tomto prípade je nevyhnutná častokrát náročná časová a organizačná príprava takýchto simulácií, najmä preto, aby takého didaktické hry pre vyučovací proces neboli v konečnom dôsledku kontraproduktívne, ak nie sú vopred vhodne pripravené. Nie je vhodné realizovať didaktickú hru bez včasnej prípravy, určenia cieľov, podmienok, pretože aj didaktické hry majú mať svoj istý postup, jasný cieľ a štruktúru. Taktiež je dôležité, aby počas simulácie (hry) vo vyučovacom procese nenastal chaos, narušanie disciplíny, nepochopenie hry – simulácie, prípadne prehnaná zábava a mnoho iných negatívnych momentov, ktoré narušajú celkový priebeh vyučovacieho procesu. Využívanie didaktických hier v ekonomických predmetoch je prirodzená súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, cieľom nie je len uvoľnenie atmosféry, zábava a aktivizácia žiakov, ale najmä poskytovanie vedomostí v danej oblasti a to inou, ako klasickou metódou, napr. vysvetľovaním. V nasledujúcej tabuľke sú popísané vybrané výhody a nevýhody použitia aktivizujúcej metódy didaktických hier v odborných ekonomických predmetoch na stredných školách vo všeobecnosti.

Tabuľka 1: Výhody a nevýhody využitia didaktických hier v odborných ekonomických predmetoch

Výhody využívania didaktických hier v odborných ekonomických predmetoch:	Nevýhody využívania didaktických hier v odborných ekonomických predmetoch:
- vysoká aktivizácia žiakov počas vyučovacieho procesu, - vysoká motivácia žiakov počas celej vyučovacej hodiny, - didaktické hry majú na žiakov vysoko pozitívny motivačný, sociálny, kreatívny a rekreačný účinok, - hodina je efektívna a jednoduchšie napĺňa svoj cieľ, - žiaci majú v oblúbe vyučovacie hodiny s využitím didaktických hier, pretože sú iné, ako klasické vyučovacie hodiny, hodina prebieha zábavne a je násobená emóciami, - všetci žiaci sú do hry zapájaní, aktívne pracujú, spolupracujú, - podporuje sa tímová práca a spolupráca žiakov, - žiaci sa učia na svojich chybách, prípadne chybách spolužiakov, - žiaci sa učia podvedome, častokrát si ani neuvedomujú, že sa učia, nedochádza k štandardnej klasickej vyučovacej hodine, - počas didaktických hier je priestor pre uvoľnenejšiu vyučovaciu hodinu,	- didaktické hry sú náročné na prípravu a organizáciu pre učiteľa a žiakov, vyššia náročnosť splnenia hlavného vyučovacieho cieľa hodiny prostredníctvom didaktickej hry, - didaktické hry sú náročné aj z časového hľadiska, niekedy je potrebné im venovať viac vyučovacích hodín, - je potrebná vysoká koncentrácia, aktivizácia a sústredenie sa na hru zo strany žiakov, - náročné spracovanie hry a vyhodnocovanie priebehu a výsledkov hry zo strany učiteľa, - možnosť vzniku konfliktných situácií medzi žiakmi počas, prípadne po realizácií didaktickej hry, - narušanie disciplíny zo strany žiakov, zníženie sústredenia a záujmu o hru a učivo, ktoré je súčasťou danej hry, - nepochopenie hry zo strany žiakov, prehnaná motivácia a zábava, - nedostatočné pochopenie učiva, ktoré didaktickou hrou malo byť žiakom sprostredkované, - didaktickú hru nie je vhodné realizovať častokrát v rámci

je tu priestor pre oddych, relax a uvoľnenie, - žiaci hrou častokrát simulujú prax a tým aj vhodne prepájajú teóriu s praxou, efektívnejšie a jednoduchšie dokážu pochopiť a osvojiť si danú problematiku, - záujem zo strany žiakov byť v danej problematike výborný a vyhrať hru.	vyučovacích hodín, aby vyučovací hodina nestratila svoj hlavný zmysel, je preto vhodné ju realizovať len v určitých časových intervaloch v priebehu školského roka, - možnosť demotivácie zo strany žiakov v prípade neúspechu, alebo prehry.
---	--

Zdroj: vlastné spracovanie na základe pozorovania vyučovacích hodín

Petlák (2004) upozorňuje aj na možné problémy spojené s využívaním didaktických hier vo výučbe. Podľa jeho názoru časté a najmä nesprávne realizovanie hier môže stupňovať až k nežiadúcej súťaživosti a súperenia medzi žiakmi, čo sa môže negatívne prejaviť v socializačnej stránke vyučovania. Podľa neho tiež veľa učiteľov využíva hry bez patričného metodického začlenenia do vyučovacej hodiny, bez jasného konkrétneho cieľa. Zdôrazňuje preto, že žiadna didaktická hra by nemala byť samoúčelná, ale mala by byť vždy zvolená v záujme potreby lepšie naplniť určité vzdelávacie ciele.

Aj napriek problémom, ktoré sú súčasťou prípravy, tvorby a samotnej realizácie didaktickej hry počas vyučovacieho procesu sa didaktické hry stávajú čoraz viac obľúbenejšie, jednak pre učiteľov, ale najmä pre žiakov v edukačnom procese. Didaktické hry obohacujú vyučovací proces a sú určitou obmenou klasického vyučovania s mnohými výhodami, ktoré sme v príspevku popísali. Didaktické hry majú vysoký poznávací, emocionálny, motivačný, kreatívny účinok pre žiakov, pričom sú zároveň motiváciou a výzvou aj pre samotných učiteľov v predmetoch rôzneho zamerania. Je vhodné ich vo výchovno-vzdelávacom procese používať, ale najmä s prihliadnutím na dosahovanie hlavného cieľa vyučovacej hodiny. Didaktická hra má prinášať nie len motivačný - aktivizačný, ale najmä svoj primárny účinok a to vzdelávanie žiakov. Cieľom je zároveň eliminácia možných problémov, ktoré táto metóda vo vyučovacom procese so sebou prináša a ktorým sme sa v príspevku venovali.

Literatúra

Citácie knihy:

- Kontšek, J. (1993). *Didaktika ekonomiky I*. Bratislava : ES EU v Bratislave, 1993, s. 18.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Maňák, J., Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- Meyer, E. (1996). *Gruppenunterricht*. Heidelberg.
- Nolke, M. (2006). *Naučte sa myslet kreativně*. Kreativní techniky pro váš úspěch v praxi. Praha: Grada Publishing. 2006, s. 57.
- Orbánová, D. (2019). *Základy didaktiky podnikovej ekonomiky*. Bratislava: Ekonóm.
- Orbánová, D. (2014). *Aktivizující vyučovací metody v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Ekonóm. ISBN 978-80-225-3819-0.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Prvé vydanie. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2004, 311 s.

Portmann, R. (2004). *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha : Portál, s.r.o., 2004

Schima, E., Urbánková, J. (2014). *Nové formy skupinového vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Vališová, A., Kasíková, J. a kol. (2007). *Pedagogika pre učiteľa*. Praha: Grada Publishion, 2007.

Velichová, L. (2020). *Osobnosť stredoškolského učiteľa predmetu cvičná firma*. In: Pohledy na stredoškolského učiteľa odborných predmetů. Praha : Extrasystem. 2020.

Velichová, L. (2019). *Didaktika cvičnej firmy – teória a prax*. Bratislava: Ekonóm.

Citácie článkov v zborníkoch:

Meng-Tzu Cheng, TzuFen Su, Wei-Yu Huang and Jhih-Hao Chen. (2013) „*An educational game for learning human immunology: What do students learn and how do they perceive?*“, British Journal of Education Technology, Article first published online: 30 AUG 2013, DOI: 10.1111/bjet.12098 (2013), [cit. 25. marca 2014].

Velichová, L. (2002). *Aktivizujúce metódy pri vyučovaní odborných ekonomických predmetov na stredných školách s ekonomickým zameraním*. In: Šlosár, R. a kol. 2002. Aktuálne otázky didaktík odborných ekonomických predmetov. Bratislava : Ekonóm, 2002, s. 115 – 116.

Pod'akovanie

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

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Ivana Kerestúrová, PhD.
Katedra Pedagogiky, NHF EUBA
Dolnozemska cesta 1, Bratislava

Od Starého po Nový svět: komparativní pohled na výuku předmětu Marketingové řízení v terciárním školství

From the Old to the New World: A Comparative Perspective on Marketing Management Instruction in Tertiary Education

Ladislava Knihová, Naděžda Petrů

Abstrakt

Ve světle rychlého technologického pokroku a proměnlivých tržních trendů je důležité pochopit, jak jsou budoucí marketingoví profesionálové připravováni na výzvy globalizovaného trhu. Studie analyzuje hlavní obsahové a metodologické prvky výuky marketingového řízení podniku napříč vybranými terciárními vzdělávacími institucemi s důrazem na identifikaci klíčových témat a didaktických metod užívaných při zprostředkování výukového obsahu studentům. Studie je doplněna o roli firemního partnerství ve výukovém procesu a jeho vliv na zkvalitňování a retenci získaných znalostí a dovedností. Hlavní zjištění ukazují na význam začlenění moderních technologií a umělé inteligence do výuky, na nutnost pravidelných aktualizací kurikula a intenzivní spolupráci s firemním sektorem.

Klíčová slova: didaktické metody, komparativní analýza, marketingové řízení podniku, terciární vzdělávání.

Abstract

In light of rapid technological advances and changing market trends, it is important to understand how future marketing professionals are prepared for the challenges of a globalized market. This study analyses the main content and methodological elements of teaching marketing management across selected tertiary educational institutions, with an emphasis on identifying the key learning topics and didactic methods used in delivering the learning content to students. The study is complemented by the role of corporate partnership in the learning process and its impact on the improvement and retention of acquired knowledge and skills. The main findings show the importance of incorporating modern technologies and artificial intelligence into teaching, the necessity of regular curriculum updates and intensive cooperation with the corporate sector.

Keywords: didactic methods, comparative analysis, marketing management, tertiary education.

JEL klasifikace: A 220, M 300

1 Úvod

V době, kdy se lidé usadili v komunitách, začal vznikat trh (market). Společenské fenomény, které jsou předmětem zájmu výuky marketingu, sahají do doby, kdy si jednotlivci začali dobrovolně směňovat potraviny nebo jiné zboží mezi sebou. Síť ekonomické směny dále rostly, umožnily úspory z rozsahu, vedly k invencím, inovacím. Jak se modré římské sklo ze třetího nebo čtvrtého století dostalo do japonské hrobky z pátého století vykopané v Naře? Kde a proč se v Evropě vytvořila barterová centra? Každá z těchto a podobných otázek vyvolává témata k diskusi, která přesahují konvenční chápání marketingu. Marketingoví odborníci vyhodnocují a predikují pohledy na chování, potřeby a praktiky lidských společenství od pravěku přes současnost až do budoucnosti (Layton, 2015). Hledání obecné marketingové teorie a její aplikace do výuky má dlouhou historii (Alderson, 1957, 1965; Bartels, 1968, 1970; Cox, Alderson, 1948; El-Ansary, 1979; Hunt, 1971, 1983; Sheth et al., 1988; Shaw, 2016 atd.). Lze se domnívat, že historie, nástroje, taktiky a strategie marketingu kombinují retrospektivu s perspektivou budoucnosti (Moll et al., 2014).

Marketingová praxe využívala v různých časových obdobích různé koncepty závislé na ekonomice, technologiích, kulturních odlišnostech, potřebách zákazníků atd. dané doby. Ovlivnila konkrétní přístupy, které akademici při výuce marketingu přijali. Evoluce výuky marketingu je logickou reakcí na evoluci podnikatelského prostředí (Hunt, 2010).

1.1 Krátký vhled do vývoje témat výuky marketingového řízení

Marketingová věda často tvrdila a tvrdí, že marketing začíná a končí u **zákazníka**, a proto se akademické výzkumy a následně akademická výuka zaměřila na zákaznické chování (Keith, 1960; Kotler, Levy, 1969). Předmětem obecné teorie výuky marketingového systému byl popis, vysvětlení a predikce tržního chování, které je těžištěm činnosti pro skupiny prodávajících a kupujících při obchodování (Shaw, 2020). Postupně se pozornost zaměřuje na modely měření v kontextu řízení vztahů se zákazníky (CRM). Jsou hledány, zkoumány a popisovány metody umožňující vyhodnocování vztahů mezi různými zdroji CRM a výkonností podniku. Důraz je kladen na spojení člověka (zákazníka, zaměstnance) s technologií (aplikace CRM, AI) a jejich vliv na výkon (Wank, 2023).

Jako relativně nový obor byl představován a vyučován **marketingový výzkum** (Daymon, Holloway, 2011). V historii marketingového výzkumu bylo běžné, že profesori marketingu (např. Levy, Kotler, Zaltman) realizovali své aktivity ve společnostech zabývajících se průzkumem trhu nebo v poradenských firmách, výsledky publikovali a zařazovali do výuky (Casotti, 2019). Vědci diskutovali vhodnost využití kvalitativních či kvantitativních metod výzkumu (Gumesson, 2002). Je však neoddiskutovatelné, že rozmanitost znalostí ohledně marketingu se vyvinula prostřednictvím marketingových výzkumů, které univerzity společně se studenty realizovaly pro podnikovou praxi (Farrell, 2001).

Další akademické výstupy a výuka se orientovaly na **firmy a podnikovou marketingovou strategii**, na manažerské činnosti jako je plánování, controlling, řízení značky, produktový design, logistika, cenotvorba, právní rámce marketingových aktivit apod. (Schwarzkopf, 2015). První definici marketingového mixu publikoval McCarthy v roce 1960. Představil ji jako volbu nástrojů, které společnost hodlá kombinovat, aby uspokojila [některou] cílovou skupinu. Od svého vzniku v 70. letech 20. století je marketingový mix považován za základní princip komerčního i sociálního marketingu (Lahtinen et al., 2020); od této doby je však v praxi využíváno a studentům představováno mnoho dalších nástrojů a koncepcí – marketingový mix 4C, 4S, 4A, 4E a další důležité marketingové koncepty.

Rozvoj mediálního prostředí a komunikačních nástrojů umožnil rozšířit výuku o **vliv nástrojů mediálního a komunikačního mixu v offline i online prostoru** na konkurenceschopnost podniku a nákupní chování zákazníků. Crescitelli, Figueiredo (2009) charakterizovali digitální prostředí a jeho vliv na vytváření loajality ke značce, dle Pecot et al. (2018) se využití sociálních médií stává důležitým nástrojem marketingové komunikace na trhu B2C i B2B (Mishra et al., 2020, Fagundes et al., 2023). Trendovým nástrojem je **umělá inteligence (AI)**, která prokázala sílu a potenciál doslova otřást statusem quo v různých oblastech marketingu a výuky (Bolton et al., 2018; Davenport et al., 2020). Zatímco lidské faktory (zkušenosti, intuice) obsažené v nákupním rozhodování, branding, WoM a dalších konceptech nadále hrají zásadní roli (Chen et al., 2022), AI nabízí nový způsob, jak získávat, zpracovávat, analyzovat data a také vytvářet poznatky a poskytovat personalizované výsledky (Jarek, Mazurek, 2019). Takové aplikace mohou zásadně změnit způsob, jakým bude marketing realizován v podnikové praxi (Kumar et al., 2019) a vyučován v rámci terciálního vzdělávání.

1.2 Cíle a důvody zpracování komparativní studie

V dnešním globalizovaném světě je důležité pochopit, jakým způsobem se odborné znalosti a dovednosti vyučují v různých kulturních a geografických kontextech. Transfer příkladů dobré praxe je neocenitelnou pomůckou pro tvorbu jedinečné zkušenosti studentů s výukovým programem. Toto je obzvláště důležité v oblasti marketingového řízení, kde se postupy a strategie rychle mění v reakci na technologický pokrok a proměnlivé tržní trendy. K tomu přistupují i další výzvy spojené s diverzifikací trhů, s rozdíly v konzumních návycích a očekáváních v kontextu produktu, oblíbené značky, distribučního kanálu či cenových preferencí. V úvahu musíme brát též různé regulační normy napříč různými zeměmi. Pro zvýšení kvality výuky a následnou uplatnitelnost studentů na trhu práce je nezbytné porozumět tomu, jak různé vzdělávací instituce připravují své studenty na tyto výzvy.

Cílem studie je na základě identifikace hlavních obsahových a metodologických prvků výuky předmětu **Marketingové řízení** napříč různými terciárními institucemi porozumět výukovým tématům, která jsou považována za klíčová a identifikovat didaktické metody používané při zprostředkování výukového obsahu studentům. Na základě **komparace výukového obsahu a výukových metod** budou vypracována doporučení pro tvorbu moderně pojatých programů terciální výuky předmětu marketingové řízení, a to s ohledem na aktuální potřeby praxe.

Autorky studie pracují metodou komparativní analýzy didaktických metod a nástrojů, které jsou používány ve výuce marketingového řízení v různých kulturních a institucionálních kontextech. To zahrnuje výzkum technologií, interaktivních nástrojů a pedagogických přístupů. Zdrojem výzkumných dat jsou veřejně dostupné informace z oficiálních webových stránek a tištěných materiálů o studijních programech a konkrétních oborech, které zahrnují výuku marketingového řízení.

Studie je doplněna i o další rozměr. Tím jsou informace o firemním partnerství, a to jak s firmami z oborů průmyslu a služeb, tak i s neziskovými organizacemi. Zajímá nás, jakým způsobem je takové partnerství integrováno do výukového procesu. Díky tomu bude možné zjistit, jaký vliv má spolupráce s praxí na formování kurikula a jak případné partnerství podporuje aplikaci teorie do praxe.

V souvislosti s dynamickým vývojem managementu a marketingu jako vědních oborů je důležité i nalezení trendů a inovací, které se objevují v oblasti výuky marketingového řízení. Cílem je zjistit, jak se výuka marketingu vyvíjí v různých částech světa a jak mohou tyto inovace ovlivnit budoucí vývoj z hlediska pedagogiky a metodiky výuky.

Vypracovaná doporučení pro instituce, pedagogy a studenty na základě identifikovaných nejlepších postupů (příklady dobré praxe) jsou aktuálním podkladem pro integraci inovací do kurikula a výukových plánů univerzit s cílem dosáhnout účelného propojení teorie s praxí.

2 Metodologie

V kontextu marketingového řízení v terciárním vzdělávání může být komparativní výzkum klíčovým nástrojem při identifikaci a pochopení různých pedagogických přístupů a výukové praxe napříč různými kulturami a institucionálními strukturami.

2.1 Design komparativního výzkumu

Podle autorů Brymana a Bellové chápeme design komparativního výzkumu jako společenské šetření, metodologický přístup, který se zaměřuje na přímé porovnání dvou nebo více jednotek s cílem identifikovat podobnosti a rozdíly (2015, s. 78). Také Hendl definuje komparativní design jako „výzkumný plán pro srovnání vlastností vybraných případů“ (Hendl, 2016, s. 415). V typickém sociologickém či marketingovém výzkumu zkoumané případy mohou zahrnovat země, kultury, organizace, jednotlivce nebo různá časová období. Hlavním cílem komparativního výzkumu je pochopit, a především vysvětlit vzory podobností a variability v sociálních a behaviorálních procesech.

Porovnávání různých výukových metod a postupů společně s identifikací akcentovaných témat výukového obsahu z různých zemí může nabídnout nové perspektivy a **inspiraci pro vývoj a inovace v oblasti výuky marketingu**. Díky tomu mohou pedagogové efektivně reagovat na aktuální potřeby trhu a přizpůsobit svůj výukový obsah tak, aby odpovídal měnícím se trendům a požadavkům praxe. V tomto světle je design komparativního výzkumu neocenitelným nástrojem, který může přinést cenná data a poskytnout hlubší pochopení toho, jak nejlépe můžeme připravit studenty na úspěšnou kariéru v oblasti marketingového řízení v globálním kontextu.

2.2 Výběr zemí a univerzit pro komparaci, zdůvodnění jejich výběru

Při výběru zemí a univerzit pro tuto komparativní studii bylo stanoveno několik klíčových kritérií. Jsou jimi následující kritéria.

- Vybrané instituce mají **vysokou úroveň kvality vzdělání** a jsou mezinárodně uznávány pro své vzdělávací programy, což jim přináší **významné renomé** v oblasti terciárního vzdělávání.
- Vybrané instituce nabízejí **magisterský studijní** program v oblasti marketingového řízení nebo příbuzného oboru, což umožní získat detailnější informace o jejich výukových metodách, obsahu, rozsahu vyučovaných témat.
- **Rozličnost kultur** umožňuje zkoumat, jak se pedagogické metody a přístupy mohou lišit v různých sociokulturních kontextech.
- **Geografické pokrytí** bylo zvoleno tak, aby bylo zajištěno reprezentativní rozložení z různých částí světa, což umožňuje komplexní pohled na globální trendy v oblasti výuky marketingového řízení.

Pro analýzu dokumentů bylo v některých případech nutné vyžádat si detailní informace o studijním programu prostřednictvím příslušné webové aplikace (obvykle oproti jednoduché registraci). Tím bylo dosaženo aktuálnosti výchozích dat.

Tabulka 1: Univerzity vyučující předmět marketingové řízení

ČR	Vysoká škola finanční a správní, a.s., Praha
SR	Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava
UK	London Business School, London
USA	Rutgers University, New Jersey
SAE	The University of Dubai, Dubai

Zdroj: vlastní zpracování

2.3 Komparativní kritérium 1: kurikulum

Tabulka 1: Tematické zaměření výuky předmětu marketingové řízení (marketing management)

Vyučované téma/klíčová slova	ČR	SR	UK	USA	SAE
Téma 01/význam marketingu pro řízení podniku	•	•	•	•	•
Téma 02/situační analýza	•	•	•	•	•
Téma 03/marketingový výzkum	•	•	•	x	•
Téma 04/typy trhů, STP	•	•	•	•	•
Téma 05/produktový mix	•	•	•	•	•
Téma 06/cenový mix	•	•	•	•	•
Téma 07/distribuční mix	•	•	•	•	•
Téma 08/komunikační mix	•	•	•	•	•
Téma 09/mediální mix a sociální média	•	•	•	N/A ¹	N/A
Téma 10/branding	•	•	•	•	•
Téma 11/marketingové plánování	•	•	•	•	•
Téma 12/technologie, inovace, aplikace, umělá inteligence	•	•	•	•	•

Zdroj: vlastní zpracování

Komentář ke zjištěným datům:

- Všechny vybrané univerzity zařazují do výuky tradiční marketingová témata, byť je vyučují v různém pořadí a v různé intenzitě co do rozsahu učiva a časové zátěže studentů.
- Všechny vybrané univerzity se věnují technologiím, inovacím a aplikacím, včetně umělé inteligence. To zdůrazňuje rostoucí význam technologických inovací v oblasti marketingu a potřebu připravit studenty na digitální transformaci v oboru.
- Témata týkající se mediálního mixu a sociálních médií nejsou zastoupena ve výukovém plánu předmětu Marketingové řízení v USA a SAE. Vzhledem k významu, který sociální média hrají v dnešním marketingovém prostředí, zejména v USA, je možné se domnívat, že v rámci studijního programu jsou zastoupeny též specializované předměty s tímto zaměřením, a téma se nevyučuje přímo v předmětu marketingové řízení, popř. může být součástí komunikačního mixu, avšak bez zvláštního akcentu na sociální média.

¹ Poznámka: Označení N/A (Not Applicable) značí, že se při analýze učebních plánů takto označené informace nepodařilo dohledat a dané téma se podle dostupných informací nevyučuje v předmětu marketingové řízení.

2.4 Komparativní kritérium 2: didaktické metody

Druhým komparativním kritériem je použití didaktických metod při zprostředkování výukového obsahu studentům. Zjištění vyplývající z provedené komparativní analýzy přehledně znázorňuje Tabulka 2.

Tabulka 2: Komparativní kritérium 2: didaktické metody

Didaktické metody	ČR	SR	UK	USA	SAE
Interaktivní přednáška (+ multimediální prezentace, videa)	•	•	•	•	•
Případové studie	•	•	•	•	•
Skupinové projekty	•	•	•	•	•
Role-playing a simulace	N/A	N/A	•	N/A	N/A
Diskuse a semináře	•	•	•	•	•
Zkušenostní učení	N/A	N/A	•	N/A	N/A
Digitální nástroje (online platformy, aplikace, kvízy)	•	•	•	N/A	N/A
Hostovské přednášky	•	•	•	•	•
Exkurze	•	•	N/A	N/A	N/A
Workshopy a laboratoře	•	•	•	•	N/A
Studentské výzkumné projekty	•	•	N/A	•	N/A
Dovednostní program (výuka dovednostem)*	N/A	N/A	N/A	N/A	•

Zdroj: vlastní zpracování

Komentář ke zjištěným datům:

- *Všechny vybrané univerzity využívají klasické výukové metody typu přednáška, cvičení, případové studie, skupinové projekty, diskuse a semináře, hostovské přednášky. VŠFS, a.s. o průběhu přednášky a hostujícím z praxe, o významu tématu a možnostech propojení s praxí informuje na sociálních sítích univerzity.*
- *Za velmi inspirativní zjištění lze považovat zařazení výuky různým dovednostem (Skills Program – např. globální myšlení, růstové myšlení, sebevědomé myšlení, etické myšlení, podnikatelské myšlení, kreativní myšlení, učit se učit, kritické myšlení nebo one-to-one koučink). Např. The University of Dubai má ve svém programu kurz „jak se učit“ a „one-to-one koučink“.*
- *Z analýzy studijních materiálů vyplynulo, že univerzita Rutgers využívá případové studie z Harvardské univerzity (Harvard Case Studies), které jsou vysoce ceněny pro svoji schopnost přiblížit reálné obchodní situace studentům. Analyzováním těchto studií si studenti mohou osvojit praktické dovednosti a hlubší porozumění teoretickým konceptům. Dochází k meziuniverzitní spolupráci, z níž mají prospěch především studenti.*
- *Jako příklad využívání digitálních platforem můžeme uvést univerzitu Rutgers, která ve výuce marketingového řízení využívá online platformu řízení studia Canvas, což je*

moderní vzdělávací nástroj, který umožňuje online přístup k materiálům, diskusím a dalším zdrojům.

- *London Business School jako jediná z analyzovaných univerzit uvádí výukovou metodu zkušenostního učení (experiential learning). Tento pedagogický přístup založený na průběhu učení prostřednictvím reflexe nad konkrétními zkušenostmi The University of London uplatňuje v rámci svého kurikula velmi intenzivně - soudě podle popisu různých projektů a globálních zkušeností, které nabízí svým studentům.*
- *Zapojení studentů do výzkumů, práce v laboratořích apod. zdůrazňuje Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava. Apeluje na interdisciplinární charakter marketingu a širokospektrální potřeby marketingové praxe.*

2.5 Firemní partnerství

Studie byla doplněna o významný parametr, a tím je existence partnerské spolupráce mezi univerzitami, firmami a dalšími institucemi – viz Tabulka 3.

Tabulka 3: Komparativní kritérium 3: firemní partnerství

Typ firemního partnerství	ČR	SR	UK	USA	SAE
Partnerství s průmyslovými podniky	•	•	•	•	•
Partnerství v sektoru služeb	•	•	•	•	•
Partnerství s neziskovými organizacemi	•	•	N/A	N/A	N/A
Partnerství s výzkumnou organizací	•	•	N/A	•	•
Partnerství se zahraničním subjektem jakéhokoliv typu	•	•	•	•	•

Zdroj: vlastní zpracování

Komentář ke zjištěným datům

- *Všechny vybrané univerzity jsou si vědomy významu partnerství s různými typy organizací, protože marketing je realizován napříč všemi odvětvími a sektory (marketing cestovního ruchu, sportovní marketing, marketing měst a obcí apod.).*
- *London Business School každoročně zveřejňuje aktualizovaný materiál o spolupráci s praxí s názvem The Global Business Consortium (GBC). Zdůrazňuje důležitost překračování tradičních hranic odvětví k nalezení inovativních řešení v obchodě a podnikání. Tento inspirativní přístup může vést k objevování nových příležitostí a řešení problémů z různých úhlů pohledu.*
- *Rutgers University nabízí spolupráci s průmyslovými firmami prostřednictvím výzkumných laboratoří, center a programů. Současně tato univerzita nabízí studijní programy, které mohou být přizpůsobeny potřebám firem v sektoru služeb.*
- *The University of Dubai prostřednictvím svého Centra pro obchodní výzkum a konzultace (CBRC) nabízí spolupráci veřejnému i soukromému sektoru v regionu, konzultační služby v oblastech obchodu, managementu, práva, informačních technologií a inženýrství. To značí potenciál univerzity pro interdisciplinární partnerství a pro úzkou spolupráci s různými obory a institucemi.*
- *VŠFS, a.s. nabízí podnikům i neziskovým organizacím služby Laboratoře neuromarketingu a marketingových analýz. Výstupy prezentuje na veletrzích pro studenty (Gaudeamus).*

- *Vedení Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnavě každoročně vyhlašuje výzvu na předkládání žádostí na podporu projektů spolupráce s prací prostřednictvím univerzitního Fondu pro podporu výzkumu.*

3 Výsledky, diskuze a doporučení

Na základě komparativní analýzy bylo možno identifikovat několik klíčových podobností či odlišností ve stanovených komparativních kritériích.

3.1 Interpretace výsledků s ohledem na kritéria komparativní analýzy

Vybrané univerzity z různých zemí přistupují k výuce marketingového řízení s ohledem na svá kulturní, ekonomická a sociální specifika. Tyto rozdíly mohou být způsobeny historickým vývojem, ekonomickými faktory nebo konkrétními kulturními hodnotami. Přestože tyto rozdíly existují, obzvláště oblast obsahové náplně výuky vykazuje znaky globálního přístupu k dané problematice.

3.2 Unikátní aspekty výuky marketingového řízení v jednotlivých zemích a jejich potenciální přínos pro pedagogickou praxi

Každá země a analyzovaná univerzita má své unikátní aspekty výuky, které ji odlišují od ostatních. Na základě provedené komparativní analýzy lze identifikovat několik klíčových oblastí, díky nimž by mohly jednotlivé země přenést inovativní přístupy nebo metody do své vlastní pedagogické praxe. Výuka marketingového řízení zaměřená na **praktickou aplikaci teorie** umožňuje studentům zažít a pochopit koncepty v reálném kontextu, což může zvýšit jejich porozumění a retenci poznatků. Díky tomu, že se studenti mohou účastnit reálných marketingových projektů a interagovat s partnery z různých odvětví a oborů, je tato metoda obzvláště užitečná pro poskytnutí praktických dovedností a zkušeností relevantních pro budoucí kariéru.

Exkurze a praktická laboratorní cvičení, ačkoli nejsou běžně zahrnuty do studijních plánů všech analyzovaných univerzit, nabízejí studentům možnost prožít reálné obchodní situace a získat cenné postřehy o fungování marketingu v praxi. Univerzita v České republice a univerzita Rutgers v USA uvádí exkurze jako součást svého kurikula, což může studentům pomoci propojit teorii s praxí.

Vzhledem k rychlému technologickému vývoji a rostoucí potřebě digitálních dovedností v oblasti marketingu vybrané univerzity již integrují **digitální nástroje a platformy** do svého výukového procesu. Využívání těchto nástrojů nejen podporuje efektivní výuku, ale také připravuje studenty na moderní digitální pracovní prostředí. Využívání těchto platforem, a především **systémů řízení studia**, je pak příležitostí pro snadnou meziuniverzitní výměnu učebních materiálů a platformou pro užší spolupráci.

Firemní partnerství umožňuje vzdělávacím institucím získat přímý přístup k aktuálním informacím o tržních trendech, potřebách a výzvách, s nimiž se firmy setkávají. Toto partnerství může vést k pružnějšímu a rychlejšímu přizpůsobení kurikula tak, aby odráželo reálné požadavky trhu. Aktivní spolupráce s firmami umožňuje vzdělávacím institucím, aby byly v souladu s realitou trhu a připravily své studenty co nejlépe na budoucí kariéru v oboru. K tomuto účelu dobře slouží i studentské stáže v partnerských firmách, zpracování návrhů a doporučení v rámci zkuškových, semestrálních, závěrečných prací na základě znalosti marketingových trendů v řešené oblasti.

3.3 Doporučení pro zkvalitnění výuky marketingového řízení

Na základě poznatků komparativní studie lze formulovat doporučení pro zkvalitnění výuky předmětu Marketingové řízení. Jedná se o tyto oblasti, např.:

- **Začlenění moderních technologií a softwarových aplikací** - pro využití moderních technologií by školy měly investovat do nákupu hardware, software, přístupů do různých aplikací apod. Pedagogové by měli být pravidelně školeni v nejnovějších technologických nástrojích a aplikacích používaných v marketingovém řízení. Příkladem může být CRM software (např. Microsoft Dynamics 365 – Marketing), dále nástroje pro analýzu dat (IBM SPSS Statistics a PS Imago, Software pro analýzu dat – ACREA apod.), digitální marketingové platformy (HubSpot) apod. Následně pedagogové budou moci vést praktické semináře ve vybavených učebnách, v nichž budou mít studenti možnost přímo získat praktické digitální dovednosti s moderními technologiemi reálně ve firmách využívanými.
- **Začlenění nástrojů AI do výuky předmětu marketingové řízení** - v souladu s aktuálním vývojem je vhodné zařazení generativního konverzačního modelu ChatGPT. Existuje pro to řada důvodů, především vzhledem k potřebám praxe. Jedná se o plnění úkolů od zákaznického servisu, automatizovaných odpovědí na časté dotazy (FAQ), asistence zákazníkům v reálném čase až po interaktivní zákaznickou zkušenost, analýzu dat či použití ChatGPT jako nástroje pro školení. Toto jsou jen některé z mnoha možných způsobů, jak lze ChatGPT využít v oblasti marketingového řízení. S asistovaným čtením pomáhá studentům a dalším uživatelům SciSpace Copilot. Při čtení textu v prohlížeči pak stačí pouze označit část textu, kterému student nerozumí, a umělá inteligence mu ji vysvětlí. Práci s prameny usnadní webové stránky Perplexity.ai, které vyhledávají požadované informace, shrnou je a doplní o konkrétní zdroje s odkazy. Nástroje typu Padlet nebo OrgPad dokáží nahrát přednášku, přepsat ji do textové podoby, textový materiál roztřídit, zřehlednit, shrnout důležité myšlenky a v případě potřeby vysvětlit dílčí části. Video editační nástroje typu ClipChamp umožní nahrát cizojazyčné video, nástroj rozpozná daný jazyk, vytvoří titulky a přeloží je. Generování grafiky do nejrůznějších studentských projektů umožňuje Bing Image Creator, potřeby náročnějších zvládne Midjourney (Kopecký, 2023). K dispozici je rovněž Dall E, Stable Diffusion, Auto Draw, Photopea. Generování a analýzu textu rovněž umožní Bing Chat, Google Bard, SciSpace Copilot. Generování a analýzu hudby Soundraw, Aiva, Narakeet, Chrome Music Lab. Generování a analýzu videa Kaiber, D-ID, Clipchampm. Další a další aplikace vznikají rychlým tempem.
- **Pravidelné aktualizace kurikula** - vzhledem k turbulentním změnám na trhu, k měnícím se potřebám firem ve vztahu k digitálním dovednostem absolventů a k rychlému vývoji v oblasti AI je nezbytné pravidelně aktualizovat studijní materiály a zdroje, aby byli studenti vždy informováni o nejnovějších trendech a inovacích.
- **Spolupráce s firmami a institucemi** - univerzity by měly hledat nové možnosti intenzivní spolupráce s firemními partnery a odborníky z různých institucí, aby zajistily, že výuka je v souladu s aktuálními potřebami trhu.

Integrací těchto doporučení do výuky marketingového řízení mohou vzdělávací instituce zajistit, že jejich absolventi budou skvěle připraveni na výzvy a příležitosti, které přináší globalizovaný trh, moderní technologie a AI.

4 Závěr

V průběhu tvorby této studie a při vyhledávání a zpracování odborných publikací a zdrojů se autorky setkaly s mnoha inovativními přístupy a technikami v oblasti marketingového řízení, výuky, přístupu analyzovaných univerzit k výuce, a to zejména s ohledem na rostoucí význam technologií a aplikací s využitím AI. Tyto technologie nabízejí řadu příležitostí pro zefektivnění výuky i marketingového řízení podniků, úspěšnější implementaci podnikatelských strategií, marketingového výzkumu a nástrojů marketingových mixů, a to na základě přesnějšího a detailnějšího pochopení potřeb, požadavků, očekávání a chování zákazníků, ale i firem na globalizovaném trhu.

Aplikace těchto inovací se přímo promítne do marketingového řízení podniků, a to nejen díky efektivnější a cílenější komunikace se zákazníky, ale také díky schopnosti absolventů aktivně využívat nové technologické nástroje. Ty firmám pomohou v procesu rychlé adaptace na měnící se tržní podmínky, v získávání větší konkurenceschopnosti, udržitelnosti a odolnosti.

Před univerzitami stojí monumentální úkol spočívající ve vedení a přípravě budoucích odborníků v tomto dynamicky se měnícím prostředí. Jejich klíčovou rolí je nejen poskytnout studentům vědomosti, ale také vybavit je dovednostmi a nástroji potřebnými pro reálný svět plný inovací. A konec konců, právě to je účelem univerzitního vzdělání – připravit nastupující generaci na výzvy a příležitosti, které je čekají v praxi.

Literatura

- Alderson, W. (1957). *Marketing Behavior and Executive Action*. In Richard D. Irwin, Homewood, IL.
- Alderson, W. (1965). *Dynamic Marketing Behavior: A Functionalist Theory of Marketing*. in Richard D. Irwin, Homewood, IL.
- Bartels, R. (1968). The general theory of marketing. *Journal of Marketing*, 32(1), p. 29-33
- Bartels, R. (1970). *Marketing Theory and Metatheory*. in Richard D. Irwin, Homewood, IL.
- Bolton, C., Machova, V., Kovacova, M. & Valaskova, K. (2018). The power of Human-Machine collaboration: artificial intelligence, business automation, and the smart economy. *Economics, Management, and Financial Markets*, 13(4), p. 51-57
- Bryman, A., & Bell, E. (2015). *Business research methods* (Fourth edition). Oxford University Press
- Casotti, L. M. (2019). Marketing teaching and research: the red pill alternative. *Revista De Administração De Empresas*, 59(5), p. 365-369
- Cox, R., & Alderson, W. (1948). Towards a theory of marketing. *Journal of Marketing*, 13(2), p. 137-152
- Crescitelli, E., & Figueiredo, J. B. (2009). Brand equity evolution: A system dynamics model. *Brazilian Administration Review*, 6(2), p. 101–117
- Davenport, T., Guha, A., Grewal, D., & Bressgott, T. (2020). How artificial intelligence will change the future of marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48(1), p. 24-42
- Daymon, C., & Holloway, I. (2011), *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*, 2nd ed., Routledge, London

- El-Ansary, A. I. (1979). *The general theory of marketing: revisited*, in Ferrell, O. C., et al., (Eds), Conceptual and Theoretical Developments in Marketing, American Marketing Association, Chicago, IL, p. 399-406
- Fagundes, L., Christian Gomes-e-Souza Munaier, & Crescitelli, E. (2023). The influence of social media and brand equity on business-to-business marketing. *REGE. Revista De Gestão*, 30(3), p. 299-313
- Farrell, M. P. (2001). *Colaborative circles: Friendship dynamics and creative works*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Gummesson, E. (2002). Relationship marketing in the new economy. *Journal of Relationship Marketing*, 1(1), p. 37-57
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Portál
- Hunt, S. D. (1971). The morphology of theory and the general theory. *Journal of Marketing*, 35(2), p. 65-68
- Hunt, S. D. (1983). General theories and the fundamental explananda of marketing. *Journal of Marketing*, 47(4), p. 9-17
- Hunt, S. D. (2010). Doctoral seminars in marketing theory: For incorporating the history of marketing practice and thought. *Journal of Historical Research in Marketing*, 2(4), p. 443-456
- Chen, H., Chan-Olmsted, S., Kim, J., & Irene, M. S. (2022). Consumers' perception on artificial intelligence applications in marketing communication. *Qualitative Market Research*, 25(1), 125-142
- Jarek, K., & Mazurek, G. (2019). Marketing and artificial intelligence. *Central European Business Review*, 8(2), p. 46-55
- Keith, R. (1960). The marketing revolution. *Journal of Marketing*, 24(3), p. 35-38
- Kopecký, K. (2023). Využití umělé inteligence ve vysokoškolském vzdělávání (podpora studentů). Zář 2023. Dostupné z <https://kopeckykamil.cz/index.php/blog/351-vyuziti-umele-inteligence-ve-vysokoskolskem-vzdelavani-podpora-studentu>
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the marketing concept. *Journal of Marketing*, 33(1), p. 10-15
- Kumar, V., Rajan, B., Venkatesan, R., & Lecinski, J. (2019). Understanding the role of artificial intelligence in personalized engagement marketing. *California Management Review*, 61(4), p. 135-155
- Lahtinen, V., Dietrich, T., & Rundle-Thiele, S. (2020). Long live the marketing mix. testing the effectiveness of the commercial marketing mix in a social marketing context. *Journal of Social Marketing*, 10(3), p. 357-375
- Layton, R. (2015). Marketing, marketing systems, and the framing of marketing history. *Journal of Historical Research in Marketing*, 7(4), p. 549-572
- Mishra, S., Ewing, M. T., & Pitt, L. F. (2020). The effects of an articulated customer value proposition (CVP) on promotional expense, brand investment and firm performance in B2B markets: A textbased analysis. *Industrial Marketing Management*, 87 (3), p. 264–275
- Moll, F. H., Febu, T., Halling, T., Rathert, P., & Fangerau, H. (2014). Geschichte in der öffentlichen kommunikation wissenschaftlicher fachgesellschaften: "history marketing". *Der Urologe. Ausg. A.*, 53(10), p. 1525-1532

- Pecot, F., Merchant, A., Valette-Florence, P., & De Barnier, V. (2018). Cognitive outcomes of brand heritage: A signaling perspective. *Journal of Business Research*, 85, p. 304–316
- Shaw, E. H. (2016). *Ancient and medieval marketing*. in Jones, B.D.G. and Tadajewski, M. (Eds), Routledge Companion to Marketing History, Routledge, London, Chapter 2, p. 23-40
- Shaw, E. H. (2020). Constructing a partially formalized general theory of the marketing system: Insights from the history of marketing thought. *Journal of Historical Research in Marketing*, 12(2), p. 263-283
- Sheth, J. N., Gardner, D. M., & Garrett, D. E. (1988), *Marketing Theory: Evolution and Evaluation*. John Wiley and Sons, New York, NY
- Schwarzkopf, S. (2015). Marketing history from below: Towards a paradigm shift in marketing historical research. *Journal of Historical Research in Marketing*, 7(3), p. 295-309
- Wang, Y. (2023). A model predicting CRM resource effect on business performance through CRM capabilities. *Wireless Communications & Mobile Computing (Online)*

Poděkování

Výsledek vznikl při řešení studentského projektu „Controlling 4.0 - business future“ s využitím podpory specifického univerzitního výzkumu Vysoké školy finanční a správní.

Kontaktní údaje autorů

PhDr. Ladislava Knihová, Ph.D., MBA
Vysoká škola finanční a správní, a.s.
Fakulta ekonomických studií
Estonská 500/3, 101 00 Praha 10
E-mail: ladislava.knihova@mail.vsfs.cz

doc. Ing. Naděžda Petřů, Ph.D.
Vysoká škola finanční a správní, a.s.
Fakulta ekonomických studií
Estonská 500/3, 101 00 Praha 10
E-mail: petru.nada@mail.vsfs.cz

Why are vocational teachers susceptible to believing hoaxes and what can we do about it?

Jana Kollár Rybanská

Abstract

In recent years, we have been increasingly exposed to fake news, misinformation, disinformation, and conspiracy theories. The COVID-19 pandemic, the war in Ukraine, the rapid development of social media and artificial intelligence have created fertile ground for the spread of any unsubstantiated claims and information, especially in the online space. In the past few years, many studies have shown that teachers are also susceptible to believing unsubstantiated information. These alarming findings are the main reason for the choice of the article topic, focusing on a specific group of vocational teachers at secondary vocational schools in Slovakia. A quick survey among students of supplementary pedagogical studies showed that the significant number of surveyed future vocational teachers believe in unfounded beliefs, unsubstantiated claims and they cannot distinguish between facts and opinions.

Keywords: vocational teachers, information literacy, hoax, unsubstantiated belief

JEL Classification: A2

1 Informational literacy among vocational teachers

In recent years, we have been increasingly exposed to fake news, conspiracy theories and hoaxes. However, belief in unsubstantiated information has been present among people for much longer and more often than one might think. In the past, unsubstantiated beliefs were mainly related to natural phenomena, extraterrestrial civilizations, parapsychological phenomena, and magic. People often did not have enough knowledge, so they naturally feared everything new and unknown. The present and recent past, when we have many scientific explanations easily available, however, clearly show us that belief in unsubstantiated information and the inability to verify information is a very dangerous phenomenon. We encounter unsubstantiated information not only in the online space every day, but also on television, in films, in series, in advertising, and in books (Ballová Mikušková, 2019).

Research on belief in unsubstantiated information is extensive and interesting. In this context, the influence of intelligence or education is usually investigated. However, we do not yet have clear conclusions. Some studies (e.g., Otis & Alcock, 1982; Aarnio & Linderman, 2005; Bensley, Lilienfeld & Powell, 2014; Ballová Mikušková; 2018) suggest that higher education reduces pseudoscientific beliefs. University students with a higher level of analytical thinking were less likely to trust unsubstantiated information compared to secondary vocational school students (Aarnio & Linderman, 2005). Similarly, psychology students better distinguished between scientific and pseudoscientific information (Bensley, Lilienfeld & Powell, 2014) compared to the general population. Otis and Alcock already concluded in the 1980s that university professors are more sceptical than the general population, and they subsequently spread their scepticism to students. On the other hand, many studies suggest that even highly educated people, despite their education and higher level of analytical thinking, believe in many unsubstantiated beliefs (e.g., Kowalski & Taylor, 2009; Swami et al., 2011; Ballová Mikušková, 2018).

Current research offers several explanations for why people believe in unsubstantiated information, the most common of which are:

1. Confirmation bias - people tend to seek information that supports and confirms their existing beliefs and ignore information that contradicts them. When, for example, a hoax coincides with someone's beliefs and worldview, there is a high probability that they will believe it because they will not be inclined to further verify the information. Search engine algorithms also support confirmation bias. This phenomenon was intensively studied primarily in the 1990s (e.g., Kunda, 1990; Nickerson, 1998).
2. Lack of critical thinking or underdeveloped critical thinking - some people may have insufficient ability to think critically, or they may not have/have not had the opportunity to develop their critical thinking, as a result of which they are unable to assess the credibility of the information they encounter. They may be more susceptible to unsubstantiated beliefs because they are unable to recognize the so-called "red flags" or assess the credibility and reliability of sources (Yaqub et al., 2014; Wineburg & McGrew, 2019). The development of critical thinking should be carried out already at primary schools.
3. Emotional appeals - some disinformation and hoaxes may contain emotional appeals (e.g., injured people, attacks on dignity, negative emotions such as anger, fear, sadness, crying, etc.), which affect a person's mood and emotional experience in a similar way to marketing communications. If we can reach a person's emotions and evoke an emotional response in them, we can be sure that we will arouse their attention and interest. Many people have lower emotional stability and higher levels of empathy, so messages with emotional appeals can convince recipients very quickly (Ghanem, Rosso & Rangel, 2018).
4. Trust in authorities - already in the 1980s, research showed that people are more likely to believe information that is presented by an authority. This phenomenon is also known as the "halo effect".
5. Lack of information literacy or lack of information - there are many examples of hoaxes and false information that persist in societies and communities where access to accurate information is limited (e.g., in authoritarian regimes) (Marcellino et al., 2021), or recipients do not have sufficiently developed information literacy for various reasons.

Slovak citizens are no exception when it comes to believing in unsubstantiated information. Unfortunately, there are several studies that show that even teachers and future teachers cannot adequately distinguish between hoaxes and often believe in unsubstantiated information. This is a worrying fact, as teachers should have well-developed critical thinking skills in order to be able to help their students develop their own critical thinking skills and teach them how to navigate the complex information landscape.

A study conducted among Slovak student teachers (Čavojová, Šrol & Jurkovič, 2020) showed that the respondents believed that some people have an inexplicable ability to predict the future (31.3%), that there are real cases of witchcraft (29.5%), that some people can lift objects with only their mental strength (20.8%), that it is possible to communicate with the dead (22.5%), or that it is possible to cast a curse on someone using spells (18.8% of students). This suggests that education does not protect us from unsubstantiated information, but a certain degree of scepticism leads people to choose more scientific fields of study (Genovese, 2005).

A survey conducted among elementary school teachers in 2020 during the COVID-19 pandemic showed that nearly half of the respondents did not trust the government to provide accurate information about the coronavirus. Many of them believe in conspiracy theories and question scientific knowledge about COVID-19. The survey also found that up to 44% of teachers consider the new coronavirus to be a common flu-like illness. Thirty-nine percent

of teachers believe that wearing masks regularly has negative health consequences. Nearly a third (31%) of surveyed elementary school teachers believe that vaccination is a preparation for the chipping of people (FOCUS, 2020).

2 Methods

We conducted a quick survey among students of supplementary pedagogical studies. 78 students participated (64 females and 14 males) (Table 1).

Table 1: Research sample – students of supplementary pedagogical studies

Gender / Age	22 – 32 years	33 – 43 years	44+ years
female	35	26	3
male	8	4	2

Source: own elaboration

We only investigated gender, age, and field of study in supplementary pedagogical studies (vocational teacher of economics and management, ecological and environmental sciences, food industry, agriculture and landscape, biology, biotechnologies, mechanical engineering, and veterinary medicine). We have not yet taken into account other factors. A simple questionnaire was designed, inspired by the research of Čavojová, Šrol & Jurkovič (2020), that contains 10 short statements (Table 2). The task of the participants was to indicate whether they think that the statements are scientifically proven facts or (random) opinions.

Table 2: 10 statements

Fact / opinion	Statement
1 (fact)	Elementary childhood vaccinations (mumps, morbilli, polio) do not cause autism.
2 (fact)	A right angle has 90 degrees.
3 (opinion)	Elvis was spotted abroad, so it is possible that he is still alive.
4 (opinion)	All evil in the world comes from religions.
5 (fact)	Caesar is the real historical figure.
6 (fact)	The Holocaust took place during World War II.
7 (fact)	Homosexuality was removed from the list of mental disorders.
8 (opinion)	Aliens exist among us.
9 (opinion)	Sage tea helps to break a curse.
10 (opinion)	If my dog doesn't like you, I won't trust you.

Source: own elaboration

We were not interested in assessing the teachers' knowledge, so they could use various sources to verify the information. We did not investigate whether the respondents consider the statements to be true, but whether they distinguish between facts and opinions. Nevertheless, all the facts used in the survey are true. Subsequently, a short interview was conducted with the respondents.

3 Results and discussion

Results of the survey conducted among future vocational teachers are presented in the Table 3.

Table 3: 10 statements

Statement	N Respondents who considered the statement to be FACT	N Respondents who considered the statement to be OPINION
1 (fact)	49 (63 %)	29 (37 %)
2 (fact)	100 (100 %)	0 (0 %)
3 (opinion)	17 (22 %)	61 (78 %)
4 (opinion)	42 (54 %)	36 (46 %)
5 (fact)	75 (96 %)	3 (4 %)
6 (fact)	62 (80 %)	16 (20 %)
7 (fact)	47 (60 %)	31 (40 %)
8 (opinion)	15 (19 %)	63 (81 %)
9 (opinion)	12 (15 %)	66 (85 %)
10 (opinion)	23 (30 %)	55 (70 %)

Source: own elaboration

No statistically significant differences were found based on gender, age, or the field of study.

Despite the task and instructions, respondents evaluated the statements subjectively, according to what they believe to be the truth, and probably brought their subjective opinions and emotional state into the evaluation. We believe that this is simply because they do not identify with this fact. They bring in subjective feelings and evaluate statements only as opinions, because they do not believe them. We could say that they consider the statements to be false. We also found out that, similarly to other populations, future vocational teachers changed their communication style when they encountered a sentence with which they disagreed.

40% of future vocational teachers consider the sentence "Homosexuality was removed from the list of mental disorders." (statement 7) to be an opinion. 37% of respondents also consider the sentence that common childhood vaccines do not cause autism (statement 1) to be an opinion. Based on these results, we can assume that teachers are also susceptible to false information.

4 Conclusion

Vocational teachers, like the rest of the population, are susceptible to believing hoaxes, misinformation, and disinformation because as research has shown, it does not depend so much on intelligence and education, but probably on other factors that we must uncover. Subsequently, a three-year study will be conducted, where we will monitor personality characteristics, mental health, life satisfaction, and other psychological, personality, and socioeconomic factors that could possibly explain why teachers are also susceptible

to unsubstantiated beliefs. If we success and uncover the factors that influence the tendency of teachers to believe hoaxes, we can set better, more targeted, and addressed education for vocational teachers.

We also believe that vocational secondary schools, for understandable reasons, place more emphasis on practice, but at the same time general education is neglected and students, and often teachers, do not have a general overview, which can also affect their information literacy.

References

- Aarnio, K., & Lindeman, M. (2005). Paranormal beliefs, education, and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1227-1236.
- Ballová Mikušková, E. (2018). Conspiracy beliefs of future teachers. *Current Psychology*, 37(3), 692-701. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9561-4>
- Ballová Mikušková, E. (2019). Redukovanie nepodložených presvedčení pomocou kritického myslenia. In Jurkovič, M., Čavojová, V., & Brezina, I. (Eds.). (2019). *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Premedia.
- Bensley, D. A., Lilienfeld, S. O., & Powell, L. A. (2014). A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. *Learning and Individual Differences*, 36, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.009>
- Čavojová, V., Šrol, J., & Jurkovič, M. (2020). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. *Applied Cognitive Psychology*, 34(1), 85-95. <https://doi.org/10.1002/acp.3595>
- FOCUS. (2020). Alarmujúci prieskum: Až 31% učiteľov II. stupňa ZŠ si myslí, že očkovanie proti korone je prípravou na čipovanie ľudí. <https://www.omediach.com/hoaxy/19079-alarmujuci-prieskum-az-31-ucitelov-ii-stupna-zs-si-mysli-ze-ockovanie-proti-korone-je-pripravou-na-cipovanie-ludi-video>
- Genovese, J. E. C., (2005). Paranormal beliefs, schizotypy, and thinking styles among teachers and future teachers. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.008>
- Ghanem, B., Rosso, P., & Rangel, F. (2018). An Emotional Analysis of False Information in Social Media and News Articles. <https://arxiv.org/pdf/1908.09951.pdf>
- Kowalski, P., & Taylor, A. K. (2009). The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 36, 153-159. <https://doi.org/10.1080/00986280902959986>
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108(3), 480-498. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.480>
- Marcellino, W., Helmus, T. C., Kerrigan, J., Reininger, H., Karimov, R. I., & Lawrence, R. A. (2021). Detecting Conspiracy Theories on Social Media. RAND Corporation. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD1130237.pdf>
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>

Otis, L. P., & Alcock, J. E. (1982). Factors affecting extraordinary beliefs. *The Journal of Social Psychology*, 118, 77-85.

Swami, V., Coles, R., Stieger, S., Pietsching, J., Furnham, A., Rehim, S., & Voracek, M. (2011). Conspiracist ideation in Britain and Austria: Evidence of monological belief system and associations between individual psychological differences and real-world and fictitious conspiracy theories. *British Journal of Psychology*, 102(3), 443-463. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02004.x>

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1-40. <https://www.tcrecord.org> ID Number: 22806

Yaqub, O., Castle-Clarke, S., Sevdalis, N., & Chataway, J. (2014). Attitudes to vaccination: A critical review. *Social Science & Medicine*, 112, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.04.018>

Contact of author

PhDr. Mgr. Jana Kollár Rybanská, PhD.
Slovak University of Agriculture in Nitra,
Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovak Republic
E-mail: jana.rybanska@uniag.sk

Príprava učiteľov ekonomických predmetov v kontexte aktuálnych zmien

Preparation of Teachers of Economic Subjects in the Context of Current Changes

Katarína Krpáľková Krelová, Pavel Krpálek, Josef Kočka, Barbora Kadlecová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá prípravou učiteľov ekonomických predmetov na Vysokej škole ekonomickej, ktorú realizuje od roku 1953 a to aktuálne v dvoch formách (študijný magisterský program a doplňujúce pedagogické štúdium). Autori predstavujú príklady dobrej praxe v oblasti prípravy budúcich učiteľov ekonomických predmetov v Nemecku, Rakúsku a vo Veľkej Británii, následne pozornosť zameriavajú na v Českej republike jedinečný magisterský študijný program Učiteľstvo ekonomických predmetov pre stredné školy. Autori prezentujú výsledky empirickej štúdie zameranej na hodnotenie kvality učiteľskej prípravy na VŠE. Význam prípravy učiteľov ekonomických predmetov je podporený aktuálnymi štatistickými údajmi, ktoré jasne deklarujú významný počet stredných škôl i žiakov ekonomického zamerania v ČR. V závere sú prezentované aktuálne výzvy, ktoré vychádzajú zo strategických dokumentov výchovy a vzdelávania v ČR a ktoré by mali pozitívne ovplyvniť prípravu budúcich učiteľov.

Kľúčové slova: magisterský študijný program, učiteľ ekonomických predmetov, kompetencie učiteľa odborných predmetov, kvalita učiteľskej prípravy.

Abstract

The paper deals with the preparation of teachers of economic subjects at the University of Economics, which has been implemented since 1953 and currently in two forms (master's study program and additional pedagogical studies). The authors present examples of good practice in the field of training future teachers of economic subjects in Germany, Austria and Great Britain, then focus attention on the unique Master's study program in the Czech Republic Teaching of economic subjects for secondary schools. The authors present the results of an empirical study aimed at evaluating the quality of teacher training at the University of Economics. The importance of training teachers of economic subjects at the University of Economics is supported by current statistical data, which clearly declare a significant number of high school and economics students in the Czech Republic. In the end, current challenges are presented, which are based on strategic documents of education and training in the Czech Republic and which should positively influence the training of future teachers.

Keywords: master's study program, teacher of economic subjects, competences of a teacher of professional subjects, quality of teacher training.

JEL klasifikace: I2

1 Úvod

Súčasná turbulentná doba je charakteristická meniacimi sa potrebami spoločnosti a požiadavkami na vzdelávanie žiakov a študentov, preto z tohto pohľadu je učiteľská profesia d'aleko náročnejšia. Priemysel 4.0 zásadne posilňuje aktuálnu požiadavku rozvoja digitálnej kompetencie učiteľov a jej implementáciu do profesijného štandardu učiteľa odborných predmetov. Strategické dokumenty ako *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020), *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství - Společné profesní kompetence* (2023) udávajú smer budúceho trendu v oblasti prípravy učiteľov odborných predmetov. Učiteľ je najdôležitejším činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese a svoju zodpovednú a dôležitú úlohu môže kvalitne realizovať len vtedy, ak je schopný viesť svojich žiakov efektívne nielen ku profesijnej, ale súčasne aj ku sociálnej kompetencii. Preto je nevyhnutné, aby mal zodpovedajúcu tak odbornú, ako aj pedagogickú erudíciu. Požiadavku získania pedagogickej spôsobilosti inžinierov, vyučujúcich na stredných školách, považujeme za opodstatnenú. Považujeme za nevyhnutné, aby učiteľov odborných predmetov pripravovali vysoké školy zamerané na príslušný odbor (ekonomický, technický, poľnohospodársky a pod.), ktoré zároveň poskytujú učiteľský magisterský študijný program alebo kurzy v rámci celoživotného vzdelávania (Doplňujúce pedagogické štúdium). Tým bude zabezpečená ich vysoká odborná (odborné predmet + odborná prax) a tiež učiteľská príprava (predmety učiteľského základu + odborové a predmetové didaktiky + pedagogická prax).

Ak sa pozrieme na počet stredných odborných škôl, ktoré sú ekonomického zamerania v rámci Českej republiky, tak ich počet nie je zanedbateľný.

Tabuľka 1: Počet SŠ s ekonomickým zameraním v ČR

Počet středních škol v České republice s ekonomickým zaměřením			
Kraj	Počet škol		
	veřejné	soukromé	celkem za kraj
Praha	19	16	35
Středočeský kraj	26	5	31
Jihočeský kraj	17	5	22
Plzeňský kraj	11	4	15
Karlovarský kraj	5	2	7
Ústecký kraj	13	11	24
Liberecký kraj	10	3	13
Královehradecký kraj	9	3	12
Pardubický kraj	6	5	11
Kraj Vysočina	9	3	12
Jihomoravský kraj	18	8	26
Olomoucký kraj	7	3	10
Zlínský kraj	14	6	20
Moravskoslezský kraj	14	13	27
ČR celkem	178	87	265

Zdroj: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>, 2023

V roku 2022/2023 bolo v ČR celkovo 1 294 stredných škôl (<https://www.msmt.cz/vykonova-data-skol-za-rok-2022-2023>, cit. 2023), z toho **265 stredných škôl, ktoré poskytujú**

ekonomické vzdelanie (cca 20 %). Samozrejme ekonomické predmety sa vyučujú aj na ostatných typoch stredných škôl, ktoré poskytujú všeobecné a ďalšie odborné (napr. technické) vzdelanie a tiež na druhom stupni základných škôl, kde sa vyučuje finančná gramotnosť. Český štatistický úrad (<https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-aktualizovano-2482023#12>, cit. 2023) uvádza, že v roku 2022/23 stredné vzdelanie ukončilo 2 733 žiakov, stredne vzdelanie s výučným listom 92 250 žiakov a stredné vzdelanie s maturitnou skúškou 343 979 žiakov. Z toho všeobecné vzdelanie ukončilo 135 729.

Uvedené dáta jasne deklarujú význam kvalitnej prípravy učiteľov ekonomických predmetov. Formou magisterského štúdia ju dlhodobo uskutočňuje Fakulta financií a účtovníctva VŠE v Prahe. Jedinečnosť konštatovala i akreditačná rada, ktorá pri poslednom posudzovaní v roku 2022 konštatovala, že študijný program je „unikátny“. Z toho dôvodu považujeme za profesijnú povinnosť študijný program udržiavať, rozvíjať a kvalitatívne prispôbovať aktuálnym požiadavkám trhu práce a trendom v oblasti výchovy a vzdelávania.

2 Pregraduálna príprava učiteľov ekonomických predmetov na vybraných zahraničných univerzitách

Aktuálne koncepty znalostnej ekonomiky, celoživotného vzdelávania a rozvoja kľúčových kompetencií zásadne popierajú klasickú európsku tradíciu všeobecnej vzdelanosti. Síce môžu viesť nie k zvyšovaniu vzdelanostnej úrovne, ale paradoxne i k devalvácii vzdelania. To, že sú všetky aktuálne reformy vzdelávacích systémov v európskych krajinách zamerané na podporu práve týchto konceptov, ešte neznamena, že ide o zaručený recept na skvalitnenie vzdelávania (Humajová - Zimerová, 2010). Reforma pre 21. storočie sa má zamerať predovšetkým na nové kompetencie, multikultúrne a multijazyčné prostredie, digitalizáciu, profesionalizáciu, vypracovanie štandardov certifikácie (National Teacher Certification Standards) a akreditáciu učiteľských programov (Futrell, M. H., 2010). Za najprepracovanejší systém prípravy učiteľov odborných predmetov (ekonomických, technických) je právom možné považovať Nemecko. Ako príklad je možné uviesť Hochschule Fresenius (Hamburg, Köln, München; Nemecko), ktorá ponúka trojročný bakalársky program Wirtschaftspädagogik. Tento odbor je kombináciou ekonomického a pedagogického zamerania. Študenti si počas štúdia osvoja základy ekonómie a potrebné pedagogicko-didaktické kompetencie. V rámci tematického bloku ekonomických základov sa študenti zoznamujú so základmi obchodnej administratívy, účtovníctvom, personálnym manažmentom, manažmentom zmien a inovácií, digitálnou transformáciou, strategicky orientovaným vývojom. V rámci tematického bloku obchodného vzdelávania sa študenti zoznámia so základmi tejto špecializovanej pedagogiky, základy didaktiky, základy všeobecnej pedagogiky, e-learning (jeho didaktika a aplikácia), medzi kultúrna náuka. Ďalej študenti získajú metodické kompetencie a praktické skúsenosti v oblasti obchodnej komunikácie, medzinárodného a medzi kultúrneho managementu, riadenia a prezentácie projektov, Business simulačných hier, ekonomickej (obchodnej) matematiky, štatistiky, empirického výskumného projektu. (Wirtschaftspädagogik, B.Sc. Hochschule Fresenius, cit. 2020).

Humboldt - Universität zu Berlin (Nemecko) je ponúka šesťsemestrálny bakalársky odbor Wirtschaftspädagogik (Wirtschaft und Verwaltung), kde táto špecializácia tvorí základ štúdia (113 kreditov). Zvyšnú časť štúdia potom pokrýva vedľajší odbor, ktorý si študenti volia podľa svojich preferencií. Ako vedľajší špecializáciu si možno zvoliť napríklad filozofiu, politológiu, matematiku atď. Študenti si počas štúdia osvoja vedecké kompetencie v ekonómii a tiež kompetencie na organizovanie, realizovanie a hodnotenie práce v triede (na odborných školách, vo firemnom vzdelávaní, v inštitúciách odborného vzdelávania). Výučba zahŕňa dva povinné moduly: základy profesijnej a ekonomickej didaktiky; bakalársku prácu. Zvyšok modulov si študenti povinne volia z nasledujúcej ponuky: externé účtovníctvo, interné účtovníctvo,

marketing a e-business, základy financií, právo, matematika (rôzne úrovne), štatistika, ekonómia (rôzne úrovne). Primárne je možné pokračovať v magisterskom odbore Wirtschaftspädagogik. Prijatie na magisterské štúdium si vyžaduje splnenie šesťmesačnej (900 hodín na plný úväzok) pracovnej stáže v obchodnej alebo administratívnej činnosti v podniku alebo vo firemnom odbornom vzdelávaní. Výnimku dostávajú tí uchádzači, ktorí majú ukončené zodpovedajúce odborné vzdelanie (Humboldt-Universität zu Berlin, cit. 2020).

Podobne aj Wirtschaftsuniversität Wien (Rakúsko) ponúka dvojročný magisterský program Wirtschaftspädagogik. Absolventi tohto programu získajú nielen potrebnú kvalifikáciu a kompetencie pre výučbu odborných predmetov na školách ekonomického zamerania, ale uplatnia sa aj v nepedagogických profesiách, napr. v účtovníctve, audite, financiách, bankovníctve atď. Učebný plán zahŕňa povinné predmety ako didaktiku ekonómie, metódy didaktiky ekonómie, didaktiku účtovníctva, didaktiku ekonomických informačných systémov (ekonomických / účtovných softvérov), pedagogiku, hospodársku pedagogiku (ekonomickú pedagogiku) a predmety súvisiace s diplomovou prácou. Ďalej si študenti volia štyri predmety z ponuky: správa malých a stredných podnikov, Business Intelligence, úvod do programovania pre obchodnú prax, externé účtovníctvo, finančný manažment, základy pracovného práva, interné účtovníctvo, marketing, podniková informatika s didaktickým aspektom, počítačom podporované účtovníctvo pre školskú prax, firemné vzdelávanie a pod. V poslednom ročníku študenti absolvujú 15-týždňovú prax na strednej odbornej škole (Wirtschaftspädagogik. Master's Programs. Wirtschaftsuniversität Wien, cit. 2020).

Ďalej ako príklad uvádzame University of Strathclyde Glasgow (Veľká Británia), ktorá ponúka štvorročný bakalársky študijný program Education & Economics. Štúdium prebieha prezenčnej formou. Kurz je určený pre uchádzačov, ktorí chcú vykonávať profesie úzko spojenými s učiteľským povoláním, avšak neplánujú sa stať priamo učiteľmi. V prípade záujmu však môže absolvent pokračovať v postgraduálnom štúdiu, pri ktorom získa potrebnú kvalifikáciu pre výkon učiteľskej profesie (PGCE - The Postgraduate Certificate in Education). V prvom ročníku musia študenti absolvovať prax vo vzdelávacom zariadení, kde sa pracuje s deťmi vo veku od 0 do 14 rokov. Keďže ide o kombináciu dvoch špecializácií, odborné ekonomické predmety a pedagogické sa vyučujú oddelene, nezávisle na sebe. Študijný plán zahŕňa povinné pedagogické predmety: porozumenie vzdelávania v 21. storočí, prax, príp. stáž, žiaci a učenie, neformálne vzdelávanie, história a filozofia vzdelávania, deti a detstvo, sociálna pedagogika a dospelí, záverečná práca; a povinne voliteľné: politika vo vzdelávaní, sociálne problémy vo vzdelávaní, metódy sociálneho výskumu. Štúdium ekonómie si zakladá predovšetkým na tímových projektoch a e-learningu. Študentom sa pri spracovaní projektu ponúka možnosť konzultácie s odborníkmi z praxe. (BA Hons Education & Economics. University of Strathclyde, 2019, cit. 2020).

Je možné konštatovať, že v príprave učiteľov ekonomických predmetov je veľmi dôležitá **odborná príprava** v oblasti ekonómie, ekonometrie, managementu, marketingu, obchodnej administratívy, účtovníctva, financií, projektového managementu, podnikovej ekonomiky, a pod. V **pedagogicko-psychologickej a didaktickej príprave** je nevyhnutné klásť zvýšený dôraz nielen na odborovú didaktiku, ale aj na predmetové didaktiky ako sú didaktika ekonómie, didaktika účtovníctva, didaktika ekonomických informačných systémov, podniková informatika s didaktickým aspektom a pod. Významné miesto v príprave učiteľov odborných ekonomických predmetov zastáva **odborná a pedagogická prax**. Tieto sa realizujú v rôznom rozsahu a v rôznych formách. Doba 2019-2021, ktorá bola poznamenaná celosvetovou pandemiou COVID-19 spôsobila masívnu digitalizáciu vzdelávania, a tým kládla zvýšený apel na rozvoj digitálnych kompetencií jak učiteľov, tak aj študentov a žiakov. Digitalizácia by sa mala dotýkať nielen teoretickej prípravy, ale aj praktickej prípravy budúcich učiteľov.

3 Příprava učitel'ov ekonomických predmetov na VŠE v Prahe

Ako bolo vyššie uvedené, od roku 1953 prípravu učitel'ov ekonomických predmetov v Českej republike realizuje Vysoká škola ekonomická v Prahe, Fakulta financií a účtovníctva, katedra didaktiky ekonomických predmetov. Študenti majú možnosť získať okrem odborného ekonomického vzdelania aj vzdelanie pedagogicko-psychologické a didaktické. Štúdium umožňuje získať dve plnohodnotné profesijné kvalifikácie a to ekonomickú a učitel'skú. Obsah aj dĺžka štúdia sa v čase postupne vyvíjali.

V súčasnosti katedra ponúka magisterský študijný program *Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy*, v rámci vedľajšej špecializácie štúdium *Vzdělávání ve financích a účetnictví* a v rámci kurzov celoživotného vzdelávania ponúka kurzy *Doplňující pedagogické studium pro inženýry ekonomy k získání pedagogické kvalifikace k výuce ekonomických předmětů na středních a vyšších odborných školách a k výuce finanční gramotnosti na 2. stupni ZŠ v kombinované formě studia* (v rozsahu 270 hodín) a *Rozšiřující studium učitelství předmětu Písemná a elektronická komunikace* (v rozsahu 250).

3.1 Učitel'stvo ekonomických predmetov pre stredné školy – magisterský študijný program

Základom kompetenčného modelu prípravy učitel'ov ekonomických predmetov sú kvalitné a dôkladné odborné ekonomické kompetencie, ktoré sú následne rozšírené o štruktúry kompetencií pedagogicko-didaktických, zahŕňajúcich spôsobilosť študentov didakticky analyzovať a inovovať učivo, transformovať ekonomické poznatky do vzdelávacieho obsahu ekonomických predmetov, uchopiť metodológiu poznania odboru a pochopiť a podchytiť vzdelávaciu stratégiu, motivujúci štýl výučby, podporujúci preferované štýly učenia žiakov, efektívne využívať rôzne formy hodnotenia, získať praktické učitel'ské zručnosti a návyky pre moderný spôsob vedenia výučby ekonomických predmetov. Študijný plán je nastavený tak, aby plne akceptoval požiadavku pomerného zastúpenia oblasti „Ekonomických odborov“ a odboru „Učitelství“ v pomere 50:50. V oblasti učitel'stva je akcentovaná odborová a predmetové didaktiky a ich priemet do pedagogickej praxe (Krpálek, Krpáková Krelová, 2020).

Nižšie uvádzame učebný plán, ktorý je v rozsahu 30 kreditov doplnený odborne zameranou vedľajšou špecializáciou, ktorú si študent môže vybrať.

Tabuľka 2: Študijný plán NMS Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy

Ident	Předmět	Výuka	Kredity	S
1DP505	Didaktika ekonomických předmětů	2/2	6	1.
3MI411 5EN411	Ekonomie II	4/2	6	
1DP418	Pedagogická psychologie	4/0	6	
1DP419	Pedagogika	4/0	6	
1DP501	Didaktika ekonomiky	2/0	3	2.
1DP502	Didaktika účetnictví	2/0	3	
1DP562	Diplomový seminář	0/2	3	
1MU403	Manažerské účetnictví II	2/2	6	
1DP503	Didaktické praktikum	0/2	3	3.
1DP560	Speciální seminář – průběžná pedagogická praxe	0/2	3	
1DP563	Souvislá pedagogická praxe	0/6	9	4.

Okrem povinných predmetov, ktoré sú uvedené v tabuľke, si študent v rozsahu minimálne **18 kreditov** volí **odborovo voliteľné predmety** ako sú: *Didaktika fiktivnej firmy*, *Didaktika výukových předmětů Junior Achievement*, *Moderní koncepce v didaktice účetnictví - případové*

studie, *Prezentační a komunikační technologie v moderních koncepcích vzdělávání, Etické aspekty ve vzdělávání a v praxi*, případně predmety, ktoré rozširujú alebo prehĺbujú odborné ekonomické zameranie ako napr. *Mezinárodní aspekty účetního výkaznictví, Oceňování nemovitostí, Mezinárodně uznávané principy účetního výkaznictví, Investiční rozhodování a dlouhodobé financování* a pod.

Študent si môže vybrať jednu z ponúkaných **vedľajších špecializácií v rozsahu 30 kreditov**, ktoré ponúkajú fakulty VŠE, napr. *IAU Auditing; ICO Controlling; IDB Daně v podnikání; IPE Peněžní ekonomie a bankovníctví; IUC Účetnictví; 2BS International Business Strategies; 2OP Retail Business; 3BA Business a management; 3MK Marketing; 3PO Podnikání; 3PR Projektový management; 3SA Sales Management; 4RV Řízení podnikové výkonnosti; 5BE Economics and Psychology; 3RF Rodinná firma; 4AP Analýza podnikových procesů*; a pod.

Študiálny program je nastavený tak, aby reflektoval aktuálne potreby praxe, absolventi sú spôsobilí využívať moderné učebné pomôcky a didaktickú techniku vrátane digitálnych technológií, kreatívne sami autorsky pripravovať vlastné originálne učebné pomôcky a využívať moderné technológie vzdelávania vrátane aplikácií informačných a komunikačných technológií na podporu online výučby, sú schopní vytvárať digitálny obsah vzdelávania, online testy, kvízy, dokážu využívať rôzne platformy pre komunikáciu a diskusné fóra. Sú schopní koncipovať, organizovať a realizovať výučbu integrovaných foriem výučby v podobe cvičných (fiktívnych) firiem, študentských spoločností v programe Junior Achievement a pod. Štandardnou a obligatórnou súčasťou štúdia je reflektívna pedagogická prax študentov, realizovaná v sieti fakultných cvičných škôl Fakulty financií a účtovníctva Vysokej školy ekonomickej v Prahe. Študenti si tu overujú teoretické poznatky, získavajú a upevňujú pracovné zručnosti a návyky a získavajú primárne pedagogické skúsenosti. V oblasti pedagogickej praxe považujeme za dôležité zabezpečiť partnerský prístup a kooperáciu medzi metodikom praxe (odborový didaktik, predmetový didaktik z katedry didaktiky ekonomických predmetov), cvičným učiteľom z fakultnej školy a študentom učiteľstva. Kvalita ich vzájomnej kooperácie predurčuje pozitívny rozvoj učiteľských kompetencií.

3.2 Niektoré výsledky empirickej štúdie zameranej na hodnotenie kvality učiteľského študiálneho programu na VŠE

V rámci habilitačnej práce autorky (Krpáľková Krelková, 2021) bola realizovaná empirická štúdia zameraná na hodnotenie kvality učiteľskej prípravy na VŠE v Prahe. Celkovo bolo do štúdie zapojených 108 učiteľov ekonomických predmetov, ktorí pôsobia v pozícii cvičný učiteľ a 41 študentov učiteľstva, ktorí v deň konania dotazníkového šetrenia absolvovali štátne záverečné skúšky a obhajobu diplomovej práce. Výskum priniesol množstvo zaujímavých zistení, okrem iných aj to, že **za najnáročnejšie činnosti** v učiteľskom povolaní sú študentmi a cvičnými učiteľmi považované motivácia a aktivizácia žiakov, udržanie pozornosti a disciplíny a tiež práca so žiakmi so špeciálnymi potrebami a nadanými žiakmi. Študenti sa cítili byť **najlepšie pripravení** na metodické zvládnutie učiva, prípravu na vyučovanie, formulovanie cieľov, na využívanie moderných materiálnych didaktických prostriedkov a na výber vhodného a primeraného obsahu vzdelávania. Cviční učitelia považujú študentov učiteľstva za najlepšie pripravených z oblasti ekonomiky a účtovníctva v rozsahu a hĺbke zodpovedajúcej potrebám obchodnej akadémie, z oblasti prípravy na vyučovanie a schopnosti využívať moderné materiálne didaktické prostriedky. Jak cviční učitelia, tak študenti učiteľstva **odporúčajú** v priebehu štúdia Učiteľstva viac **rozvíjať** oblasti ako výber vhodného a primeraného obsahu vzdelávania, motiváciu a aktivizáciu žiakov, udržanie pozornosti a disciplíny žiakov v triede a prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami. Výsledky je žiadúce zohľadňovať pri ďalšej inovácii študiálneho programu.

3.3 Aktuálne výzvy učiteľskej prípravy

V dokumente Stratégia vzdelávacej politiky Českej republiky do roku 2030+ (2023) v strategickej línii 3 Podpora pedagogických pracovníkov je stanovený plán tvorby kompetenčného profilu učiteľa, ktorý bude pre všetkých učiteľov, bez ohľadu na ich cestu k profesii, definovať kvalitu pedagogickej práce v rôznych fázach profesijného kontinua a rozvoj kompetencií po celý profesionálny život s ambíciou výrazne sprehľadniť systém kvalifikačného vzdelávania pre učiteľov, ktorý musí vychádzať z kompetenčného profilu učiteľa tak, aby profil absolventa prípravného vzdelávania bol v súlade s požiadavkami na mieru dosahovania kompetencií začínajúceho učiteľa. V októbri 2023 bol Ministerstvom školstva, telovýchovy a športu ČR vydaný dokument *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství - Společné profesní kompetence* (2023). Plánovaný kompetenčný profil učiteľa a učiteľky má odrážať jednotlivé fázy profesijnej dráhy – od výberu študenta učiteľstva cez profesijnú prípravu až po ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov v priebehu ich profesijnej kariéry. Stanovuje 18 kompetencií, ktoré sú rozdelené do 6 oblastí.

Obrázok 1: Oblasti kompetenčného rámca absolventa a absolventky učiteľstva

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí.

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

- 1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
- 1.2. Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

- 2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
- 2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyní a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- 2.3. Podporuji u žáků a žákyní zvědavost a motivaci k učení.
- 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyní a reaguji na jejich potřeby.
- 2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

3. Prostředí pro učení

- 3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
- 3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- 3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4. Zpětná vazba a hodnocení

- 4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.2. Poskytují a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

5. Profesní spolupráce

- 5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyní a společného profesního růstu.
- 5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyní.

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

- 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
- 6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
- 6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

Zdroj: Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství - Společné profesní kompetence (2023, s. 17).

Špecifikované kompetencie sa zameriavajú na oblasť odbornej prípravy, pedagogicko-didaktickej prípravy, ďalej podporujú kooperáciu a spoluprácu s kolegami a ďalšími partnermi školy, zameriavajú sa tiež na rôzne formy hodnotenia a evaluácie, dôraz kladú na formatívne hodnotenie a pozornosť koncentrujú na sebarozvoj, rozvoj digitálnych kompetencií, využívanie umelej inteligencie vo vzdelávaní, pedagogický optimizmus, psychohygienu učiteľa, apod. Rozvoj definovaných kompetencií by mal viesť ku komplexnej príprave učiteľa, ktorý dokáže erudovane riešiť rôzne pedagogické situácie.

Kompetenčný rámec uvádza 3 úrovne naplnenia príslušnej kompetencie (viz. obr. 2)

Obrázok: 2 Úrovně kompetencií

KONTEXT NAPLŇOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TŘÍ ÚROVNÍ KOMPETENCÍ SHRNUJE NÁSLEDUJÍCÍ TABULKA:

ÚROVEŇ 1 absolvent/ka 	ÚROVEŇ 2 začínající učitel/ka 	ÚROVEŇ 3 zkušený/á učitel/ka 
Student/ka ještě není v roli autonomního učitele či učitelky. Získává a rozvíjí uvedené kompetence pod vedením vzdělavatele z fakulty připravující učitele či učitelky a provázejícího učitele či učitelky a s jejich podporou. V průběhu studia systematicky rozvíjí a uplatňuje uvedené kompetence ve výuce během pedagogické praxe a při studiu na fakultě. Usiluje o jejich postupné a cílené budování a získává pravidelnou zpětnou vazbu na svůj výkon. Student či studentka i jejich vzdělavatelé (formativně) hodnotí míru dosažení profesních kompetencí. Postupně získává přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro svou výuku a pro učení žáků a žákyň. Na konci studia ovládá jednotlivé kompetence alespoň na úrovni 1.	Začínající učitel/ka v průběhu adaptačního období rozvíjí své profesní kompetence autonomně, za podpory uvádějícího učitele či učitelky. Využívá podpory a zpětné vazby od uvádějícího učitele či učitelky nebo odjinud, aby během adaptačního období upevnil/a a rozvinul/a uvedené kompetence v co nejvyšší míře podle svých možností. Své přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro svou výuku a pro učení žáků a žákyň postupně opírá o hlubší zkušenost. Na konci adaptačního období ovládá jednotlivé kompetence alespoň na úrovni 2.	Ovládá uvedené kompetence samostatně a s jistotou. Dokáže uvedené kompetence uplatňovat v dlouhodobém horizontu. Rozvíjí je po celý svůj profesní život. Přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro svou výuku a pro učení žáků a žákyň má pevně ukotvené ve vlastní zkušenosti.

Zdroj: Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství - Společné profesní kompetence (2023, s. 14).

Študijné programy v oblasti vzdelávania učiteľstva by mali smerovať k napĺňaniu tohto Kompetenčného rámca absolventa a absolventky učiteľstva. Zároveň od 1. septembra vstúpila do platnosti *novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonov*, ktorá definuje zmeny v oblasti akreditácií v systéme ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov a stanovuje požiadavky na nastavenie a realizáciu systému vnútorného hodnotenia kvality u akreditovaných programov. V týchto súvislostiach bude magisterský študijný program *Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy*, ale aj kurz celoživotného vzdelávania *Doplňující pedagogické studium pro inženýry ekonomy k získání pedagogické kvalifikace k výuce ekonomických předmětů na středních a vyšších odborných školách a k výuce finanční gramotnosti na 2. stupni ZŠ v kombinované formě studia* podrobený kvalitatívnej analýze a prípadné zmeny budú následne premietnuté do praxe.

4 Záver

Kategorickým imperatívom pre budúci spoločenský rozvoj je zvýšenie záujmu o odborné vzdelanie. Ten sa môže v budúcnosti dosiahnuť jeho lepším finančným aj spoločenským ocenením, ale tiež motivačným pôsobením učiteľov základných, stredných aj vysokých škôl. V tejto súvislosti je požiadavka kvality pregraduálnej prípravy učiteľov odborných predmetov, učiteľského rozvoja a v tej súvislosti profesionalizácie učiteľského povolania opodstatnená.

Literatúra

BA Hons Education & Economics. University of Strathclyde. 2019. [online]. University of Strathclyde. [cit. 2020-26-06]. Dostupné z: <https://www.strath.ac.uk/courses/undergraduate/educationeconomics/#whythiscourse>

ČESKÁ REPUBLIKA OD ROKU 1989 V ČÍSLECH - AKTUALIZOVÁNO 24. 8. 2023. ČSÚ. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-aktualizovano-2482023#12>

Futrell, M. H. (2010). Transforming Teacher Education to Reform America's P-20 Education System. Journal of Teacher Education. 61 (5). p. 432–440. American Association of Colleges for Teacher Education. 2010.

Humajová – Zimerová, Z. (2010). Európska óda na vzdelávanie. Konzervatívne listy 03/2010 alebo dostupné z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?449>

KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ. MŠMT. [online]. [2023-18-10]. Dostupné z: file:///d:/Users/krpk00/AppData/Local/Temp/Kompetencni_ramec_absolventa_a_absolventky_ucitelstvi-2023-1.pdf

Krpálek, P., Krpálková Krellová, K. (2020). Sebehodnotící zpráva pro akreditaci navazujícího magisterského studijního programu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy. (interný materiál)

Krpálková Krellová, K. (2021). Příprava učitel'ov ekonomických predmetov na Vysokej škole ekonomickej v Prahe. Habilitačná práca. Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom. 200 s.

POČET STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE SE ZAMĚŘENÍM EKONOMIKA, ADMINISTRATIVA. [online]. [2023-20-10]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+. [online]. [2023-15-11]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, B.Sc. Hochschule Fresenius [online]. Copyright © Hochschule Fresenius 2020 [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://www.hs-fresenius.de/studium/wirtschaftspaedagogik-bachelor-vollzeitstudium/>

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (Wirtschaft und Verwaltung). Humboldt-Universität zu Berlin. Copyright © Humboldt-Universität zu Berlin. [online]. Humboldt-Universität zu Berlin [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/kombimla/sgb/wipaedkombi>

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK. Master's Programs. Wirtschaftsuniversität Wien [online]. Copyright © 2020 Wirtschaftsuniversität Wien [cit. 2020-30-06]. Dostupné z: <https://www.wu.ac.at/en/programs/masters-programs/business-education/study-work>

Pod'akovanie

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

Kontaktné údaje autora

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

prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA

Bc. Josef Kočka (student FFÚ)

Bc. Barbora Kadlecová (student FFÚ)

Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3 - Žižkov

E-mail: katarina.krelova@vse.cz, krpp01@vse.cz, kocj04@vse.cz, kadb0@vse.cz

Pregraduální příprava učitelů a učitelek v odborném vzdělávání aneb Proč to není jen o kompetenčním rámci?

Pre-graduate training of vocational education teachers – why it is not only about the competence framework?

David Kryštof, Petr Adamec

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na problematiku přípravy učitelů pro středního odborné vzdělávání, konkrétně učitelů praktického vyučování. Jedná se o učitelské zaměření, které je specifické svou odborností a požadovaným rozsahem. Příspěvek zmiňuje kompetenční rámec zpracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v kontextu reality odborného vzdělávání. Nedílnou součástí činností tohoto typu učitelů a učitelek je kontakt se sociálními partnery - zaměstnavateli, na což by měli být připraveni. Nejen z pohledu odborné přípravy, ale i po stránce didaktické. Závěrem autoři zmiňují základní doporučení týkající se přípravy učitelů a učitelek praktického vyučování a odborného výcviku zaměřené na tuto oblast.

Klíčová slova: střední odborné školství, odborné vzdělávání, kompetenční rámec, pregraduální příprava učitelů

Abstract

The paper focuses on the issue of secondary vocational education and the preparation of teachers of practical teaching and vocational training. This is a teaching specialization that is specific in terms of expertise and required scope. The paper mentions the competence framework developed by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic in the context of the reality of vocational education. An integral part of teachers' activities is contact with employers, for which future teachers should be prepared. Not only from the point of view of professional training, but also didactic. In conclusion, the authors mention the basic recommendations regarding the preparation of teachers of practical teaching and professional training.

Keywords: secondary vocational education, vocational education, competence framework, undergraduate teacher training

JEL klasifikace: I230, I210

1 Pregraduální příprava učitelů a učitelek praktického vyučování a odborného výcviku v souvislostech

Oblast odborného vzdělávání v české historii sehrávala a stále sehrává významnou roli (Šimáně, 2021; Váňová, 2019; Stodůlková & Zapletalová, 2015). Kvalita výuky se dá označit jako rozvíjející se (Pecina & Šmejkalová, 2021). Je ovlivněna vzdělávací politikou, kdy je mimo jiné akcentováno rozšiřování vzdělávacích příležitostí a přístup ke vzdělávání všem (Šafránková, 2019). Z dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) vyplývá, že 73 % žáků studuje v rámci systému odborného vzdělávání. Učitelům

praktického vyučování a odborného výcviku by tedy měla náležet, zejména v rámci jejich přípravy, i tomuto faktu přiměřená pozornost.

Průcha (2019) zmiňuje, že je potřeba vytvořit vědecký obor, který se bude systematicky věnovat problematice odborného vzdělávání. Doplnuje i nutnost vzniku vědeckého centra pro výzkum odborného vzdělávání, vydávání vědeckého časopisu pro odborné vzdělávání a organizování celostátních konferencí. Vědecké centrum se zaměřením na odborné vzdělávání či vědecký časopis zaměřený na odborné vzdělávání v současné době chybí. Samostatné odborné konference čistě na odborné vzdělávání jako celek pořádány taktéž nejsou. Určitou změnu ovšem můžeme vidět ve studijních programech, které se zaměřují na učitelství praktického vyučování. Kromě Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně je obdobný program nabízen také na Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze, Masarykově ústavu vyšších studií Českého vysokého učení technického v Praze, Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (řazeno abecedně dle názvu univerzity). Mimo uvedená pracoviště jsou nabízeny učitelské obory i na jiných pracovištích, ovšem již ve specializovaných oblastech, např. v oblasti ekonomie, zdravotnictví či chemie.

Je užitečné se na systém odborného vzdělávání dívat i optikou zahraničních modelů. Systémy odborného vzdělávání v zahraničí kategorizuje Průcha (2019) do tří typů, a to 1) švédský model, 2) německý a švýcarský model a 3) britský a kanadský model. Švédský model je charakteristický tím, že integruje odborné a všeobecné vzdělávání v jednom druhu a je jim přisuzována stejná významnost. Německý a švýcarský model zahrnuje separované všeobecné a odborné vzdělávání, kdy oba typy jsou stejně oceňovány. V britském a kanadském modelu stejně jako v předchozím modelu lze identifikovat striktní oddělení všeobecného a odborného vzdělávání, ovšem všeobecnému je přisuzována vyšší hodnota. Česká realita má tedy nejbližší k německému a švýcarskému modelu.

Nutná pozornost učitelům a učitelkám praktického vyučování a odborného výcviku v jejich pregraduální přípravě tkví nejen v jejich pedagogické přípravě, ale především odborné přípravě, která se velmi dynamicky vyvíjí díky inovacím a technologiím. Budoucí učitelé a učitelky by současně měli být připraveni na to, jak budovat efektivní a dlouhodobě udržitelnou spolupráci se zaměstnavateli či jinými sociálními partnery.

2 Kompetenční rámec učitele praktického vyučování a odborného výcviku

Přístup k učitelům praktického vyučování a odborného výcviku není jednotný jak v České republice, tak ani v rámci Evropské unie (Zelníčková et al., 2021). MŠMT ve spolupráci s řadou pedagogických fakult českých univerzit zpracovalo kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Tento rámec zahrnuje celkem 6 oblastí, které obsahují 18 kompetencí. Jednotlivými oblastmi jsou:

- 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům*
- 2. Plánování, vedení a reflexe výuky*
- 3. Prostředí pro učení*
- 4. Zpětná vazba a hodnocení*
- 5. Profesní spolupráce*
- 6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví*

Uváděné oblasti, potažmo kompetence, jsou velmi obecné a aplikovatelné na širokou škálu absolventů a absolventek učitelských studijních programů. Co se ovšem týče učitelů a učitelek praktického vyučování, tak model postrádá řadu činností a oblastí, se kterými jsou absolventi a absolventky konfrontováni. Oblast, která si zaslouží v případě učitelů a učitelek praktického vyučování největší pozornost, je z našeho pohledu oblast *Profesní spolupráce* a taktéž *Vyučované obory*.

Profesní spolupráce z pohledu MŠMT zahrnuje kompetence spolupráce s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu, či spolupráce s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň. Významnou součástí studia v odborném vzdělávání jsou však i *praxe žáků*, které ve své podstatě nejsou v kompetenčním modelu nijak zahrnuty, i když učitelé praktického vyučování a odborného výcviku nejen že tyto oblasti „učí“, nýbrž často i spolupracují se zaměstnavateli či jinými sociálními partnery, kteří se na praxích pro žáky podílejí.

Oblast *vyučovaných oborů* je specifická samotným rozsáhlým obsahovým zaměřením, protože znalosti a technologie se neustále rozvíjejí a učitelé praktického vyučování jsou nuceni „držet krok s dobou“. Lze se setkat s názory, že životnost určité znalosti ve firemním prostředí byla dříve i 15 let, nyní díky neustálému rozvoji a inovacím se uvádí životnost znalosti v délce 3-5 let, ne-li méně. Z toho můžeme vyvodit, že kurikulum v odborném vzdělávání je potřeba inovovat a intenzivně spolupracovat s budoucími zaměstnavateli žáků a žákyň.

3 Význam spolupráce středních odborných škol se zaměstnavateli či jinými sociálními partnery

Spolupráce středních odborných škol a zaměstnavatelů je opakovaně zkoumaným tématem (např. Barták et al., 2008; Vlk, 2013; Doležalová, Staňková, Kuzmová, & Novotná, 2023; Trnková & Staňková, 2023). Výzkumy velmi často operují s tím, že zaměstnavatelé ovlivňují kvalitu vzdělávání ve školách. Posledním realizovaným plošným výzkumem byl výzkum v gesci Národního pedagogického institutu České republiky (dále jen NPI) v rámci projektu EQAVET². Výzkum byl realizován jako plošné dotazníkové šetření na středních školách a školských zařízeních. Jak autoři uvádějí, dotazníkové šetření bylo směřováno na všechny střední školy a školská zařízení, které ve školním roce 2022/2023 vzdělávaly podle školních vzdělávacích programů v oborech vzdělání v souladu s *Narízením vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání* a *Narízením vlády č.354/2020 Sb., o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání* (2020) a poskytovaly vzdělání alespoň v jedné z kategorií středního (odborného) vzdělání (kategorie J, E, H, L, M). Dotazník byl rozeslán na 1 031 středních škol v období 14. 4. – 2. 5. 2023. Návratnost dotazníku byla 11,25 %. Dotazníkové šetření je reprezentativní dle zastoupení podle skupin oborů vzdělání. Dle autorů výzkumu se potvrdilo, že spolupráce středních škol se zaměstnavateli je různorodá, současně zmínili, že je velmi závislá na lidském faktoru, konkrétně na ředitelích a ředitelkách středních škol.

Výzkumné šetření došlo k zajímavým výsledkům. Je zmíněno, že podle názoru vedení středních škol je spolupráce závislá především na ochotě zaměstnavatelů spolupracovat a teprve poté je důležité odborné zaměření či materiální podmínky zaměstnavatele pro praxi. Podstata tedy tkví v ochotě zaměstnavatelů. Hlavní cíl spolupráce škol se zaměstnavateli je dle výzkumníků očekávatelný, a to zajistit praktické vyučování v reálném pracovním prostředí, zajistit vhodné podmínky pro rozvoj kompetencí žáků a podpořit jejich uplatnitelnost ve

² Bliže o projektu EQAVET a jeho výstupech na: <https://vzdelavaniapraxe.cz/eqavet/>

studovaném oboru vzdělání. Jak výsledky výzkumu dále uvádí, za uvedenými cíli spolupráce se ocitla spolupráce na modernizaci výuky a podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Autoři výzkumu dále konstatují, že pouze 5 % škol uvedlo, že cílem spolupráce je tvorba a revize modularizovaných ŠVP, které jsou pro zaměstnavatele příležitostí, jak se systematicky podílet na vzdělávání. Zarážející informací je, že zaměstnavatelé, kteří absolventy středních odborných škol potřebují pro vlastní podnikání, nemají zájem o spolupráci na modernizaci jejich výuky či odborné přípravy. Autoři závěrečné zprávy z předmětného výzkumu navíc doplňují, že spolupráce v této oblasti by měla být mnohem intenzivnější, a že by bylo užitečné, aby stát udržel nebo rozšířil stávající podporu (ať už např. formou daňového zvýhodnění, či jiných bonusů) zaměstnavatelům, kteří spolupracují se středními školami a poskytují své lidské zdroje a materiální i technické vybavení pro účely praxí / odborného výcviku žáků.

Jednou z oblastí, která byla v rámci výzkumu projektu EQAVET zjišťována, byla i oblast odbornosti instruktorů ve firmách. Ta byla hodnocena vedením středních škol poměrně pozitivně, horší to bylo s hodnocením jejich didaktických schopností či schopností zohlednit individuální potřeby žáků. Spolupráce středních odborných škol a zaměstnavatelů by se měla změnit. Zaměstnavatelé by měli být mnohem aktivnější při tvorbě a revizi školních vzdělávacích programů. Školy skrze své učitele by měly být připraveny od zaměstnavatelů přijímat zpětnou vazbu, která může být i negativní, a vytvářet podmínky pro to, aby byl zachovávan a prohlubován adekvátní kontakt školního prostředí s praxí.

4 Závěry a doporučení

Zodpovědnost za střední odborné vzdělávání by neměla být pouze na straně škol, ale i zaměstnavatelů, případně sociálních partnerů, kteří by se na celém procesu měli aktivně podílet. Nejen skrze přípravu instruktorů, kteří zodpovídají za realizaci odborné praxe u zaměstnavatele (jak např. uvádí Bartoňková, 2020), ale i skrze aktivní zapojování do tvorby či revize školních vzdělávacích programů. Oborově didaktický rozměr kompetenčního rámce učitele a učitelky praktického vyučování a odborného výcviku je náročné postihnout v celé jeho šíři. Důležité ovšem je začít obecným rámcem, který následně může být specializován dle jednotlivých odborností. Podstatným ale zůstává kontakt s oborem a praxí, kdy úkolem učitelů praktického vyučování bude nezbytný kontakt se zaměstnavateli a schopnost převést požadavky zaměstnavatelů do vzdělávacích cílů a školního prostředí obecně.

Literatura

- Barták, F., Berný, L., Coufalík, J., Čiháková, H., Husová, Z., ... & Vojtěch, J. (2008). *Partnerství škol a zaměstnavatelů. Situace v počátečním a dalším odborném vzdělávání v České republice očima škol*. NÚOV. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/PaK/Partnerstvi_skol_a_zamestnavatelu.pdf
- Bartoňková, H. (2020). Instruktor praktického vyučování ve firmě: role a kompetence. *Pedagogika*, 70(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1680>
- Bořkovec, M. (Ed.). (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (1st ed.). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Doležalová G., Staňková K., Kuzmová T., & Novotná H. (2023). *Šetření potřeb zaměstnavatelů. Výzkumná zpráva ze sběru dat 2022*. NPI ČR.

Pecina, P., & Šmejkalová, K. (2021). Výzkum kvality výuky odborných předmětů s využitím didaktických kazuistik. In P. Adamec & M. Šimáně (Eds.), *Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání* (1st ed., pp. 62-73). Powerprint.

Průcha, J. (2019). Systémy odborného vzdělávání v zahraničí. *Pedagogika*, 69(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.848>

Průcha, J. (2019). Výzva pro pedagogický výzkum – odborné školství a odborné vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.872>

Stodůlková, E., & Zapletalová, E. (2015). *Pedagogika pro střední školy* (Druhé, aktualizované a rozšířené vydání). Machart.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada Publishing.

Šimáně, M. (2021). Střední odborné školství v Československu v letech 1945-1953. In P. Adamec & M. Šimáně (Eds.), *Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání* (1st ed., pp. 10-29). Powerprint.

Trnková, K. & Staňková, K. (2023). *Sekundární analýza dat z projektu P-KAP. Rozvoj kariérového poradenství, rozvoj odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli na SŠ a VOŠ*. NPI ČR.

Váňová, R. (2011). Školský systém v českých zemích - vývoj a současný stav. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd, pp. 69-90). Grada.

Vlk, A. (2013). *Souhrnná analýza stavu spolupráce mezi školami a zaměstnavateli*. NÚV. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/POSPOLU/Souhrnna_analyticka_studie_FIN.pdf

Zelníčková, H., Vorel, D., & Marinič, P. (2021). Komparace odborných kompetencí učitelů odborných předmětů vybraných zemí EU. In P. Adamec & M. Šimáně (Eds.), *Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání* (1st ed., pp. 110-126). Powerprint.

EQAVET - Jak na kvalitní spolupráci škol a firem. Retrieved October 10, 2023, from <https://vzdelavaniaprace.cz/eqavet/>

Kontaktní údaje autorů

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

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

Učitel'ské kompetence v kontextu domácích úkolů

Teacher Competences in the Context of Homework

Klára Křivánková

Abstrakt

Předkládaná práce se zaměřuje na profesní kompetence učitele, měkké dovednosti učitele, potřeby žáků a domácí úkoly. Tato studie je předvýzkumem pro další práci v rámci učitel'ských kompetencí v kontextu domácích úkolů. Hlavním cílem výzkumného šetření je prostřednictvím pozorování a rozhovoru s učitelem popsat, jak se učitel'ské kompetence projevují při práci s domácími úkoly. Nejzřetelněji se objevují kompetence k plánování a organizování práce, psychopedagogická kompetence, diagnostická kompetence a komunikativní kompetence. Tato studie představuje praktiky učitele 1. stupně základní školy vzhledem k domácím úkolům. Jsou zde uvedeny možnosti podpory a rozvoje poznávacích, výkonových a sociálních potřeb žáků skrze domácí úkoly.

Klíčová slova: učitel'ské kompetence, měkké dovednosti, domácí úkol

Abstract

The present work focuses on teachers' professional competences, teachers' soft skills, pupils' needs and homework. This study is preliminary research for further work on teacher competences in the context of homework. The main aim of the research investigation is to describe, through observation and teacher interview, how teacher competences are manifested in homework. The competences to plan and organise work, psycho-pedagogical competence, diagnostic competence and communicative competence emerge most clearly. This study presents the practices of the primary school teacher regarding homework. The possibilities of supporting and developing the cognitive, performance and social needs of pupils through homework are presented.

Keywords: teacher competences, soft skills, homework

JEL klasifikace: I210, I200

1 Profesní kompetence a měkké dovednosti učitelů

Kvalita vzdělávání se odvíjí od přítomnosti profesních kompetencí učitele. Tyto kompetence zahrnují mimo jiné měkké dovednosti, které podporují a rozvíjejí komunikační schopnosti, spolupráci s žáky, kolegy či rodiči a příkladně též výkonnost učitelů, ale i žáků. Lze se domnívat, že dobře připravení učitelé s širokým spektrem profesních kompetencí a měkkých dovedností budou zajišťovat efektivnější výuku (a potažmo domácí úkoly).

Pojem kompetence lze popsat jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů, chování či postojů, které jedinec využívá k úspěšnému řešení úkolů, životních situací a jež mu současně umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění životních aspirací (Veteška & Tureckiová, 2020, s. 151). S profesními kompetencemi učitelů příkladně pracují Švec (1999) či Vašutová (2007). Dle Švece (1999) je možno profesní kompetence rozdělit na:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence);
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (odpovědnost učitele za rozhodnutí i za důsledky, tvořivost, flexibilita, empatie, autenticita, dovednost akceptovat sebe i druhé);
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflektivní a autoregulativní kompetence).

Měkkými dovednostmi (*soft skills*) se rozumí soubor požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné. Národní soustava povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR vymezuje 15 měkkých dovedností:

- Osobnostní kompetence
 - Kompetence ke zvládání stresu a zátěže
 - Kompetence k celoživotnímu vzdělávání
 - Kompetence k flexibilitě
 - Kompetence ke kreativitě
- Interpersonální kompetence
 - Kompetence k efektivní komunikaci
 - Kompetence k vedení lidí
 - Kompetence k orientaci na zákazníka a uspokojování zákaznických potřeb
 - Kompetence ke kooperaci
 - Kompetence k ovlivňování a rozvíjení ostatních
- Kognitivní kompetence
 - Kompetence k objevování a orientaci v informacích
- Výkonové kompetence
 - Kompetence k aktivnímu přístupu
 - Kompetence k plánování a organizování práce
 - Kompetence k řešení problémů
 - Kompetence k samostatnosti
 - Kompetence k výkonnosti.

Ačkoliv klasifikací profesních kompetencí existuje mnoho, pro účely této práce se vychází ze Švece (1999) z toho důvodu, že jde o často citovaný zdroj. Měkké dovednosti jsou čerpány ze zdroje, který vede Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Tento souhrn představuje nejen konkrétní soft skills, ale i stupeň nutnosti či výhodnosti dané měkké dovednosti, kterou by měl být vybaven učitel.

Korthagen (2011, s. 254) spojuje kompetence s otázkou „Co jsem schopen dělat?“. Z tohoto důvodu je možné kompetence a měkké dovednosti učitele identifikovat v činnostech. Ve třetí kapitole uvedená empirická část práce zachycuje aktivity učitele, které souvisí s domácími úkoly žáků.

2 Domácí úkoly

Kompetentní učitel by měl pracovat s domácími úkoly takovým způsobem, aby byly smysluplné, zvládnutelné a rozvíjely žáky. Ideálně mají domácí úkoly podporovat osvojení učiva a rozvíjet výkonové, poznávací a sociální potřeby. V následujících odstavcích jsou uvedeny základní charakteristiky zmíněných potřeb a návrhy, jak tyto potřeby u žáků saturovat.

Uspokojování potřeby výkonové má dopad na životní aspirace a autoregulační zdatnost žáků. Žák má ve škole (ale příkladně i v domácím prostředí) zjistit, že úsilí věnované učení je smysluplné, přináší mu radost a dosahuje úspěchu. S pojmem výkonová potřeba se úzce pojí

termín výkonová motivace. Jedním z předpokladů pro začleňování výkonové motivace ve výuce je srovnávání výkonů nikoli mezi dětmi navzájem, ale individuálním srovnáváním výkonu žáka se sebou. Učitel dbá, aby se žáci zlepšovali ve výkonu od úkolu k úkolu a posouvali se v učení (Franclová, 2013, s. 58, 66). Toho lze v souvislosti s domácími úkoly dosáhnout například založením portfolia domácích úkolů, ve kterém žáci mohou mimo jiné reflektovat svůj pokrok.

Potřeba poznávací je uspokojena získáváním nových informací a skutečností. Motivační význam této potřeby spočívá v rozšiřování poznatků a zkušeností v souvislosti s učním. Učební činnost, ale i výsledek učení uspokojuje poznávací potřebu. Z toho důvodu je třeba žáky vést takovým způsobem, aby byli spoluaktéry výuky a měli zájem o své poznávání/vzdělávání (Franclová, 2013, s. 67, 68). Toto učitel pozitivně ovlivní například využíváním brainstormingu, pojmových map či prací s prekoncepty. V rámci domácích úkolů lze položit divergentní otázku a k ní mají žáci v rámci domácí přípravy nalézt alespoň dvě odpovědi z různých informačních zdrojů (rozhovor s rodiči, dětská encyklopedie, internet, ...). S těmito zkušenostmi lze dále pokračovat ve výuce.

Škola kromě jiného plní funkci sekundární socializace, proto je důležité věnovat pozornost mezilidským vztahům a pospolitosti žáků ve třídě. Do sociálních potřeb lze zahrnout potřebu lásky, přátelství, spolupráce – nejlépe spolupráce jako projev spolupodílení se na něčem, co žáky spojuje a dává jim pocit sounáležitosti (Franclová, 2013, s. 110). Potřebu pospolitosti lze uspokojit například kooperativní výukou. V souvislosti s domácími úkoly lze vytvořit projekt, na kterém budou spolupracovat kupříkladu čtyři žáci, jejichž činnosti budou na sobě pozitivně závislé a výkon každého žáka bude využit pro celou skupinu (Kasíková, 2010). Na učitele to klade zvětšené nároky na promyšlení takových úkolů, které žáci řeší společně, komunikují problémy a navzájem si pomáhají.

3 Výzkum s učitelem 1. stupně ZŠ

V rámci výzkumného šetření byl využit kvalitativní výzkumný design, který popisuje přístup učitele 1. stupně základní školy k domácím úkolům. Cílem výzkumu je popsat, jak se učitelské kompetence projevují při práci s domácími úkoly. Dále analyzovat, jaké potřeby nejvíce domácí úkoly uspokojují. Na základě stanovených cílů byly sledovány a komunikovány činnosti jen jednoho učitele, respektive učitelky 3. ročníku ZŠ. Skrze její činnost bylo zkoumáno, jakými kompetencemi je vybaven učitel v kontextu práce s domácími úkoly. Pro účely tohoto výzkumu bylo využito metody rozhovoru s učitelem a pozorování výuky. Výzkumná data poskytla učitelka 1. stupně ZŠ s pedagogickou praxí 6 let. Pozorování výukových situací reagující na domácí úkoly žáků probíhalo dva týdny.

3.1 Výsledky

Rozhovorem byly zjištěny následující závěry. Za domácí úkol participantka žákům nedává cvičení, které nestihnou ve výuce. To, že časově neodhadla organizaci výuky považuje za svůj problém, proto nezařazuje úkoly k doděláním na doma. Zadání domácího úkolu si tedy raději připravuje před samotnou výukou.

Domácí úkoly koncipuje takovým způsobem, aby je žáci byli schopni samostatně zvládnout – nejlépe bez rodičů. Organizačně složitější domácí úkoly píše i rodičům přes elektronický informační systém školy nebo e-mail. Většinou však vede žáky k samostatnosti. Žáci si píšou domácí úkoly do deníčků.

Účelem domácího úkolu je podle ní zopakování a procvičení učiva. U dlouhodobějších domácích úkolů sleduje též využitelnost ve výuce. Žáci si skrze domácí přípravu nachystají materiály, se kterými dále pracují během výuky. Domácí úkoly žákům zadává i z toho důvodu,

aby si zvykli na domácí přípravu. Ve vyšších ročnících budou domácí úkoly přibývat, proto s domácí přípravou pracuje i nyní.

Domácí úkoly jsou většinou kontrolovány společně, tzn. během hromadné formy výuky. Řeknou si řešení a učitelka se ptá, kdo to měl „jinak“, nikoliv „špatně“. Toto jí slouží jako zpětná vazba k tomu, jak žáci rozumí učivu. Někdy mají též správné řešení rozmístěné po třídě a jejich úkolem je najít ho a podle něj si opravit domácí úkol.

Starší žáci, tzn. od čtvrtého ročníku mohou dostávat za domácí úkol online cvičení. Žáci podle ní mají pocit, že si hrají. Některé kolegyně pracují s Google prezentacemi a tzv. únikovými hrami.

Na základě pozorování výuky byla zhlédnuta tato situace reagující na domácí přípravu žáků. Žáci se doma měli naučit slovní zásobu a jednoduché fráze do anglického jazyka. Následující den psali z tohoto písemné opakování. Po dopsání prověrky si učitelka letmo zkontrolovala práce žáků. Zjistila, že většina žáků udělala spoustu chyb. Jakmile všichni odevzdali, sedla si s nimi do kruhu a ptala se, jak se doma připravovali. Žáci říkali, že se učili pomocí online cvičení, nebo si slovní zásobu a fráze neustále opakovali, psali či je z toho zkoušeli rodiče. Sice se nějakým způsobem připravovali, nicméně písemné práce byly plné nepřesností. Zhruba třetina žáků byla klasifikována dostatečnou nebo nedostatečnou. V příští hodině si napsali opravu této písemné práce. Tato oprava byla úspěšná – žáci dostali výbornou nebo chvalitebnou. Možná jim pomohlo, když si mezi sebou sdělili, jak se doma učí.

Pozorovaná učitelka nejvíce zadává domácí úkoly, které naplňují poznávací potřebu. Ve dvou případech je možno tvrdit, že saturovala také potřeby výkonové a sociální. Poznávací potřeby byly uspokojovány zejména domácími úkoly v českém jazyce. Obecně vzato, nejvíce domácích úkolů bylo zadáno v českém jazyce a literatuře, dále pak v anglickém jazyce. Žáci si skrze cvičení ukotvili učivo, kterým se zabývali ve škole. Nikdy za domácí úkol nebylo zadáno cvičení, které by nenavazovalo na aktuálně probírané učivo. Cílem těchto domácích úkolů bylo pravděpodobně porozumět nebo vlastními slovy vysvětlit učivo či ho poznat v dalších souvislostech.

Při formulaci zadání domácího úkolu jednou nastalo nedorozumění. V pracovním sešitě jsou cvičení očíslována 1, 2, 1, 2. První dvě cvičení se vztahují k učivu o mnohoznačných slovech a další dvě k citově zabarveným slovům. Učitelka žákům zapsala na tabuli „ČJ – PS: str. 17/1, 2“. Myslela tím horní dvě cvičení (mnohoznačná slova), nicméně někteří pochopili, že jde o dolní dvě cvičení (citově zabarvená slova). Horní cvičení navazují na výuku, tudíž je jasné, že myslela právě tuto dvojici cvičení, nicméně žákům to tak patrné nebylo.

Jiný domácí úkol směřoval k uspokojení sociální potřeby žáků. Do výuky anglického jazyka si žáci měli donést šálu nebo šátek na zavázání očí. V angličtině se učili slovní zásobu ke školním předmětům a psacím potřebám. Šálu využili během párové výuky. Jeden z žáků si překryl oči šátkem a druhý mu podával předměty, které si měl osahat a anglicky pojmenovat. Samo o sobě zadání „doneste si do angličtiny šálu“ nenaplněovalo sociální potřebu, avšak práce s šátkem byla využita během skupinové (párové) výuky. Během této práce měli žáci spolupracovat, z tohoto důvodu lze alespoň částečně skrze tento úkol saturovat sociální potřebu.

Další domácí úkol se zaměřoval na naplnění poznávací, sociální, ale i výkonové potřeby. Žáci se měli vyfotografovat před známou budovou či památkou ve městě. K této stavbě pak měli zjistit alespoň jednu informaci ve formě jedné nebo dvou vět. Zajímavost k památce si měli zapamatovat a z paměti o ní referovat spolužákům. Žáci na základě práce s dostupnými zdroji sami hledali informace. Do fotografování zapojili rodiče, sourozence, nebo kamarády. Minimálně měli najít jednu informaci, ale většina žáků přednesla mnohem více údajů

a zajímavostí. Fotografie byly využity v rámci práce s mapou během výuky čtení, ale také během projektové výuky realizované ve skupinách.

3.2 Interpretace dat a závěr

Učitelské kompetence sledované participantky se projevují různými způsoby. Některé z hlavních profesních kompetencí a měkkých dovedností zahrnují:

- kompetence k plánování a organizování práce – informantka si během přípravy na výuku plánuje nejen činnosti v rámci výuky, ale také úkoly pro žáky za domácí úkol, aby navazovaly na obsah výuky. Pokud se nějaká aktivita během výuky protáhne, nezadáva žákům domácí úkol, protože je to podle ní její chyba, že nesprávně odhadla čas.
- psychopedagogická kompetence – projevuje se schopností rozumět potřebám žáků a přizpůsobovat své vyučovací metody. Učitelka využívá některé domácí úkoly žáků ve výuce, čímž výuku obohacuje o jejich autentické učební činnosti.
- diagnostická kompetence – prostřednictvím domácích úkolů zjišťuje, zda a jak žáci mají procvičené učivo. Participantce domácí úkoly žáků slouží jako zpětná vazba. V případě potřeby také zjišťuje, jak se žáci doma učí a připravují.
- komunikativní kompetence – informantka žákům píše domácí úkoly na tabuli, žáci si je píšou do zápisníků (deníčků). Výjimečně zapisuje domácí úkoly i do elektronické žákovské knížky, aby k nim měli přístup i zákonní zástupci žáků. Jednou však došlo k nepochopení zadání kvůli číslování v pracovním sešitě. Z toho důvodu by bylo vhodnější kromě záznamu do deníčku, žákům názorně ukázat, jaká cvičení mají plnit.

Kompetentní učitelé jsou kromě jiného schopni reagovat na žákovské potřeby, ať už se jedná o jejich poznávací, výkonové nebo sociální potřeby. Domácí úkoly nemusí nutně rozvíjet jen poznávací potřeby žáků...

Předkládaná práce slouží jako základ pro další výzkum v oblasti učitelských kompetencí v souvislosti s domácími úkoly. Práce se zaměřila na analýzu pouze jednoho participanta, aby byly popsány jedinečné zkušenosti a perspektivy informanta. Výsledky této práce přinášejí vhled do problémů, se kterými se učitelé mohou při práci s domácími úkoly setkávat, a nabízí několik návrhů na zlepšení.

Literatura

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.

Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Národní soustava povolání. (n.d.). *Učitel prvního stupně základní školy* [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Česká andragogická společnost, z.s.

Kontaktní údaje autora

Mgr. Klára Krivánková

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc

E-mail: klara.krivankova02@upol.cz

Koučovací přístup ve vzdělávání: Jeho přínosy a možné dopady na vzdělávání

Coaching Approach in Education: Its Benefits and Potential Implications for Education

Monika Kukol' Sochorová

Abstrakt

Z analýzy ankety, které se účastnilo 95 učitelů lze vyčíst, že učitelé chtějí více než jen adekvátní finanční ohodnocení – hledají podporu, respekt a uznání za svou práci. Touží po moderních pomůckách, kvalitním vzdělávání, mentoringu a péči o svou psychiku. Zkrátka po všem, co by jim pomohlo lépe plnit své poslání a posunout se dál ve své kariéře. A to vše jim může zajistit budování koučovací kultury ve vzdělávání. Výzkumy ukazují, že koučování je účinnou strategií nejen pro trvalý rozvoj učitelů, ale také našich dětí.

Klíčová slova: koučink, vzdělávání, učitel

Abstract

An analysis of the survey, involving 95 teachers, reveals that teachers desire more than just adequate financial compensation. They seek support, respect, and recognition for their work. They aspire for modern tools, high-quality training, mentoring, and psychological well-being. In essence, they require everything that can aid them in fulfilling their mission more effectively and advancing in their careers. Establishing a coaching culture in education can offer them all of these essentials. Research indicates that coaching serves as an effective strategy, not only for the continuous development of teachers but also for the benefit of our children.

Keywords: coaching, education, teacher

JEL klasifikace: A22, A23

1 Shrnutí cílů práce

Pro hlubší vhled na témata osobního a profesního růstu učitelů v kontextu vedených kurzů³ koučovacích dovedností ve školách, jsem iniciovala vlastní anketní průzkum. Anketa mi měla pomoci pochopit, co učitelé opravdu potřebují a jak je koučování v souladu s jejich potřebami. Můj zájem směřoval k pochopení nedostatků, motivací a případné nespokojenosti českých učitelů v jejich profesním životě. Pro dosažení tohoto cíle jsem spustila anketu nazvanou "Nezapomínáme na učitele?", které se účastnilo 95 učitelů napříč vzdělávacími institucemi⁴. Nejvíce zastoupená byla skupina pedagogů s více než 20 lety praxe a prvního stupně vzdělávání základních škol⁵.

³ Autor, Monika Kukol' Sochorová vede koučovací kurzy speciálně vytvořené pro potřeby vzdělávacích institucí. Více na www.mksochorova.com

⁴ Nejvíce byly zastoupeny tyto skupiny učitelů: ZŠ, 1. stupeň 44 učitelů, 2. stupeň 30 učitelů, SOU a SŠ 17 učitelů (několik učitelů na otázku neodpovědělo).

⁵ 20 a více let praxe: 57 učitelů, 10-20 let: 21 učitelů, 5-10 let: 10 učitelů (několik učitelů na otázku neodpovědělo)

Cílem je vytvořit ve školách takové prostředí, kde budou učitelé považováni za přirozené autority ve vzdělávání, což povede k optimální vzdělávací zkušenosti pro naše děti. Pokud mají učitelé motivovat a učit naše děti zdravému sebevědomí, je potřeba, aby v přístupu k dětem, rodičům, kolegům a vedení škol, byli rovnocennými a sebevědomými partnery.

Je zajímavé, že i přes uznání významu učení v kontextu koučování, školy a univerzity zůstávají mnohokrát stranou. Tato situace kontrastuje s tím, co říkají odborné zdroje o koučování. I přes to, že koučování bývá často jmenováno jako jádro učení a jako prostředek k osobnímu rozvoji, zdá se, že vzdělávací instituce se do této oblasti stále plně nezapojily (Griffiths, 2012).

2 Co je koučink⁶?

Koučování je definováno jako "individuální rozhovor, který se zaměřuje na zlepšení učení a rozvoje prostřednictvím zvyšování sebevědomění a pocitu osobní odpovědnosti, kdy kouč usnadňuje sebeřízené učení koučovaného prostřednictvím kladení otázek, aktivního naslouchání a přiměřených výzev v podpůrném a povzbuzujícím klimatu" (Nieuwerburgh, 2012).

ICF (Mezinárodní federace koučů) definuje koučování jako spolupráci s klienty v myšlenkovém a tvůrčím procesu, který je inspiruje k maximalizaci jejich osobního a profesního potenciálu. Koučování je unikátní proces, kde je klient ve středu dění (ICF, 2018).

Proces koučování umožňuje zlepšit pohled na práci a život, rozvíjet vůdčí schopnosti a uvolňovat skrytý potenciál. Koučování je cestou k osobnímu růstu a efektivnímu dosahování cílů. Koučink se dále vyznačuje zlepšením komunikačních dovedností, zvýšením sebedůvěry, produktivity, týmového výkonu, zvýšením celkové pohody koučovaného, vylepšení strategií v řízení nebo urychlení nástupu do nové pracovní role.

3 Analýza odpovědí z anketního průzkumu

Ankety nazvané "Nezapomínáme na učitele?", se účastnilo 95 učitelů napříč vzdělávacími institucemi. Nejvíce zastoupená byla skupina pedagogů s více než 20 lety praxe (42 %) a prvního stupně vzdělávání základních škol (28 %). Anketa se zaměřovala na pochopení potřeb učitelů v kontextu rozvoje učitelů pomocí koučovacích metod.

Práce učitele je v mnoha ohledech neuvěřitelně náročná, zatěžující a často neprávem podhodnocená⁷. Tato náročnost je samozřejmě spojena s vnitřní motivací⁸, kterou učitelé čerpají ze svých žáků a z nových zkušeností.

Z analýzy podaných odpovědí je evidentní, že povolání učitele je v mnoha případech zakořeněno vnitřním přesvědčením a zdrojem celkového naplnění. Pro mnohé učitele představuje učitelství jakési poslání, které jim propůjčuje smysluplnost a uspokojení. Motivace vstoupit do tohoto oboru často vychází ze zkušeností s učiteli v jejich vlastním dětství, nebo rolí rodičů, taktéž učitelů. Celkově lze konstatovat, že v učitelském povolání jsou hlavními hnacími silami láska k dětem a vášně pro vzdělávání, což představuje klíčové motivující faktory, jež formují rozhodnutí mnoha jednotlivců směrem k učitelské dráze.

⁶ Z historického hlediska, začátek koučinku ve vzdělávání se vztahuje k počátku roku 2000, nicméně, poprvé se výraz "kouč" používal ve spojení se školitelem objevil kolem roku 1830 ve slangu Oxfordské univerzity pro učitele, který "nesl" studenta při zkoušce. Slovo "koučování" tak označovalo proces používaný k „přepřavě“ lidí z místa, kde jsou, tam, kde chtějí být. (Morrison, 2022).

⁷ Vyplývá z údajů ankety, subjektivní pocit učitelů.

⁸ Zde navrhuji další hlubší anketu učitelů, která by porovnávala jejich (ne)spokojenost v určitých životních obdobích vs jejich profesi (například, jak učitele ovlivní rozvod, narození dítěte atp.).

Odpovědi v anketě odhalují významné trendy ve změně motivace mezi obdobími před nástupem do školství a současností. Průměrná míra motivace mezi respondenty klesla z 8 na 6⁹, což naznačuje obecný pokles motivace učitelů. Nejčastější hodnota před nástupem do školství byla 10.

V kontextu motivace se odráží hluboké a rozmanité pocity učitelů na české školství, nicméně opakující se podobné odpovědi vystihují složitost jejich práce a současně ukazují jejich oddanost ve vzdělávání dětí. Učitelé mají pocit, že systémové změny a rozhodnutí jsou často přijímána bez společného adekvátního dialogu, což vede k frustraci a pocitu bezmocnosti. Tato frustrace a pocit odcizení jsou v některých případech zesílené nedostatkem podpory ze strany vedení škol, rodičů a problémovým chováním žáků. Mnozí učitelé vyjádřili kritiku vůči současnému stavu českého školství, zejména týkající se změn ve vzdělávacím systému a politických zásahů, které podle nich nereflktují skutečné potřeby a realitu školního prostředí. Pandemická situace COVID-19¹⁰, zvláště v kontextu distanční výuky, výrazně zvýšila náročnost práce učitelů. Učitelé též vyjadřují nespokojenost s objemem učiva, což limituje jejich kreativní volnost a schopnost přizpůsobit výuku podle vlastních pedagogických představ.

Navzdory mnoha zmiňovaným obtížím, kterým učitelé čelí, je pro ně práce s dětmi stále velkým motivačním faktorem. Avšak, je klíčové si uvědomit, že změny ve školství a podpora ze strany politiky a školských autorit jsou nezbytné pro zlepšení pracovních podmínek učitelů a celkovou kvalitu vzdělávání ve školách.

Výběr z odpovědí na otázku, **Jak se v čase měnila Vaše motivace a pohled na české školství:**

„Jako mladá jsem učila podle modelu, kterým učili mě. Moc jsem nad způsobem výuky nepřemýšlela, frontální výuku jsem nepovažovala za nic špatného. Po mateřské se snažím učit jinak, v duchu Liného učitele od Roberta Čapka, ale narážím na neustálý odpor a postupně ztrácím sílu i motivaci.“

„Mou motivaci zhoršuje zavalení administrativou, dehonestace povolání. Také to, že školství změnu potřebuje, ale nejvíce jsou slyšet návrhy neziskovek a lidí v oboru se nikdo neptá. Zklamáním je i častá mizerná úroveň školení, jejichž cena je často nehorázná. Vzrostla několikanásobně.“

„Také díky mladším kolegům se snažím hledat nové metody. Smysluplná se mi zdá práce se žáky, samotná výuka. Bohužel mám pocit, že velkou část energie a času věnuji administrativě, různým věcem nesouvisejícím s výukou. A pak už vlastně nemám ani kapacitu přemýšlet o výuce, metodách, aktivitách. To mě vysiluje a velmi demotivuje.“

„...Systém je vždy systém, ale ten náš školský umožňuje učitelům a ředitelům mnohé. Jen tento potenciál mnoho učitelů a ředitelů neumí využít. Chybí jim potřebné znalosti a dovednosti, od komunikace a jednání s lidmi až po neznalost například základní myšlenky RVP.“

„Zbytečně mnoho učiva v jednotlivých ročnících – málo prostoru pro nápady učitele, kreativitu dětí.... Schází dostatek prostoru pro řešení záležitostí týkající se klimatu třídy.“

Učitelé dále zdůrazňují nedostatečné finanční ohodnocení za jejich práci a cítí nedostatek uznání ze strany společnosti. Požadují vyšší platy, spravedlivé odměny podle dosažené

⁹ Učitelé měli k dispozici škálu 0–10 (10 znamená nejvíce spokojený)

¹⁰ Pandemie Covid19 byla několikrát v anketě zmíněna, což vede k úvahám, z jakého důvodu učitelé pandemii neustále zmiňují.

kvalifikace a přínosu, a větší respekt¹¹ za jejich pedagogickou práci jak od širší veřejnosti, rodičů i politických činitelů. Učitelé potřebují více podpory od kolegů a vedení škol. Zmiňují důležitost mentoringu, supervize a spolupráce s kolegy. Tuto podporu vidí jako klíčovou pro svůj profesní růst, psychické zdraví a úspěšné zvládání náročných situací ve školním prostředí. Poukazují také na nedostatek moderních výukových pomůcek, technologického vybavení a kvalitních učebnic. Cítí potřebu finanční podpory na pořízení didaktických pomůcek, notebooků a dalších materiálů pro efektivní výuku. Vyjadřují frustraci nad tíhou administrativních povinností, které jim brání v efektivní přípravě výuky. Požadují snížení byrokracie a více času na skutečnou pedagogickou práci.

Shody ve vyjádřených potřebách naznačují naléhavost zmíněných problémů v oblasti školství. Učitelé nekladou důraz pouze na ekonomické a materiální aspekty, ale také na psychosociální podporu, kterou potřebují pro svůj profesní a osobní rozvoj, a pro své dobrovolné zapojení do vzdělávacího procesu. Je patrné, že respekt k jejich práci, adekvátní finanční ohodnocení a podpora ze strany společnosti jsou klíčovými faktory pro zlepšení celkové situace ve školství.

Výběr z odpovědí na otázku, **Co vám chybí ve školství:**

„Moderní a inovativní učitelé, mentoři, psycholog, někdo, koho bych mohla požádat o radu nebo konzultovat úspěchy, neúspěchy, výchovné problémy, někoho, komu bych mohla důvěřovat. “

„Vysoké školy nepřipravují na realitu. “

„Péče o učitele, koučování. “

„Prestiž této práce, relaxační místnosti pro učitele, péče o učitele po všech stránkách – psychika, podpora ve vzdělávání atd. “

„Čas a prostor na vzdělávání se, více učitelů, abychom nemuseli učit nadúvazky, podpora ze strany státu (například že by učitelé měli pracovní mobil, notebook apod.), benefity jako péče po práci, nezdá se to, ale je to tak mimořádně náročná práce mentálně a zahrnuje téměř všechny ostatní profese, je mimořádně finančně podhodnocená, systém je orientovaný na žáky a jejich well-being nikoli na well-being učitelů. “

„Peníze. Nejen na výplatě, ale třeba to, že se nemusím doprošovat náplně do fixy, že si nemusím platit konferenci, kam navíc jedu o víkendu, aby se za mě nemuselo suplovat... Materiální vybavení. Ani tři roky po covidu nemám notebook... “

„Finance na pořízení pomůcek do třídy pro děti. Vedení školy, které by motivovalo k práci a samo bylo příkladem. Smysluplné řízení školství "shora." A lepší finanční ocenění by se také hodilo. “

„Chybí mi profesionální podpora od mentorů a také tvůrčí kolektiv, který je zapálený a chce něco změnit. Moje kolegyňe jsou v současné době spíše vyhořelé. Také postrádám jasně nastavenou podporu systému při komunikaci s nepřizpůsobivými rodiči, které zanedbávají své povinnosti a děti nechávají často doma jen tak. “

¹¹ V anketě bylo 20x zmíněno slovo respekt. Pro hlubší porozumění respektu ve školním prostředí by bylo vhodné tuto oblast zahrnout do analýzy.

V odpovědích na otázku, Co učitelům chybí od vedení školy, je většinová shoda v nedostatku finančního ohodnocení, chybějícím uznáním a podpory¹² za své úsilí a přínos ve školství. Zmiňují nedostatek podpory v oblasti vzdělávání, inovací a dalších profesních směrů. Mnoho reakcí ukazuje na komunikační problémy a nedostatek důvěry vůči vedení. Pedagogové vyjadřují potřebu jasné komunikace, transparentnosti a důvěry ze strany svých nadřízených. V odpovědích se opakuje nadměrná pracovní zátěž¹³ a příliš mnoho administrativních povinností, které jim brání v plnohodnotné výuce a péči o žáky. Dále (opětne) poukazují na nedostatečné materiální vybavení ve školách, včetně technologického vybavení, knihovních fondů a dalších učebních pomůcek.

Výběr odpovědí na otázku, **Co vám chybí od vedení školy:**

„Aby se aktivně zajímali, co potřebuji ke své práci, snažili se snížit administrativu, aby byli ochotni vyslechnout zpětnou vazbu ke svému jednání.“

„Podpora, respekt, komunikace na stejné úrovni.“

„Poukazování na to dobré, co učitel dělá (většinou se to bere jako samozřejmost a je upozorňován pouze na chyby).“

„Materiální podpora, schopnost sehnat peníze. Být spravedlivý, nemít své "oblíbence". Vedení by se mělo aspoň jednou za rok učitele zeptat, jak se mu vede a co by pro něj mohlo dělat. Za pět let se mě nikdo na nic nezeptal...“

„Pochvala, lidskost.“

Odpovědi na otázku, co učitelům chybí ve vzájemném kolegiálním prostředí naznačují, že existuje silná touha po intenzivnějším zapojení mezi kolegy. Častěji se objevujícími pojmy v odpovědích byla – sdílení, podpora, spolupráce a tolerance. Mnozí učitelé vyjádřili zklamání nad absencí sdílení zkušeností a informací mezi sebou, zdůrazňující zejména potřebu systematického sdílení znalostí a osvědčených postupů. Respondenti dále upozornili na nedostatek otevřené komunikace v pracovním prostředí, což podtrhuje význam harmonických mezilidských vztahů jako klíčový prvek pozitivní pracovní atmosféry a efektivní spolupráce.

Analýza odpovědí učitelů na otázku týkající se jejich potřeb a požadavků opětne ukazuje naléhavou potřebu zvýšení finanční podpory pro učitele. Další podstatnou oblastí je potřeba více času pro přípravu výuky, možnosti setkávat se a sdílet zkušenosti s kolegy. Učitelé dále opětne vyjadřují naléhavost v uznání a respektu nejen ze strany vedení škol, ale také ze strany žáků, rodičů a širší veřejnosti. Dalším klíčovým faktorem je podpora ze strany školního vedení a ministerstva školství v oblasti sebevzdělávání.

Výběr odpovědí na otázku, Čeho byste chtěli více:

„Aby konečně někdo povinně proškolil sborovny, že frontální výuka a tuny učiva jsou zlo a ne skvělá výuka. Je potřeba, aby se učitelé vzdělávali, ale stojí o to jen minimum z nich.“

„Volného času na přípravy, neformální setkání i s rodiči.“

¹² Pozn. autora: pokud nedostatek uznání a motivace za své úsilí učitelům chybí, jaká uznání a hodnocení přenáší na své svěřence?

¹³ Subjektivní pocity pedagogů, bez srovnání se zahraničím nebo jinou profesí.

„Radosti z jednání s rodiči a vzájemnou spoluprací. Spoluprací kolegů v rámci oboru. Jasnou komunikaci na všech úrovních.“

„Vzdělávání sebe sama, oprašovat znalosti, které člověk nepoužívá tak často-praktické semináře, semináře o novinkách v oboru, mohly by být odpolední nebo víkendové kurzy; půlené hodiny, více výletů spojených s poznáváním souvislostí, spoluprací s PPP.“

„Pomohlo by mi mít k ruce někoho, kdo by pracoval se mnou, s mou osobou. Trvalo mi velmi dlouho, než jsem se sama “prokousala“ systémem i sama sebou. Chybí vize, cíle, osobní rozvoj. Ráda bych využila služby supervize, kouče apod.“

Závěrem sdílím odpovědi na otázku, zdali by se učitelé chtěli podělit o něco dalšího.

„Přála bych si, aby školství prošlo změnou od základu. Pozvolna a pomalu, ale s pomocí lidí, kteří sami učí v reálných podmínkách s reálnými zkušenostmi. Více praktičnosti a radosti. Bez toho srdce to nepůjde.“

„Přála bych si, aby školství mnohem pružněji reagovalo na změny ve společnosti, aby se předávaly dětem znalosti, které opravdu v životě využijí, dovednosti, které nebudou odtržené od reality a nechtěly se po všech stejné výkony. Aby školství pracovalo a rozvíjelo talenty dětí a využívalo i talenty samotných učitelů.“

„Spousta učitelů a ředitelů jede v zastaralých kolejích. Myslí si, že děti budou plnit jejich představy. Rozčilují se a otravují vzduch, chovají se neprofesionálně vůči rodičům a neuvědomují si, že tvůrci jsou oni sami. Neuvědomují si svou důležitost. Neuvědomují si, že nejsou od toho, aby učili, ale od toho, aby reagovali na potřeby dětí a umožnili jim se učit, že jim spíš mají vytvářet podmínky, a ne se zlobit, že se děti nepřizpůsobují jejich podmínkám. Jenže k tomu je potřeba ono sebepoznání, seberozvíjení, celoživotní vzdělávání...Spousta učitelů zapomíná na sebe, aby se oni cítili dobře, aby si uměli poradit, říct si o pomoc atd.“

4 Návrhy na propojení koučinku a školství obecně

Pokud by bylo koučování odpovědí na tuto analýzu, jaká by byla otázka?

V současné době roste povědomí odborné i široké veřejnosti o nutnosti provést důkladnou reformu vzdělávacího systému, která by umožnila odpovědět na výzvy 21. století (Devine, 2013). Koučovací přístup ve vzdělávání může být jednou z možností. Koučování je zaměřeno na řešení, na pozitivním přístupu a hledání odpovědí co je možné, chtěné a žádoucí spíše než na tom, co je špatně nebo nefungující.

Budování koučovací kultury v rámci škol má mnoho benefitů. Plánování strategie, realizace vize pro zlepšení školy, inovaci učebních osnov, zdůvodnění organizačních změn, budování kultury důvěry a pochopení, změna komunikace a mnoho dalšího. Pokud budeme principy koučování aplikovat napříč všemi segmenty ve školství, a to koučování z pohledů lídra, vedoucích pracovníků a učitelů, lze předpokládat, že mnoho negativních reakcí učitelů se zmírní. Výzkumy ukazují, jak může i krátké období koučování, realizované formou skupinových koučovacích workshopů, ovlivnit životní pohodu účastníků (Style & Boniwell).

Tato analýza ukazuje, že koučovací dovednosti by měly hrát začít hrát významnou roli v oblasti rozvoje lidského kapitálu. Koučování může pomoci se zaměřením na klíčové aspekty ve vzdělávání jako je profesní i osobní rozvoj nebo hodnocení, výkon a oceňování učitelů s cílem

zlepšit řízení lidských zdrojů ve vzdělávání, což povede k vyšší kvalitě vzdělávání. (Vikaraman, 2017)

Vytváření koučovací kultury v rámci škol bude mít vliv na spolupráci, komunikaci a zlepšení celkového přístupu ke vzdělávání. Pokud se lídři ve vzdělávání a vedoucí pracovníci naučí používat koučovací techniky v praxi, získají dovednosti, které jim pomohou zhmotnit jejich vize a inspirovat ostatní k jejich naplnění. Tato cesta povede k celkovému pozitivnímu naplnění kvalitních osnov, zážitkové pedagogice, a nakonec ke skvělým výsledkům žáků.

Učitelům koučovací techniky přinesou sadu nástrojů, které mohou používat v hodinách, ať už je to pozitivní dotazování, soustředění se na cíle místo problémů, schopnost inspirovat žáky k hledání vlastních řešení a nalézání vlastních odpovědí. Jakmile se učitel naučí klást inspirativní otázky, bude získávat i zajímavé a užitečné odpovědi. Zvýší se sebevědomí žáků i jejich reflexe k pohledu na chybu nebo neznalost. Koučování dále vede k prohloubení spolupráce i vztahů.

Principy koučování mohou přinést do školního prostředí tyto výhody:

- Ujasnění a nasměrování učitelů, žáků i koncepcí celých škol.
- Inspirovat k vytvoření kultury, která je zaměřena na motivaci, výzvy a jejich snadnějšímu zdolávání.
- Koučování je vynikajícím nástrojem, který lze použít jako součást procesu hodnocení a sebereflexe.
- Vytváření kultury důvěry a pochopení, v níž jsou jednotlivci podporováni v hledání vlastních řešení.
- V poskytnutí nástroje, který poskytne pozitivní způsob řešení problémů i otázek, které do vzdělávání přináší všechny zúčastněné strany (učitel, žák, rodič, vedení škol...).
- Koučování zvyšuje sebevědomí i pohodu a podporuje přebírání zodpovědnosti za rozhodnutí, cíle i myšlení do vlastních rukou.
- Koučování přináší inovaci a podporuje kreativitu ve třídách i mimo ně.
- Koučování ukazuje možnosti sdílení a vytváření silnou kulturu učení.
- Koučování dále vede k zlepšování komunikace, well-beingu, psychické pohody, vztahů, sebe-regulaci, sebe-učení, znalostí, řešení problémů, sebedůvěry a jasnému myšlení. (Lord, 2008)

„Učitelé, kteří umí koučovat, přirozeně zvyšují sebevědomí svých žáků. Pomáhají budovat jejich sebereflexi a samostatnost při řešení problémů, spolupráci a přijímání chyb jako nezbytných pro učení“ (Frater, 2021).

Koučování může mít pozitivní dopad na většinu klíčových oblastí, která byla v analýze zmíněna. Globální rámec pro koučování a mentorování ve vzdělávání ukazuje nutnost propojení všech zúčastněných stran: žáka, vedení škol (tzn. ředitelé, zřizovatelé...), zapojení komunity a profesní praxi (Munro, 2020).

Koučovací kurzy, ve kterých si účastníci osvojí dovednosti a schopnosti kouče a které jsou přímo určeny pro vzdělávací instituce, mohou být cestou k lepšímu porozumění všech stran. Koučovací principy a rozhovory, které školám autor¹⁴ nabízí jsou přizpůsobeny školnímu prostředí a přináší mnoho praktických návodů pro okamžité využití.

¹⁴ Monika Kukul' Sochorová, www.mksochorova.com

5 Kritická evaluace

Vzhledem k vysoké komplexitě vzdělávacího systému, přináší program koučování do škol také výzvy. Mentoring a koučování pro profesionály: Studie výzkumných důkazů (Pippa, Mary, & Mitchell, 2008) hovoří o 6 základních oblastech, která mohou působit jako překážky k dosažení cíle, a to je principy koučování ve školách.

6 nejčastějších překážek v zavedení koučování do vzdělávání:

- Časová a pracovní zátěž
- Požadavky na roli mentora/kouče
- Porozumění a očekávání
- Získání angažovanosti pracovníků
- Profil pracovníků
- Kultura pracoviště

Pokud je koučink nástrojem pozitivním a zaměřeným na řešení, což potvrzuje i tato analýza, lze předpokládat, že s jeho pomocí půjdou i tyto obavy vyřešit. Zároveň doporučuji zaměřit další výzkum na otázky administrativy, byrokracie a respektu, které byly často zmiňovány jako jedny z příčin přepracovanosti a vyhoření učitelů.

6 Závěr

Z výsledků ankety vyplývá, že klíčem k učitelské spokojenosti nejsou rozsáhlé směrnice MŠMT¹⁵, ale spíše zdravý vztah k sobě samým a k ostatním.

Je zajímavé, že i přes uznání významu učení v kontextu koučování, školy a univerzity zůstávají mnohokrát stranou. Tato situace kontrastuje s tím, co říkají o koučování odborné zdroje. I přes to, že koučování bývá často jmenováno jako jádro učení a jako prostředek k osobnímu rozvoji, zdá se, že vzdělávací instituce se do této oblasti stále plně nezapojily. (Griffiths, 2012) Je známo, že koučování má v podnikovém sektoru již své místo, přítomnost koučování ve vzdělávacím sektoru je bohužel stále minimální (Griffiths, 2005).

Cílem koučování je podpořit rozvoj studentů, učitelů, vedení škol a vzdělávacích institucí, jejichž jsou součástí. Postupy učitelů ve třídě jsou největším prediktorem výsledků žáků. (Knight, 2009)

Z analýzy poskytnutých odpovědí lze vyčíst, že učitelé chtějí více než jen adekvátní finanční ohodnocení – hledají podporu, respekt a uznání za svou práci. Touží po moderních pomůckách, kvalitním vzdělávání, mentoringu a péči o svou psychiku. Zkrátka po všem, co by jim pomohlo lépe plnit své poslání a posunout se dál ve své kariéře. A to vše, kromě finančního ohodnocení, může zajistit budování koučovací kultury ve vzdělávání.

Výzkumy ukazují, že koučování je účinnou strategií nejen pro trvalý rozvoj učitelů, ale také našich dětí. Věřím, že efektivní rozvoj lidského kapitálu nakonec povede ke kvalitním službám a výkonům všech zúčastněných.

¹⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Literatura

- Frater, G. (4. May 2021). *Learning Cultures*. Dostupné z: <https://learningcultures.org/news/coaching-for-impact-in-education/>
- Griffiths, K. E. (2012). Personal coaching: A model for effective learning. *Learning Design*, 55-56. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/27467678_Personal_coaching_A_model_for_effective_learning
- Griffiths, K. (2005). Personal Coaching: A Model for Effective Learning. *Journal of Learning Design*, 55-56.
- ICF. (2018). *Coach Federation*. Dostupné z Coachfederation.org: <https://coachfederation.org/app/uploads/2018/06/UnlockYourPotential.pdf>
- Knight, J. (2009). *Coaching: Approaches and Perspectives*. United States of America: Corwin Press.
- Lord, P. A. (2008). *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. National Foundation for Educational Research.
- Mary Devine, R. M. (2013). How can Coaching Make a Positive Impact Within Educational Settings? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Munro, C. B. (2020). *Creating coaching cultures in schools*.
- Nieuwerburgh, C. v. (2012). *Coaching in Education*. New York: Karnac Book Ltd.
- Pippa, L., Mary, A., & Mitchell, H. (2008). *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of The Research Evidence*. National Foundation for Educational Research .
- Style, C., & Boniwell, I. (nedatováno). The effect of group-based life coaching on happiness and well-being. *Whiting & Birch Ltd*, 2012.
- Vikaraman, S. (2017). Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers—A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal's Support. *Creative Education*, 156-169.

Kontaktní údaje autora

Monika Kukol' Sochorová, MBA
E-mail: monika@mksochorova.com

Využitie virtuálnej reality v stredoškolskom odbornom vzdelávaní a príprave

Use of virtual reality in secondary vocational education and training

Peter Kuna, Alena Hašková, Ľuboš Borza

Abstrakt

V súvislosti s rýchlym rozvojom moderných komunikačných prostriedkov dochádza súčasne aj k veľmi rýchlemu rozvoju technológií využívajúcich virtuálnu realitu či už ako prostriedok zábavy ale aj ako prostriedok moderného vzdelávania. Niektoré z týchto prostriedkov sú už v rámci pedagogickej praxe pomerne známe, iné ešte len začínajú byť integrované do vyučovacích procesov. V príspevku sú diskutované možnosti využívania virtuálneho vzdelávania, resp. vzdelávania založeného na využívaní prostriedkov virtuálnej reality vo všeobecnosti, ale hlavný dôraz je kladený na analýzu využívania prostriedkov virtuálnej reality v prostredí stredných odborných škôl.

Kľúčové slová: Odborné vzdelávanie a príprava (OVP), virtuálna realita, virtuálny svet, virtuálny sociálny svet, virtuálne laboratória.

Abstract

In connection with the rapid development of modern means of communication, there is also a very rapid development of technologies using virtual reality as either a means of entertainment or as a means of modern education. Some of these tools are already relatively well-known in pedagogical practice, while others are just beginning to be integrated into teaching processes. The article discusses the possibilities of using virtual education, or education based on the use of virtual reality means in general, but the main attention is paid to the analysis of the use of virtual reality means in the environment of secondary vocational schools.

Keywords: Vocational education and training (VET), virtual reality, virtual world, virtual social world, virtual laboratories.

JEL klasifikace:I – Education, I21 – Analysis of Education

1 Virtuálna realita a virtuálny svet

V súvislosti s využitím virtuálnej reality vo vzdelávacom procese sa stretávame s dvoma pojmami a to s pojmami virtuálna realita (virtual reality) a virtuálny svet (virtual world).

Pojmom virtuálna realita sa označuje počítačová technológia, ktorá prostredníctvom hardvéru a softvéru umožňuje vytvárať virtuálne modely objektívnej reality a tieto potom umožňuje využívať na generovanie vnemových pocitov ľudí. Technológie virtuálnej reality je možné na jednej strane využívať na vytváranie 3D priestorových modelov s následným 3D modelovaním

a skúmanie vlastností reálnych objektov na základe 3D modelovania. Na druhej strane je možné prostriedkami virtuálnej reality vytvárať „realistické“ modelové priestorové okolie, v ktorom môže človek virtuálne „realizovať“ požadované aktivity (Virtuálna realita, 2014).

Pojmom virtuálny svet označujeme virtuálny svet realizovaný pomocou počítača (alebo pomocou počítačovej siete), ktorý simuluje nejaké špecifické prostredie. Niektoré, avšak nie všetky, objekty v tomto prostredí konajú, alebo sú pod priamou kontrolou individuálnych ľudí. Keďže niekoľko ľudí takto dokáže ovplyvniť jedno a to isté prostredie simultánne, nazývame takéto svety „zdieľané“ alebo „viac-užívateľské“ (multi-user). V čase, keď k prostrediu nie sú pripojení žiadni užívatelia, prostredie existuje naďalej a vnútorne sa ďalej rozvíja (aspoň do určitého stupňa).

Napriek tomu, že virtuálne svety môžu byť využité rôzne (v našom prípade v rámci výchovno-vzdelávacích procesov), ich prvé a doteraz aj najrozšírenejšie využitie spočíva v počítačových hrách. Preto aj mnoho výrazov slúžiacich na popis virtuálneho sveta pochádza z herného prostredia. Napríklad užívatelia, ktorí využívajú virtuálne prostredie, sa veľmi často nazývajú aj hráčmi (players). Rôzni špecialisti si však môžu aplikovať na toto prostredie svoj slovník, napríklad pre sociológa užívatelia virtuálneho prostredia (players) môžu byť „jednotlivci“. Obsah pojmu virtuálna realita v porovnaní s obsahom pojmu virtuálny svet je oveľa špecifickejší, takže ho nemožno stotožňovať s obsahom pojmu virtuálna realita. Virtuálna realita sa primárne spája s mechanizmom, ktorým človek spravuje počítačovú simuláciu (Bartle, 2004).

Virtuálne svety sa vyznačujú viacerými charakteristickými vlastnosťami, ktoré sú podmienkou ich spoľahlivého a účelného fungovania. Podľa Peacheya a kol. (2010) musí mať virtuálny svet nasledujúce vlastnosti:

- Virtuálne svety sú trvalé a nezávislé. To znamená, že existujú bez ohľadu na to, či je nejaký konkrétny jedinec pripojený. Zvyčajne prebieha v týchto svetoch niekoľko procesov, ktoré sa rozvíjajú aj bez ľudského pričinenia (napr. čas, ekonomika – peniaze, atď.).
- Virtuálne svety by mali existovať výhradne na rozsiahlych sieťach (WAN). Je to kvôli tomu, aby virtuálny svet mohol byť skutočne „svetom“ a nie iba „prostredím“ alebo „miestom“. Virtuálny svet musí byť prístupný vo veľkom meradle a nesmie byť „schovaný“ za bránou firewall alebo podobnými obmedzeniami.
- Virtuálne svety sú výhradne viac-užívateľské, teda sú to svety schopné zahrnúť užívateľov v globálnom meradle. Toto je podstatný rozdiel oproti virtuálnym prostrediam, ktoré sú stavané iba pre niekoľko užívateľov.
- Virtuálny svet by mal využívať avatarov pre reprezentáciu užívateľov. Avatary sú polo-autonómni „agenti“, ktorí reprezentujú užívateľa vo virtuálnom svete a sú schopní vykonávať niektoré aktivity pri riadení užívateľom. Je preto dôležité rozlišovať avatara od ikon alebo profilov užívateľov, ktoré nevedia vykonávať žiadne aktivity.

Kým tieto poznatky pomáhajú oddeliť virtuálne svety od ostatných online komúní, ako sú napr. sociálne siete alebo blogy, musíme si pamätať, že aj medzi virtuálnymi svetmi existujú rozdiely, ktoré potom vytvárajú medzi-kategórie. Dvomi najvšeobecnejšími kategóriami sú herné virtuálne svety a sociálne virtuálne svety (Peachey a kol., 2010).

Podľa Peacheya a kol. (2010) sa herné svety, teda hry viacerých hráčov (užívateľov) stali za posledných 10 rokov mnoho miliardovým priemyslom. Najzastúpenejším žánrom sa stal žánr MMORPG (Massive Multi Player Online Role Playing Games). Za hranie MMORPG hier sa najčastejšie platí okrem ceny počiatočného nadobudnutia aj mesačné predplatné. Takéto hry umožňujú vykonávanie obrovského množstva aktivít, navyše si v nich môžeme vytvoriť vlastného avatara s rôznymi zručnosťami.

Oveľa dôležitejšou kategóriou virtuálnych svetov z hľadiska našej práce pedagógov sú však sociálne virtuálne svety. Práve sociálne virtuálne svety sú nosným pilierom virtuálnych svetov, ktoré sa využívajú vo vzdelávacích procesoch. Podľa Peacheya a kol. (2010) môžeme pozorovať začiatok virtuálnych sociálnych svetov v masívnom rozšírení možnosti prístupu jednotlivcov k dátam. Nesmieme však zabudnúť ani na možnosť jednotlivcov pripojiť sa jeden k druhému. Na príkladoch vývoja (diskusné fóra, chatové služby, sociálne siete) vidno, že internet, na rozdiel od rôznych proklamácií, sa preukázal byť skôr významný sociálny „spájač“ než sociálny „izolátor“.

Logické rozšírenie týchto modelov do technológií 3D webu znamená vznik sociálnych virtuálnych svetov. Na začiatku stáli virtuálne prostredia ako napr. „ThePalace“, ktoré sa pýšili ako grafické sociálne aplikácie, ale skutočnou revolúciou boli však až sociálne virtuálne svety typu „SecondLife“ alebo „Entropia“. Najúspešnejšou sa stala aplikácia „SecondLife“, ktorá maximalizovala svoju popularitu vo virtuálnych herných svetoch, odstránila však herné mechanizmy a nahradila ich silnými sociálnymi nástrojmi. Odstránenie herných mechanizmov malo za následok aj odstránenie spoločných zdieľaných cieľov hráčov, na druhej strane však toto odstránenie umožnilo vytvorenie schopnosti hráčov sa teleportovať, ktorá by inak bola v rozpore so spoločnými zdieľanými cieľmi. Miesto využívania vývojármi vytvoreného obsahu je cieľom virtuálnych sociálnych svetov vytváranie vlastného obsahu a to aj v prípade, že užívateľ nie je schopný vytvárať alebo modifikovať samotné prostredie. Avšak vlastný obsah prináša so sebou aj svoje komplikácie. Nie všetok užívateľmi vytvorený obsah je rovnakej kvality a štýlu, preto je koherentný obsah, veľkou výzvou pre virtuálne sociálne svety.

Podľa Biznára (2018) výrazné zintenzívnenie vývoja technológií virtuálnej reality a nárast využívania virtuálnej reality sa odvíja od roku 2015. V roku 2016 sa už venovalo virtuálnej realite viac ako 230 spoločností po celom svete. Ako konštatuje Biznár (2018): „Samotnávyužitelnosť virtuálnej reality je však obrovská. Nielenže môže pomôcť v sférach ako je medicína či vojenstvo, ale najnovšie sa ukazuje jej využiteľnosť v realitnom biznise či dokonca v opravárskych a inžinierskych prácach. Netreba tiež zabúdať na nekonečné možnosti jej využitia v zábavnom priemysle“.

2 Virtuálna realita v edukačnom procese

Jedným z problémov, ktorým čelia školy počas ostatných rokov je otázka efektívneho sprostredkovávania veľkého množstva vedomostí a informácií, ktoré ich absolventi budú potrebovať k tomu, aby sa úspešne uplatnili na dynamicky sa meniacom pracovnom trhu. Požiadavky na uchádzačov o zamestnanie sa neustále zvyšujú hlavne v oblasti informačných a výrobných technológií a školy sú preto nútené hľadať riešenia, ako poskytnúť svojim študentom kvalitnejšie vzdelanie za kratší čas a pri zachovaní únosnosti finančných nákladov. K riešeniu

tohto problému môže prispieť efektívne využívanie prostriedkov virtuálnej reality na vzdelávacie účely.

Veľmi názorným príkladom uvedeného je využívanie virtuálnej reality vo vysokoškolskej príprave študentov medicíny. Na Slovensku zaznamenal veľký úspech projekt *VirtualMedicine*, ktorí jeho autori Tomáš Brngál a Miloš Svrček vytvorili počas svojho vysokoškolského štúdia (Brngál, Svrček, 2015). V roku 2018 bol tento projekt ocenený Krištáľovým krídlom, cenou ktorá je každoročne udeľovaná osobnostiam na Slovensku, ktoré dosiahli mimoriadny úspech v oblasti umenia, športu, hospodárstva, medicíny, filantropie a vedy. V súčasnosti je táto aplikácia, slúžiaca primárne na vzdelávanie študentov medicíny, diseminovaná už vo viac ako 150 krajinách. Aplikácia je vytvorená pre zariadenie Oculus DK2, vďaka ktorej má používateľ možnosť vidieť a pochopiť anatómiu kostí a artérií z inej perspektívy a to formou virtuálneho atlasu, ktorý prezentuje virtuálnu pitevňu. Z aplikácie Angiopédia, ktorá bola vytvorená ich spolupracovníkmi, študentmi LFUK, ktorý implementovali modely kostí a ciev, tie umiestnili do nášho užívateľského rozhrania. Študent sa po spustení aplikácie a následnom výbere medzi klasickou a futuristickou pitevnou dostáva do virtuálneho 3D prostredia, v ktorom sa môže voľne pohybovať. Na základe interaktivity aplikácie môže s anatomickým objektom otáčať v neobmedzenom smere a uhle, čo je veľmi dôležité pri predstavení si jednotlivých anatomických pomerov a pochopení priebehu artérii vzhľadom k ostatným štruktúram.

V strojárskom odvetví sa využívanie virtuálnej reality vzťahuje jednak na jednotlivé výrobné články, kroky výroby, ale aj na celé výrobné procesy. Pokrytie celého výrobného segmentu prostredníctvom virtuálnej reality je čoraz frekventovanejší fenomén moderných firiem 21. storočia. Záujemcovia o zamestnanie, absolventi ale aj študenti stredných škôl zameraných na rôzne odvetvia strojárstva, majú k dispozícii virtuálne exkurzie, vďaka ktorým majú možnosť nahliadnuť do výrobných priestorov príslušných firiem.

Ako príklad využívania virtuálnej reality v odbornom vzdelávaní a príprave študentov stredných škôl, konkrétne v príprave budúcich automechanikov, môžu byť uvedené počítačové hry vo virtuálnej realite, v ktorých súťažiaci sú v pozícii automechanika (napr. Philippa Warr, 2016).

Názornosť, ktorú multimédiá do vyučovania prinášajú, sa priaznivo odráža v kvalite, trvácnosti vedomostí a vo vytváraní správnych predstáv študentov. Dôvody na aktívne uplatňovanie multimediálnych prostriedkov v edukačných procesoch môžu byť sumarizované v nasledujúcich bodoch (Stoffová, 2004):

- zvyšujú názornosť a motiváciu študentov,
- obsahujú celý rad informácií o predmetnom objekte v koncentrovanej podobe,
- podporujú aktivitu študentov,
- umožňujú realizovať experimenty,
- podporujú získavanie vedomostí na základe pozorovania a vlastných skúseností,
- zvyšujú efektívnosť vyučovania.

Výsledky výskumov (Arends, Kilchner, 2010) poukazujú na skutočnosť, že pre zvýšenie efektívnosti výučby je dôležité učebné materiály nielen vizualizovať, ale je potrebné zabezpečiť aj ich prepojenie s realitou a praxou (tzv. making connections).

Samostatnou kapitolou vzdelávania (ale aj vedy a výskumu), v rámci ktorej sú uplatňované prostriedky virtuálnej reality, sú virtuálne laboratória umožňujúce softvérovo simulovať laboratorné pokusy a experimenty. Študenti môžu zadávať vstupné údaje a sledovať ako zmeny príslušných údajov ovplyvnia prebiehajúce (simulované) procesy. Na rozdiel od animácií pri implementácii virtuálnych laboratórií študenti získavajú (empiricky vypočítané) vlastné výstupné údaje, ktoré sa približujú skutočnému stavu (ak by bol pokus resp. proces prakticky realizovaný). Presnosť simulácií závisí od kvality spracovania multimediálnych objektov. Najčastejšie je využívaná technológia Java, ktorá je vysoko flexibilná, nezávislá na platforme a umožňuje komunikovať so serverovými službami.

Z hľadiska implementácie prostriedkov virtuálnej reality do odborného vzdelávania a prípravy za jednu z najvýznamnejších možností považujeme využívanie možností virtuálnych exkurzií. Exkurzie do rôznych podnikov a firiem sú bežne zaradované do učebných plánov odborného vzdelávania a prípravy študentov. V tradičnej forme sa realizujú prostredníctvom vyučovania sprevádzaného prechádzkou (napr. cez výrobné priestory príslušného podniku alebo firmy). Virtuálne exkurzie sú založené na možnosti „digitalizovaného cestovania“, ktoré umožňujú digitálne technológie ako alternatívu k skutočnému cestovaniu (Školský portál, 2012; Pšenáková, Bagani, 2016). Virtuálne exkurzie už boli čiastočne zmieňované v predchádzajúcom ako prostriedky, prostredníctvom ktorých firmy umožňujú záujemcom o zamestnanie „nahliadnuť“ do ich reálnych priestorov.

Čo sa týka technického zabezpečenia implementácie virtuálnych exkurzií do vyučovania, najčastejšie používanými nástrojmi na prezeranie virtuálnych exkurzií sú Adobe Flash Player a technológia HTML5, ktoré sú bežne dostupné v internetových prehliadačoch. Možno je použiť aj gyroskopické ovládanie (ovládanie pohybu zariadenia) na tabletoch alebo mobilných zariadeniach s operačnými systémami iOS alebo Android. Je však potrebné mať dostatočne rýchle internetové spojenie, aby sa obraz nenačítaval príliš dlho. Na školách sa začínajú používať už aj 3D stereoskopické technológie, umožňujúce účastníkom exkurzie „hlbšie vnorenie sa“ do príslušného virtuálneho priestoru exkurzie, resp. skúmaného objektu (Black, Heatwole, Meeks, 2007; Sherman, Craig, 2018).

3 Záver

Virtuálna realita je veľmi aktuálna problematika, ktorá má pred sebou veľkú budúcnosť. Kým pred 20 rokmi mal o nej informácie len málo kto, v súčasnosti má o nej určité povedomie už takmer každý, aj keď nie každý má s ňou aj skúsenosti. Je to fenomén, ktorý sa každým rokom zdokonaľuje či už z pohľadu funkcionality, hardvéru a softvéru alebo z pohľadu jej využitia. Oblasť jej uplatňovania sa pritom neustále rozširujú a pomaly si získava miesto už aj v bežnom živote ľudí.

Literatúra

Arends, R., & Kilchner, A. (2004). *Teaching for student learning: Becoming an Accomplished Teacher*. New York: Taylor & Francis Group (Routledge).

Bartle, R. A. (2004). *Designing Virtual Worlds*. B. m.: New Riders Publishing. 717 s. [online]. [cit.2023-10-02]. Dostupné z:

http://www.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=z3VP7MYKqaIC&oi=fnd&pg=PR19&dq=Designing+Virtual+Worlds+Richard+Bartle&ots=FgpLPilkmq&sig=tR1SDiIvFZs4nnpn29vh_IMIPCMc&redir_esc=y#v=onepage&q=Designing%20Virtual%20Worlds%20Richard%20Bartle&f=false

Biznár, M. (2018). *História virtuálnej reality – od fantastických snov po únik zo skutočnosti*. [online]. [cit.2023-10-02]. Dostupné z: <https://techbox.dennikn.sk/temy/historia-virtualnej-reality-od-fantastickych-snov-po-unik-zo-skutocnosti/>

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

Brngál, T., Svrček, M., Havran, T., & Slabej, M. (2015). Virtuálna pitevňa., In *Zborník vedeckých prác študentov a doktorandov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*, [online]. [cit.2023-10-03]. Dostupné z: https://www.fmed.uniba.sk/fileadmin/lf/veda/svoc/Zborniky/2015_zbornik.pdf

Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D., & Smith-Robbins, S. (2010). *Researching Learning in Virtual Worlds*. London: Springer, 219 s.

Philippa Warr Contributor, (March 16, 2016). [online]. [cit.2023-10-03]. Dostupné z: <https://www.rockpapershotgun.com/job-simulator-mechanic-trailer>

Pšenáková, I., Baganj, I. (2016). Možnosti využitia prostriedkov virtuálneho sveta vo vzdelávaní. *Eduk. Tech. Inform.* 1/2016, s. 212–218.

Virtuálna realita (2014). Žilina: Žilinská univerzita, [online]. [cit. 2023-10-03]. Dostupné z: http://www.priemyselneinzierstvo.sk/?page_id=926

Sherman, W. R., Craig, A. B. (2018). Understanding virtual reality. Interface, application, and design. In *The Morgan Kaufmann Series in Computer Graphic*, 2nd ed.. Burlington, MA, USA: Morgan Kaufmann.

Stoffová, V. (2004). *Počítač - univerzálny didaktický prostriedok*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF. 2004.

Školský portál (2012). Exkurzia ako jedna z možností zmysluplného učenia [online]. [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/exkurzia-ako-jedna-z-moznosti-zmysluplneho-ucenia>

Pod'akovanie

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

Kontaktné údaje autorov

Ing. Mgr. Peter Kuna, PhD.

Fakulta prírodnýchvied a informatiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra, Slovenská republika

E-mail: pkuna2@ukf.sk

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc.
Mgr. Ľuboš Borza
Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika
E-mail: ahaskova@ukf.sk, lubos.borza@student.ukf.sk

Postavenie a funkcia didaktických hier vo výučbe

The role and function of didactic games in education

Ladislav Pasiar

Abstrakt

Učitelia využívajú didaktické hry vo vyučovacom procese nielen na precvičovanie učiva, opakovanie, či skúšanie, ale ich prínos je aj v tréningu rôznych iných zručností, ako je napr. práca v tíme, komunikácia so spolužiakmi, argumentácia, kritické myslenie a pod. Z viacerých štúdií je zrejmé, že prevažuje práve prínos v podobe vyššieho zapájania sa žiakov do diania v triede, ich zvýšenej motivácie pracovať a v neposlednom rade vytvorená pozitívna atmosféra dokáže u žiaka docieľiť jeho pozitívnejší prístup k predmetu, či osobnosti učiteľa tohto predmetu. Naučené vedomosti a zručnosti sú teda nepriamo získavané vďaka týmto aktivitám. Didaktická hra ale nemusí byť iba skupinová aktivita viacerých žiakov. Existujú rôzne formy hier a ich účel sa môže tak isto odlišovať. V príspevku uvádzame stručný prehľad vybraných autorov na túto problematiku a tiež dva príklady webových aplikácií, v ktorých môžu učitelia vytvárať krátke didaktické hry pre potreby svojej výučby.

Kľúčová slova: didaktické hry, zapojenie žiakov, motivácia, výučbové aplikácie, nearpod

Abstract

Teachers use didactic games in education not only for practicing the curriculum, fixing or verifying their knowledge, but their benefit is also in the training of various other skills, such as teamwork, communication with classmates, argumentation, critical thinking, etc. It is clear from several studies that the benefit of game-based learning is primary on higher involvement, engagement of students in the classroom, their increased motivation to work and, last but not least, the positive atmosphere created in the class can achieve a more positive attitude of students towards the subject or the personality of the teacher. Thus, learned knowledge and skills are indirectly acquired thanks to these activities. But a didactic game does not have to be only a group activity of several students. There are different forms of games and their purpose can also be different. In the paper, we present a brief overview of selected authors on this issue, as well as two examples of web applications in which teachers can create short didactic games for their teaching needs.

Keywords: didactic games, student involvement, motivation, learning apps, nearpod

JEL klasifikace: I200, I210

1 Úvod

Didaktická hra sa využíva vo vyučovacom procese ako častý doplnok. Svojou formou aktívneho oddychu ho podľa Harausovej (2011) dokonale dopĺňa. Didaktická hra ako vyučovacia metóda sleduje svoje ciele, ktoré pre žiakov nemusia byť vždy zjavné. Každá didaktická hra by mala mať však svoje pravidlá, pričom ju môžu hrať jednotlivci aj skupiny. Môže byť využívaná na jednej aj na viacerých vyučovacích hodinách. Žiaci sa učia spolupracovať v skupine, rešpektovať názor spoluhráčov, vyjadriť svoje myšlienky ako aj argumentovať (Dechtárová, 2014).

2 Didaktické hry vo vyučovacom procese

2.1 Charakteristika a členenie didaktických hier

Didaktické hry klasifikujeme z viacerých hľadísk. Podľa dĺžky trvania rozlišujeme didaktické hry na krátkodobé (v rámci jednej vyučovacej hodiny) a dlhodobé (presahujú rámec jednej vyučovacej hodiny). Hry môžu byť hrané v triede i mimo nej. Môžu byť univerzálne alebo simulačné, kde dochádza k hraniu rolí. Didaktické hry podľa interaktivity rozlišujeme na interaktívne, kde žiaci navzájom komunikujú a spolupracujú, navzájom sa ovplyvňujú, či adaptujú svoje správanie momentálnej situácií, alebo to môžu byť hry aj individuálne, kde žiaci pracujú individuálne a každý sám za seba vypracováva úlohy, aktivity. Podľa zamerania, účelu hry rozlišujeme hry na opakovacie, osvojovacie, motivačné, pohybové, rozvíjajúce rozvoj sociálnych a komunikačných zručností prípadne môže byť toto zameranie kombinované.

2.2 Názory na dôvody zapájania didaktických hier do vyučovacieho procesu

V teórii nie je jednoznačná zhoda, či didaktické hry plnia prioritne motivačnú úlohu, kedy emócie vznikajúce počas hrania prispievajú k väčšiemu zapojeniu jej účastníkov, alebo je to primárne podpora učenia sa, či rozvoj mäkkých zručností.

Medzi jednoznačných zástancov aplikovania hier do vyučovacieho procesu môžeme zaradiť napríklad autorov z univerzity v Budapešti (Tóth a kol., 2019), ktorí tvrdia, že používanie hier vo vyučovacom procese má pozitívny vplyv na výsledky žiakov a ich vnímanie učenia sa. Podobné výsledky deklarujú aj autori z indonézskej univerzity v Malangu (Wardoyo a kol., 2020), ktorých výsledky analýz potvrdili, že používanie učenia založeného na hrách je vysoko efektívne na zlepšenie výsledkov vzdelávania. Garard a kol (1998) konštatujú, že na základe výsledkov 90 vysokoškolských respondentov podporujú hry a simulácie motiváciu a tiež kognitívne procesy nad rámec tradičných vyučovacích metód. Napríklad štúdia (Cheng a kol., 2012) ukazuje, že výsledky študentov, ktorí mali výučbu založenú na hre sú lepšie ako u tých, ktorí využívali tradičnú prezenčnú výučbu.

V niektorých štúdiách (je dôležité poznamenať, že rok publikovania štúdie je 2013) nájdeme výsledky porovnávaní tradičných metód výučby s výučbou založenou na využívaní hier. Hranie hier sa v týchto štúdiách nepotvrdilo ako jednoznačne lepšia forma. T. Sadler a kol. (2013) skúmal prínos výučby prostredníctvom videohry využívajúcej biotechnológiu na riešenie spoločenského problému. Z troch skúmaných skupín študentov rozdelených podľa prospechu vykázala skupina s podpriemerným prospechom najvyšší účinok učenia sa prostredníctvom hier. Ďalšie skupiny študentov s lepším prospechom vykázali tak isto pozitívny prínos hrania hier. S. Rondon a kol. (2013) porovnával počítačom podporované didaktické hry z hľadiska získaných vedomostí a zručností s tradičnými metódami pri medicínskych predmetoch ako anatómia a fyziológia častí tela. Konštatujú, že vo všeobecnosti je tradičná výučba porovnateľná s výučbou spojenou s hraním hier. Tradičnú prednášku považujú za účinnejšiu z hľadiska uchovávaní vedomostí z krátkodobého i z dlhodobého hľadiska.

Niektoré štúdie síce vyzdvihujú pozitívny prínos hrania hier vo výučbe, no jednoznačná väzba na vedomosti z predmetu chýba. H. Abdulmajed a kol. (2015) skúmal existujúce zdroje týkajúce sa hrania hier vo vyučovacom procese pri príprave na zdravotnícke povolania. Snažili sa identifikovať trendy a preskúmať nástroje hodnotenia používané na meranie výsledkov vzdelávania. Z ich záverov vyplýva, že hranie hier má síce pozitívny vplyv na vyučovanie a proces učenia sa, ale prepojenie medzi využívaním hier vo výučbe s hodnotením žiakov chýba. Konštatujú, že zo skúmaných metodík nebolo jasne zachytené prepojenie učenia sa počas hry s hodnotením žiakov. L. Nadolny a kol. (2016) skúmali vplyv hrania hier počas výučby veľkej prednáškovej skupiny na zapojenie a výsledky študentov. Z ich zistení vyplýva, že hranie hier

počas výučby sa u študentov bakalárskeho štúdia prejavilo na vysokom zapojení sa, avšak ich výkony nepreukázali signifikantnú koreláciu k hraniu hier.

Medzi názory, ktoré podporujú prínos hrania hier z hľadiska zvýšenej motivácie, či iných prvkov vo vyučovacom procese, okrem zlepšenia výsledkov žiakov patrí napríklad štúdia od T. Partovi a M. Razavi (2019), ktorí okrem iného konštatujú, že vyučovanie spojené s hraním hier značným spôsobom zvyšuje **motiváciu** žiakov základných škôl, čo naznačuje potrebu aby učitelia začlenili počítačové hry do svojho vyučovacieho procesu.

Mayer a kol. (2013) skúmal dva typy hier a ich vzťah k spokojnosti s vyučovacím procesom u žiakov vyššieho vzdelávania. Zo záverov ich analýzy vyplýva, že **motivácia** žiakov, ich **postoje** k hrám pred ich realizáciou, ich skutočný **pôžitok**, ich vynaložené **úsilie** počas hry a **kvality učiteľa** najviac korelujú s ich celkovou **spokojnosťou** s vyučovacím procesom.

A. Khan a kol. (2017) sa vo svojej štúdií skúmal vplyv učenia založeného na hre s využitím počítačových technológií na zapájanie sa žiakov do vyučovacieho procesu prírodovedných predmetov na stredných školách. V jednom z výsledkov ich štúdie konštatujú, že tradičné metódy výučby prírodovedných predmetov podporujú učenie naspamäť a vedú k nižšiemu zapájaniu sa žiakov do vyučovania. Na druhej strane vyučovanie s využívaním hier podľa ich štúdie pozitívne ovplyvňovalo **zapájanie** sa žiakov.

Môžeme teda konštatovať, že hranie hier vo vyučovacom procese má pozitívny vplyv na zvýšenie motivácie, zapíjanie sa žiakov do diania v triede, či zvýšenou celkovou spokojnosťou s predmetom. Priamy vplyv na získavanie vedomostí nie je však úplne jednoznačný.

2.3 Využitie hier v ekonomických predmetoch

V tejto časti uvedieme niekoľko tipov, kde môžeme vytvárať jednoduché didaktické hry (nielen) pre prostredie ekonomických predmetov.

Webová aplikácia **Learningapps.org** je produktom vysokých škôl a univerzít v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku. Prostredie tejto aplikácie je prispôbené aj učiteľom, ktorí nie sú špičkovy technologicky zdatní. Z viac ako 20 druhov cvičení a aktivít, ktoré si môže učiteľ vybrať sú všetky prispôbené tak, že jeho tvorca dopĺňa iba obsah cvičení, nevie meniť jeho grafickú podobu. Webová stránka ponúka aj možnosti inšpirovať sa výtvarmi iných učiteľov zo Slovenska i zahraničia. Cvičenia nie sú koncipované na dlhodobé používanie v triede, ide skôr je krátke úlohy, ktoré vie učiteľ zakomponovať do výučby rýchlo a efektívne. Po zdieľaní úlohy je možné pripájať sa ako žiak z akéhokoľvek mobilného zariadenia.

Typy úloh sú rozdelené do niekoľkých kategórií. Ide o cvičenia s možnosťou výberu, priradovanie, sekvencie, vpisovanie, úlohy pre viacerých hráčov a ďalšie pomocné nástroje. Súčasťou cvičení môžu byť aj multimédiá ako obrázky, videá, alebo audio nahrávky (Farárik, 2014).

Ako ďalej uvádza P. Farárik (2014) prínosom tejto aplikácie je pre žiaka napríklad: pútavé a zábavné cvičenia na fixáciu vedomostí, identifikácia nedostatkov v nadobudnutých vedomostiach, zvýšená miera motivácie, efektívnejšie učenie sa, široké spektrum cvičení zamedzuje stereotypným zadaniam, podpora samovzdelávania cez prostredie e-learning v mimoškolskom prostredí, cvičenie môže obsahovať aj detaily vysvetľujúce správnosť resp. nesprávnosť odpovede, využívanie žiackeho konta vo virtuálnej triedy spravovanej učiteľom, porovnávanie vedomostí cez multiplayer súťaže, využitie aj na tabletoch a mobilných zariadeniach. Pre učiteľa je to napríklad: jednoduché pracovné prostredie zabezpečujúce pohodlnú a rýchlu tvorbu cvičení, rôznorodosť ponúkaných typov cvičení, možnosť využívania multimédií (obrázok, audio, video) v cvičeniach, možnosť tvorby virtuálnych tried, jednoduché spravovanie cvičení do jednotlivých priečinkov podľa témy, bezplatný nástroj bez nutnosti jeho

inštalácie, odpadáva nutnosť tlače pracovných listov, možnosť nájdania a využitia cvičení vytvorených inými užívateľmi (najmä pre jazyky), možnosť jednoduchého zdieľania cvičení so žiakmi – cez virtuálnu triedu, priame prepojenie alebo zabudovanie na učiteľský web, výsledky žiakov priamo dostupné učiteľovi bez nutnosti dodatočnej opravy, možnosť využitia pred celou triedou cez interaktívnu tabuľu, alebo zadanie samostatnej práce na PC alebo tabletoch, medzipredmetové vzťahy s IKT, jednoduchá tvorba cvičení na rozvoj počúvania s porozumením s využitím rôznych audio nahrávok, ideálny nástroj na tvorbu domácich úloh.

Nearpod je webová aplikácia, ktorá v sebe spája viaceré funkcionality. V rámci tohto nástroja môžeme pracovať s multimediálnymi súbormi, pripraviť rôzne aktivity pre žiakov, no hlavne ich do diania v triede môžeme cez túto aplikáciu všetkých zapojiť. Základné rozhranie ponúka vytvorenie lekcií, ktoré vieme doplniť okrem štandardných textov a obrázkov aj o video nahrávky s otázkami dvoch typov. Okrem toho je možné do lekcií umiestniť viaceré druhy aktivít, 3D objektov, simulácií, kvízov, prvkov virtuálnej reality, ankiet, testov, cvičení a mnoho iného. Menšou nevýhodou je obmedzená kapacita uložených údajov (100 MB) a obmedzené množstvo naraz pripojených účastníkov (40) do jednej lekcie v rámci bezplatnej verzie. Tieto lekcie je možné zdieľať priamo na premietacej ploche, no cez vygenerovaný kód sa k obsahu vedia dostať aj žiaci so svojimi mobilnými zariadeniami. Toto pripojenie žiakov môžeme zabezpečiť aj mimo časy výučby, kedy sa žiaci pripoja v čase, kedy im to vyhovuje, prezruú si obsa a urobia potrebné cvičenia a aktivity sami.

Do lekcie teda vieme vkladať obsah (content) a aktivity (Activities). Z obsahu to je video (z knižnice, YouTube, vlastné) s možnosťou pridania otázok (s možnosťami a otvorené), slajdy (podľa šablóny), webové stránky, 3D objekty miest, udalostí, prírody, ľudského tela, mikroskopických objektov a pod., simulácie (z matematiky, fyziky, chémie), Field Trip (využitie VR z vybraných miest sveta), BBC videá, Sway, prezentácie fotografií (slideshow), audio súbory a pdf súbory. Z aktivít je to napríklad Time to Climb (súťažný kvíz pre žiakov s animáciami súťažiacich, vloženie otázok vo forme textu alebo obrázku), Open-Ended Question (otvorené otázky), Matching Pairs (hľadanie dvojíc, tzv. flashcards, text a obrázok), Quiz (kvíz, text obohatený o video, zvuk, audio, odkazy, obrázky), Flipgrid (prepojenie s aplikáciou Flipgrid, vloženie URL adresy), Draw It (kresliaca plocha, možnosť vlastného pozadia – png, jpg, pdf), Collaborate Board (spoločná virtuálna nástenka), Poll (hlasovanie), Fill the Blanks (voľba štýlu, napísanie/kópia textu, zvolenie slov na doplnenie), Memory Test (pexeso: text, obrázok, formát 6, 8 alebo 12 párov).

Všetky funkcionality sú použiteľné ako samostatné cvičenie, aktivita, no učiteľ ich vie použiť ako súčasť/pomôcku pri rozsiahlejších hrách pozostávajúcich z viacerých druhov činností.

3 Záver

Podnetom do ďalšieho výskumu je, skúmanie ostatných efektov didaktických hier. Vlastnosti konkrétnej hry nezávisia iba od výučbového obsahu, ktorého sa dotýkajú. Didaktická hra je metóda, ktorá komplexným spôsobom vplýva na žiaka, pri ktorej žiak získava viacero zručností, ktoré nie sú často priamo späté s preberaným učivom predmetu, no ich získanie je nevyhnutné pre vytváranie úspešných absolventov nielen ekonomických predmetov.

Literatura

- Abdulmajed, H., Park, Y., & Tekian, A. (2015). *Assessment of educational games for health professions: A systematic review of trends and outcomes. Medical Teacher*, 37, S27 - S32. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006609>.
- Dechtárová, M. (2014). *Využitie didaktických hier pri fixácii prebraného učiva*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava.
- Farárik, P. (2014). *Tvorba interaktívnych cvičení v Learning Apps s dôrazom na geografiu*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava.
- Garard, D., Lippert, L., Hunt, S., & Paynton, S. (1998). Alternatives to traditional instruction: Using games and simulations to increase student learning and motivation. *Communication Research Reports*, 15, 36-44. <https://doi.org/10.1080/08824099809362095>.
- Harausová, H. (2011). *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. 1. vydanie. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava.
- Cheng, C., & Su, C. (2012). A Game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 669-675. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.12.122>.
- Jelínek, F., & Sýkorová, P. (2016). *Nearpod*. [online]. [cit. 2023-10-05]. Dostupné z: <https://www.guruveskole.cz/nearpod/>
- Khan, A., Ahmad, F., & Malik, M. (2017). Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. *Education and Information Technologies*, 22, 2767-2804. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1>.
- Mayer, I., Warmelink, H., & Bekebrede, G. (2013). Learning in a game-based virtual environment: a comparative evaluation in higher education. *European Journal of Engineering Education*, 38, 106 - 85. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.742872>.
- Nadolny, L., & Halabi, A. (2016). Student Participation and Achievement in a Large Lecture Course With Game-Based Learning. *Simulation & Gaming*, 47, 51 - 72. <https://doi.org/10.1177/1046878115620388>.
- Partovi, T., & Razavi, M. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592>.
- Rondon, S., Sassi, F., & Andrade, C. (2013). Computer game-based and traditional learning method: a comparison regarding students' knowledge retention. *BMC Medical Education*, 13, 30 - 30. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-30>.
- Sadler, T., Romine, W., Stuart, P., & Merle-Johnson, D. (2013). Game-Based Curricula in Biology Classes: Differential Effects among Varying Academic Levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 50, 479-499. <https://doi.org/10.1002/TEA.21085>.
- Tóth, Á., Lógó, P., & Lógó, E. (2019). The Effect of the Kahoot Quiz on the Student's Results in the Exam. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*. <https://doi.org/10.3311/PPSO.12464>.
- Wardoyo, C., Satrio, Y., & Ma'ruf, D. (2020). Effectiveness of Game-Based Learning – Learning in Modern Education. *KnE Social Sciences*, 81–87-81–87. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i7.6844>.

Poděkování

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

Kontaktní údaje autora

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: ladislav.pasiar@euba.sk

Úvod do problematiky šikanování učitelů ve vztahu ke vzdělávání v 21. století

Introduction to the issue of teacher bullying in relation to education in the 21st century

Libor Pavera

Abstrakt

Studie je vstupem do problematiky, která se vcelku náhodně začala vyjevovat v širším konturách při větším šetření učitelů a žáků. Na jedné straně víme o makro problémech, které tíží vzdělávací systémy po celém světě. To popsal a popularizoval např. sir Ken Robinson. Na druhé straně existují vedle strukturálních problémů další „nežádoucí jevy“. Z těch se začala objevovat ve výstupech našich šetření šikana. Nejde jen o šikanu již známou, jednosměrnou typu žák – jiný žák, ale o šikanu směrem od žáků k učitelům. Přitom přibývají i nové typy šikany, zejména na sociálních sítích (kyberšikana). Právě této nepříliš známé a nepříliš diskutované problematice se úvodní studie věnuje. Číselné údaje budou uvedeny v autorových studiích navazujících.

Klíčová slova: Vzdělávací systém, škola, strukturální problémy, nežádoucí jevy, šikana a její typy

Abstract

The study serves as an introduction to an issue that rather coincidentally began to manifest in broader contours during a more extensive investigation of teachers and students. On one hand, we are aware of the macro problems plaguing educational systems worldwide, as described and popularized by, for example, Sir Ken Robinson. On the other hand, besides structural problems, there exist other “undesirable phenomena.” Among these, bullying has begun to emerge in the findings of investigations. It's not just about the already known one-way bullying of the type student – another student, but about bullying from students towards teachers. Additionally, new types of bullying are emerging, especially on social media platforms (eg. cyberstalking). This introductory study delves into this not very well-known and not much discussed issue. Numerical data will be provided in the author's subsequent studies.

Keywords: Educational system, school, structural problems, undesirable phenomena, bullying and its types.

JEL klasifikace: A20

1 Úvod

Sir Ken Robinson, jeden z předních odborníků na vzdělávání, často zdůrazňoval, že mnoho současných vzdělávacích systémů na celém světě neodráží potřeby a výzvy 21. století.¹⁶ Namísto toho jsou tyto systémy zakotveny v paradigmatu průmyslových revolucí 2.0 a 3.0, které již dávno ztratily svou relevanci. Tím, že trváme na těchto zastaralých modelech vzdělávání, riskujeme ztrátu mnoha talentovaných mladých lidí, kteří mohou mít pocit, že jsou v těchto systémech ztraceni nebo nepochopeni.

Robinson přesvědčivě ukázal, že tradiční vzdělávací modely často neumožňují žákům objevovat a rozvíjet své jedinečné talenty a vášně. V důsledku toho mnoho jedinců, kteří v těchto školských systémech „selhali“, nakonec dosáhlo mimořádných úspěchů mimo akademický svět, a to díky svému jedinečnému pohledu a přístupu k životu.

Obecně lze uvést, že zaměření školských systémů na „obsah“ a metody inspirované dřívějšími průmyslovými revolucemi spíše než na potřeby a výzvy 21. století bude mít nepochybně negativní dopady. Některé z rizik mohou být uvedeny hesly, která mohou charakterizovat výstupy a kompetence současné mládeže: zastaralé dovednosti, nedostatek kreativity a inovací, nedostatek přizpůsobivosti, zanedbání digitální gramotnosti, nesplnění individuálních potřeb, nedostatek vůle k celoživotnímu vzdělávání (lépe řečeno učení), demotivace, neangažovanost a neadekvátní postoje ke globálním výzvám.

2 Vyhledávání „nežádoucích“ jevů v systému

Jednou z možností, jak vůbec na některé jevy ve vzdělávacím systému a ve školském prostředí přijít, popsat je a charakterizovat, je provádět si tzv. špinavá šetření. Mohou mít a zpravidla mívají řadu nevýhod. Některé z nich bude dobré si připomenout:

1. Respondenti mohou mít *obavy z odhalení* citlivých nebo nevýhodných informací, zejména pokud nemají důvěru ve výzkumníka nebo proces. Mohou se obávat odplaty nebo negativních důsledků spojených s odhalením problémů nebo záležitostí.
2. *Míra nepřesnosti a zkreslení skutečnosti*: rychlý a neformální charakter špinavého šetření může vést k nepřesnostem a zkreslením ve shromažďovaných datech. Respondenti mohou být méně pravdiví nebo otevření, nebo mohou poskytnout nepřesné nebo zkreslené informace, ať už úmyslně nebo neúmyslně.
3. *Omezená hloubka a kontext šetření*: uvedený typ šetření může nedostatečně prozkoumat složité nebo hluboko zakořeněné problémy, protože se soustřeďuje na rychlou sbírku dat. Může nedostatečně zaznamenat kontext nebo složitosti dané situace.
4. *Možné předsudky zúčastněných*: nevědecký nebo neformální přístup může umožnit větší prostor pro předsudky a subjektivitu ze strany výzkumníka. To může zkreslit interpretaci dat a výsledky.
5. *Absence anonymity*: v některých případech může být těžké zajistit anonymitu respondentů, což může ovlivnit ochotu lidí sdílet citlivé nebo kontroverzní informace.
6. *Omezená opakovatelnost a ověřitelnost* při „špinavém šetření“: Výsledky ze „špinavého šetření“ mohou být těžko opakovatelné nebo ověřitelné vzhledem k neformální povaze sběru dat.

¹⁶ Patrně nejznámější a nesledovanější se stala Robinsonova přednáška s názvem *How Schools Kill Creativity*, kterou na platformě TED zhlédlo kolem 32 mil. posluchačů.

7. *Nedostatečná legitimita*: výsledky z neformálního šetření mohou být méně uznávány nebo respektovány ve srovnání s daty získanými prostřednictvím rigoróznějšího vědeckého výzkumu.

Tyto nevýhody mohou způsobit, že „špinavé šetření“ bude méně užitečné nebo spolehlivé pro informované rozhodování nebo pro hluboké porozumění dané situaci nebo problému. Nicméně – a je to nesporně výhodou (vedle rychlosti, neformálnosti, širokého záběru zúčastněných stran, možností tvořit *ad hoc* otevřené otázky a vést rozhovor „svým“ směrem), která vysoce zastihuje všechna negativa – mohou výsledky a zjištění „špinavého šetření“ otevřít dosud neviděné nebo nezjištěné problémy, někdy i přímo systémová selhání.

3 Překážka narušující vzdělávací proces

Vedle hlavních strukturálních problémů v jednotlivých světových vzdělávacích soustavách existují i další – možná méně viditelné – překážky, které mohou narušovat vzdělávací proces. Jedním z takových problémů, který může mít hluboký dopad na životy studentů a na kvalitu vzdělávání, je *šikana*. Ačkoli se může zdát, že šikana je vedlejší problém ve srovnání s hlavními výzvami, kterým čelí vzdělávací systém, její důsledky mohou být pro mnoho studentů stejně ničivé.

Šikana může způsobit, že se studenti cítí izolovaně, nechápaní a méněcenní. Může snížit jejich schopnost učit se a komunikovat s ostatními, což může vést k chronickým problémům s duševním zdravím, akademickým selháním a dalším komplikacím. Proto je důležité, aby byla šikana vnímána jako klíčový problém, který potřebuje naléhavé řešení v rámci širšího kontextu reformy vzdělávání.

4 Šikana ve vztazích učitel-žák: Znamá / neznámá dimenze vzdělávání

Ačkoli mnoho diskusí a výzkumů se soustředí na šikanu mezi žáky, existuje málo diskutovaný aspekt šikany, který může mít stejně hluboký dopad na vzdělávací prostředí: šikana mezi učiteli a žáky.

1. Šikana směrem od žáků k učitelům: mnoho učitelů čelí situacím, kdy jsou cílem výsměchu, urážek, nebo dokonce hrozby fyzického násilí ze strany svých žáků. Toto chování může mít za následek pocit neúcty, izolace a strachu ze strany učitele, což může mít negativní vliv na kvalitu výuky.

2. Šikana učitelů vůči žákům: na druhé straně existují případy, kdy se učitelé dopouštějí šikanování žáků, ať už skrze verbální urážky, fyzické tresty nebo manipulaci. Toto chování může zanechat trvalé psychické škody na žáku a narušit jeho důvěru nejen v daného učitele nebo vzdělávací instituci, ale obecně ve vzdělávací systém.

Obě tyto formy šikany jsou především projevem nerovnováhy moci, která může existovat v učebních prostorách, a obě mají potenciál narušit vzdělávací proces a poškodit vztahy mezi jednotlivými aktéry ve škole.

Proč je tento jev tak málo zkoumán? Jedním z důvodů může být *stigma spojené s těmito formami šikany*.

Učitelé mohou mít obavy z přiznání, že jsou cílem šikany ze strany svých žáků, z obavy z poškození své profesní reputace. Žáci, kteří jsou šikanováni svými učiteli, se mohou bát odhalit své zkušenosti z obavy z odplaty nebo z nedůvěry dospělých.

Je důležité, aby vzdělávací komunita uznala existenci těchto problémů a podnikla kroky k jejich řešení. To může zahrnovat školení pro učitele, zavedení protokolů pro nahlášení a řešení incidentů šikany a vytvoření kultury vzájemného respektu a podpory ve školách.

5 Šetření šikany ve směru od žáka k učiteli a metodické možnosti

Tento dílčí výzkum odkrývá pověstnou třináctou komnatu v školském systému, která byla dosud často přehlížena. Je na čase, abychom se s touto problematikou vyrovnali čelem a hledali řešení, která budou podporovat bezpečné a respektující vzdělávací prostředí pro všechny.

Protože naše „špinavé šetření“ poukázalo na problém šikany učitelů ze strany žáků v našem národním vzdělávacím systému, umožňuje to nahlížet na definovaný problém českého vzdělávacího systému a hledat poučení v systémech okolních.

O daném problému – šikaně učitelů ze strany žáků (educator-targeted bullying (ETB)) – lze zaznamenat několik mezinárodních studií. Mezi jinými: Byla provedena kvalitativní studie zaměřená na šikanu učitelů ze strany žáků, která zdůraznila, že šikana učitelů ze strany žáků je reálný a škodlivý problém pro pohodu učitelů.¹⁷ Jiná studie se zaměřila na popis zkušeností učitelů, kteří byli šikanováni žáky, a zkoumala vztah mezi šikanou a dovednostmi učitelů v oblasti řízení třídy.¹⁸ Jedna studie diskutovala o šikaně učitelů jako o fenoménu, kterému bylo věnováno méně pozornosti, protože pachatelé byli v minulosti považováni za oběti.¹⁹ Kapitola v jednom z dokumentů naznačuje, že zprávy studentů o šikaně ze strany učitelů souvisí se zprávami studentů o šikaně učitelů, zejména pokud jde o fyzickou a sexuální victimizaci.²⁰

Tyto studie pocházejí z různých zemí a nabízejí různé perspektivy na problematiku šikany učitelů ze strany žáků. Některé z těchto studií se zaměřují na osobní zkušenosti učitelů, zatímco jiné si za cíl kladou pochopit širší kontext a vzájemné vztahy mezi studenty a učiteli.

Je nutno se ptát, o jaký nový typ šikany ze strany žáků jde, odkud se bere a jaké je jeho podhoubí, jak je možné se takové šikaně učitelů ze strany žáků účinně bránit, přijímat příslušné agendy a školské politiky k jejímu zamezení.

Nové typy šikany, které se v poslední době objevily, zahrnují zejména kyberšikanu a stíhání na sociálních médiích (je možno použít pojmenování „sociální stalking“ nebo „cyberstalking“). Učitelé jsou někdy terčem kyberšikany ze strany studentů na platformách sociálních médií a v jiných digitálních prostředích. Několik studií a zpráv se již k této problematice soustředilo.

¹⁷ Srov. De Wet, Corene. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study South African Journal of Education, vol. 30, p. 189–201.

¹⁸ Srov. Kõiv, Kristi. Description of Teachers' Experiences on Being Bullied by Students. In. Iceeopsy 2020: Education and Educational Psychology. Proceedings of the 11th International Conference on Education and Educational Psychology, 06–08 October, 2020, Online Conference. Ed. By Petra Besedová, Naděžda Heinrichová, Jana Ondráková. European Publisher, 2020, pp. 43–53. ISBN 978-1-80296-952-8

¹⁹ Srov. Asio, John Mark R. (2019). Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution. Journal of Pedagogical Research, vol 3, nr. 2, pp. 11–20.

²⁰ Srov. příspěvky na dané téma na platformě <https://academic.oup.com>

Může jít velice často o kyberšikanu na sociálních médiích. Studie publikovaná na platformě Springer²¹ uvedla, že učitelé na sociálních médiích čelí triviálnímu zesměšňování, neetickým žádostem, nevyžádaným sexuálním návrhům ze strany studentů a kolegů, drzosti, sabotáži sdíleného obsahu a trollingu manipulativního obsahu. Ke kyberšikaně svádí i možnost kohokoliv publikovat na platformě YouTube. Výzkum zaměřený na kyberšikanu učitelů ze strany studentů na YouTube naznačil, že prvky šikany učitelů ze strany studentů se mohou projevovat nebo pokračovat v digitálních formátech.²²

Školské prostředí a konkrétně učitele mohou varovat určité signály. Varovné signály poskytla kupř. platforma StopBullying.gov. Uvádí tipy pro učitele o varovných signálech kyberšikany a doporučuje, aby si byli učitelé, rodiče a jiní dospělí vědomi všech sociálních mediálních platform a aplikací, které děti používají, a uvědomovali si odpovědně, jak je děti mohou využít a zneužít.²³

Liší se nějak výrazně kyberšikana nebo obecně šikana v on-line prostředí od starého typu šikany? On-line šikana má mnoho společných charakteristik s jinými typy šikany ve školách, ale odehrává se přes mobilní telefony nebo internet. Některé běžné formy kyberšikany přesahují pouhé nadávání, což je nejběžnější forma, v níže odkazovaném šetření se uvádí, že 42 % mladistvých bylo na online platformách nazýváno jmény.²⁴

Z uvedených informací je zřejmé, že s rostoucím využíváním digitálních technologií a sociálních médií se mění i způsoby, jakými mohou studenti šikanovat učitele. Tyto nové formy šikany představují pro vzdělávací komunitu nové výzvy, zejména pokud jde o identifikaci a řešení těchto problémů.

Nakolik se projeví směrem k učitelům tzv. sexting, je otázka dalšího šetření. Mezi mladými lidmi, zejména nezletilými žáky, je dosti rozšířený. Přestože je tento termín často spojován s mladými lidmi, může se týkat osob všech věkových skupin. Sexting může být mezi souhlasícími dospělými legální, ale může být nezákonný, pokud zahrnuje nezletilé osoby, nebo pokud dochází k obtěžování, vydírání nebo jinému nelegálnímu chování. Je otázka, jak na jev bude reagovat školská politika (školní řád), jak příslušné ministerstvo (školský zákon, vyhláška apod.) nebo národní jurisdikce.

6 Závěrem

V našem šetření jsme zvolili svébytnou metodologii opírající se o tzv. špinavé šetření, které již bylo charakterizováno jako způsob či typ vyhledávacího výzkumu, následně bylo naším cílem použít metody vhodné k identifikaci takových případů šikany, která zapadá do sledovaného rámce, o počtu případů nebo o jednotlivcích, kteří jmenovaný fenomén popisují. Výsledky budou následně publikovány na stránkách vysoko hodnocených časopisů a sborníků.

²¹ Rajbhandari, Jyotshna– Rana, Karma (2023) Cyberbullying on Social Media: an Analysis of Teachers' Unheard Voices and Coping Strategies in Nepal. Int Journal of Bullying Prevention, nr. 5, pp. 95–107.

²² Kyriacou, Chris – Zuin, António. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age. Research Papers in Education, vol. 31, nr. 3, 255–273.

²³ Srov. <https://www.stopbullying.gov>

²⁴ What Educators Need to know about Social Media, Online Bullying, and Hate Speech in Schools. In. <https://www.waterford.org/education/online-bullying-hate-speech-in-schools/> [cit. 15. 10. 2023]

Literatura

Asio, John Mark R. (2019). Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution. *Journal of Pedagogical Research*, vol. 3, nr. 2, pp. 11–20.

Burns, Edgar A.–Fogelgarn, Rochelle & Paulina Billett (2020). Teacher-targeted Bullying and Harassment in Australian schools: a Challenge to Teacher Wellbeing. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 41, nr. 4, pp. 523–538.

De Wet, Corene (2010). Victims of Educator-targeted Bullying: a Qualitative Study. *South African Journal of Education*, vol. 30, pp. 189–201.

Köiv, Kristi. Description of Teachers' Experiences on Being Bullied by Students. In: *Iceepsy 2020: Education and Educational Psychology. Proceedings of the 11th International Conference on Education and Educational Psychology, 06–08 October, 2020, Online Conference*. Ed. by Petra Besedová, Naděžda Heinrichová, Jana Ondráková. European Publisher, 2020, pp. 43–53.

Kyriacou, Chris – Zuin, António. (2016). Cyberbullying of Teachers by Students on YouTube: Challenging the Image of Teacher Authority in the Digital Age. *Research Papers in Education*, vol. 31, nr. 3, 255–273.

Rajbhandari, Jyotshna– Rana, Karna. (2023). Cyberbullying on Social Media: an Analysis of Teachers' Unheard Voices and Coping Strategies in Nepal. *Int Journal of Bullying Prevention*, nr. 5, pp. 95–107.

Robinson, Ken. How Schools Kill Creativity [online]. In: TED2006. 2006 [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Poděkování

Tento příspěvek je výstupem z prostředků Interní grantové agentury Vysoké školy ekonomické v Praze jako projekt č. F1/9/2022, „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autorů

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze

Nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3

E-mail: libor.pavera@vse.cz

Šesť dekád pedagogickej, didaktickej a psychologickej prípravy a podpory študentov a učiteľov na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite

Six decades of pedagogical, didactic and psychological training and support of students and teachers at the Slovak University of Agriculture

Miroslav Poláček

Abstrakt

Budúci rok oslávime na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre šesťdesiat rokov od založenia pracoviska, ktorého hlavnou náplňou je pedagogická, didaktická a psychologická príprava a podpora študentov a učiteľov. Uvedená vzdelávacia inštitúcia prešla za uplynulé obdobie mnohými zmenami, ktoré súviseli nielen so samotným názvom, personálnymi obmenami, ale tiež spoločenskými požiadavkami a legislatívnymi rámcami. V priebehu rokov bolo nevyhnutné čeliť mnohým prekážkam, včas reagovať na nové výzvy a najmä vedieť si obhájiť svoje opodstatnenie. Významným špecifikom pracoviska je najmä unikátnosť existencie doplňujúceho pedagogického štúdia zameraného na prípravu učiteľov odborných predmetov pre školy s pôdohospodárskym zameraním. K jeho ďalším aktivitám patrí vedenie kurzov vysokoškolskej pedagogiky, výučba voliteľných predmetov, práca so študentmi so špecifickými potrebami, psychologické poradenstvo, vedecko - výskumná a publikačná činnosť.

Kľúčové slová: pedagogika, didaktika, psychológia, učiteľ, študent

Abstract

Next year, at the Slovak Agricultural University in Nitra, we will celebrate sixty years since the establishment of the workplace, the main purpose of which is the pedagogical, didactic and psychological preparation and support of students and teachers. The mentioned educational institution has gone through many changes over the past period, which were related not only to the name itself, personnel changes, but also to social requirements and legislative frameworks. Over the years, it was necessary to face many obstacles, to respond to new challenges in a timely manner and, above all, to be able to defend one's justification. An important specificity of the workplace is the uniqueness of the existence of additional pedagogical studies aimed at training teachers of professional subjects for schools with an agricultural focus. His other activities include conducting university pedagogy courses, teaching optional subjects, working with students with specific needs, psychological counseling, scientific research and publishing activity.

Keywords: pedagogy, didactics, psychology, teacher, student

JEL klasifikácia: I2

1 Úvod

Vznik pracovísk, ktoré by prispievali k pedagogickej, psychologickej a didaktickej príprave a podpore študentov a učiteľov súvisel s postupnou snahou štátnych inštitúcií zakladať pracoviská tohto charakteru nielen na univerzitách a vysokých školách, ktoré ponúkali pedagogické odbory, ale tiež na vysokých školách technického, poľnohospodárskeho a iného odborného zamerania. Vysoké školy reagovali na nové požiadavky praxe a postupne sa prispôbovali potrebám zabezpečiť väčšiu komplexnosť, univerzálnosť a integritu študentov a učiteľov. Prvé a jediné pracovisko na Slovensku, ktoré realizovalo pedagogickú, didaktickú a psychologickú prípravu a podporu študentov a učiteľov s pôdohospodárskym zameraním, bolo pracovisko založené na bývalej Vysokej škole poľnohospodárskej v Nitre.

2 Historické súvislosti

Činnosť pracoviska bola zahájená 1. 8. 1964, kedy na vtedajšej Vysokej škole poľnohospodárskej v rámci Prevádzkovo - ekonomickej fakulty vzniká Katedra pedagogiky. Katedra začala organizovať svoju činnosť súbežne so sesterskými katedrami pedagogiky založenými v tom čase na vysokých školách poľnohospodárskych v Prahe a Brne.

V akademickom roku 1964/65 pôsobili na pracovisku štyria interní pedagogickí zamestnanci a jedna administratívna pracovníčka (Kučírková, 2009). Do obsahovej náplne katedry patrili hneď od začiatku jej existencie úlohy súvisiace najmä so zabezpečovaním doplňujúceho pedagogického štúdia pre učiteľov poľnohospodárskych a lesníckych škôl.

Od roku 1965 sa začala na katedre prednášať pedagogika pre vysokoškolských učiteľov. Výučba prebiehala formou prednášok z didaktiky, psychológie a teórie výchovy (Lörinčík, 2019). Prednášky z vysokoškolskej pedagogiky zabezpečovali najprv externí učitelia predovšetkým z bratislavskej Filozofickej fakulty a neskôr aj samotní pedagógovia katedry (Bátorová, 2019).

Od akademického roku 1966/67 pribudla katedre psychologická poradenská činnosť zameraná na problémy študentov. V tomto období bola nadviazaná spolupráca s Ústavom pre ďalšie vzdelávanie pracovníkov v poľnohospodárstve a výžive a pracovisko zabezpečovalo postgraduálne štúdium andragogiky pre pracovníkov tohto ústavu.

V roku 1968 prevzala Vysoká škola poľnohospodárska dlhodobú úlohu organizovať cyklický medzinárodný postgraduálny pedagogický kurz pre učiteľov poľnohospodárskych škôl z rozvojových krajín a v roku 1969 katedra predložila návrh organizačnej a obsahovej koncepcie kurzu UNESCO s harmonogramom výučby. Celkovo prebehlo 9 kurzov, v ktorých sa vyškolovalo 65 absolventov z 28 krajín sveta - z Ázie, Afriky a Latinskej Ameriky.

V akademickom roku 1972/73 vzniká z Katedry pedagogiky Katedra pedagogiky a sociológie. Zavádza sa nová disciplína Sociológia poľnohospodárstva a vzniká tiež kabinet brannej výchovy. Počet interných pedagogických pracovníkov vzrástol na 14 (Kučírková, 2009).

V roku 1972 vzniká tiež ucelený systém vysokoškolskej pedagogiky a zavádza sa Kurz vysokoškolskej pedagogiky. Štúdium bolo dvojročné a bolo zabezpečované v súčinnosti s Katedrou pedagogiky FF UK v Bratislave a Ústavom rozvoja vysokých škôl v Bratislave (Lörinčík, 2019). Absolventi na konci štúdia realizovali pedagogický výstup a odovzdávali záverečnú prácu (Bátorová, 2019).

V akademickom roku 1974/75 bolo otvorené doplňujúce pedagogické štúdium pre majstrov odborného výcviku.

V roku 1981 sa ku katedre pričlenil Ústav praxe so šiestimi pedagogickými pracovníkmi, jedným vedecko - výskumným pracovníkom a tromi administratívnymi pracovníčkami. Katedru v tomto období tvorili tri oddelenia - Oddelenie pedagogiky, Oddelenie praxe a Oddelenie psychologicko - sociologického poradenstva.

V akademickom roku 1987/88 bol na Vysokej škole poľnohospodárskej zriadený päťročný študijný odbor Učiteľstvo odborných poľnohospodárskych predmetov. Absolventi získali po skončení štúdia okrem inžinierskeho titulu aj učiteľskú spôsobilosť určenú pre príslušné stredné odborné školy (Lörinčík. 2019).

V prelomovom období deväťdesiatich rokov prácu katedry výrazným spôsobom ovplyvňovalo celospoločenské dianie a prebiehajúca transformácia poľnohospodárstva a s ňou súvisiaca transformácia stredného odborného školstva. Zmeny, ktoré sa týkali pracoviska, sa opätovne dotkli nielen názvu pracoviska a počtu pracovníkov, ale aj zmien v obsahovom zameraní prípravy budúcich učiteľov.

V roku 1992 sa katedra premenovala na Katedru pôdohospodárskeho učiteľstva a od akademického roku 1998/1999 figurovala pod názvom Katedra pedagogiky a psychológie. Pôsobilo na nej 12 interných pedagógov a 4 administratívne pracovníčky.

V nasledujúcich rokoch počet pracovníkov výrazne klesal. V roku 2000 bolo na katedre 11 pracovníkov, v roku 2009 8 (5 učiteľov a 3 administratívno - technické pracovníčky) a v roku 2013 klesol počet zamestnancov na historicky najnižšiu úroveň. Na katedre boli traja učители a jedna administratívna pracovníčka.

Katedra prešla kritickou fázou v období od októbra 2011 až do septembra 2014, kedy jej v zmysle doplneného platného zákona č. 390/2001, ktorým sa mení a dopĺňa zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch z 21.októbra 2011, bolo spolu s niektorými ďalšími univerzitami odňaté právo zabezpečovať prípravu učiteľov odborných predmetov. V tomto období neexistovala žiadna iná možnosť nadobudnutia pedagogickej spôsobilosti pre učiteľov profesijných predmetov v príslušných odboroch. Zlepšenie tohto stavu sa podarilo dosiahnuť až zmenou zákona s účinnosťou od novembra 2013, podľa ktorej bola realizácia DPŠ podmienená tzv. „malou akreditáciou“ a po úspešnom ukončení procesu akreditácie programov dopĺňujúceho pedagogického štúdia bolo možné pristúpiť k zahájeniu nových ročníkov DPŠ v akademickom roku 2014/2015 (Šeben - Zaťková, 2015).

V roku 2015 v súlade s interným pravidlom univerzity, ktoré hovorí, že názov „katedra“ majú používať len tie pracoviská univerzity, ktorých počet zamestnancov nie je menší ako 5, vzniká nový názov pracoviska. Katedra je premenovaná na Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva a naďalej je súčasťou Fakulty ekonomiky a manažmentu.

V roku 2021 univerzita opäť pristúpila k zmene názvu, tento krát v súlade s odporúčaniami európskej únie a jej snahou podporovať psychické zdravie študentov. Vzniká Univerzitné poradenské a podporné centrum a organizačne je začlenené pod rektorát.

Stabilizácii pracoviska opäť predchádzal boj o náplň pracoviska, jeho opodstatnenie, personálne zabezpečenie, ako aj akreditovanie a garantovanie DPŠ. V úzkej spolupráci riaditeľky centra s vedením univerzity a v spolupráci s partnerskými pracoviskami sa podarilo zastabilizovať jeho ďalšiu existenciu. Náplňou pracoviska aj naďalej zostáva príprava učiteľov odborných predmetov, pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov, výučba voliteľných predmetov, práca so študentmi so špecifickými potrebami, psychologické poradenstvo, ako aj vedecko - výskumná a publikačná činnosť.

Pracovisko vďaka svojim úspechom predovšetkým mnohým pedagogickým a nepedagogickým zamestnancom. Osobitné miesto medzi nimi zastávajú riadiaci pracovníci. Za uplynulé obdobie sa ich vystriedalo 11:

- doc. PhDr. Augustín Varga (1964 - 1968)
- MVDr. Jozef Kacvinský (1968 - 1971)
- prom. ped. Vojtech Svitek (1971 - 1973)
- doc. Ján Bakša, CSc. (1973 - 1989)
- doc. Ing. Ján Kramár (1990)

- PhDr. Zdeňka Bátorová, CSc. (1991 - 1997)
- doc. Ing. Štefan Mozola, CSc. (1998 - 2000)
- doc. Emília Fulková, CSc. (2000 - 2004)
- Mgr. Drahomíra Kučírková, CSc. (2005 - 2011)
- PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD. (2012 - 2021)
- PhDr. Mgr. Jana Kollár - Rybanská, PhD. (od 1.9 2021 - po súčasnosť)

Významným predpokladom úspešnej práce pracoviska bola vždy spolupráca s cvičnými strednými školami. Pracovisko udržiavalo úzke kontakty s desiatkami stredných odborných škôl v rámci celého Slovenska. Prebiehala na nich pedagogická prax študentov DPŠ a na vzájomných stretnutiach a odborných konferenciách sa riešili aktuálne problémy stredného odborného školstva.

Za mnohé úspechy pracovisko vďačí aj mnohým partnerským inštitúciám v Česku a na Slovensku. Výnimočné vzťahy boli v minulosti udržiavané najmä s dvomi českými pracoviskami - súčasným Inštitútom vzdelávania a poradenstvá České zemědělské univerzity v Prahe a Inštitutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Úzka spolupráca tradične pretrvávala s Katedrou inžinierskej pedagogiky a psychológie Slovenskej technickej univerzity v Bratislave a Katedrou inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity v Košiciach. V súčasnosti pracovisko vďačí za pomoc a odborné zázemie predovšetkým dvom katedrám - Katedre didaktiky ekonomických predmetov Vysokej školy ekonomickej v Prahe a Katedre didaktiky odborných predmetov Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

3 Záver

Od založenia uvedenej vzdelávacej inštitúcie uplynulo už takmer šesťdesiat rokov. Za jej úspechmi stojí predovšetkým niekoľko generácií pracovníkov. Počas šiestich dekád venovali tejto významnej vzdelávacej inštitúcii potrebné úsilie, vedomosti a zručnosti jedenásti riadiaci pracovníci a mnohí ďalší pedagogickí a nepedagogickí zamestnanci. K ich pracovnej náplni patrila nielen pedagogická, didaktická a psychologická príprava študentov a učiteľov, ale aj poradenská a podporná činnosť a množstvo organizačných, administratívnych a iných aktivít. O nespochybniteľnom význame ich práce svedčia nielen etablované predmety, odučené hodiny, zrealizované vedecké projekty a napísané učebnice, ale tiež spätná väzba zo strany študentov, učiteľov a samotnej praxe. Významnými predpokladmi rozvoja pracoviska boli tiež úzke vzťahy s cvičnými strednými školami a partnerskými slovenskými a českými inštitúciami.

Literatúra

Bátorová, Z. (2019). *Reminiscencie na kurz vysokoškolskej pedagogiky na pôde Katedry pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre od čias jeho vzniku*. In Pedagogicko - psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy. 55 rokov pedagogicko - psychologického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2019, s. 10, 11.

Kučírková, D. (2009). *Vývoj katedry pedagogiky a psychológie za 45 rokov jej pôsobenia*. In Inovácie v pedagogicko - psychologickú prípravu budúcich učiteľov stredných odborných škôl. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2019, s. 6 -16.

Lorinčík, J. (2019). *Príhovor k 55. výročiu CPPP FEM SPU v Nitre v stručnej retrospektíve*. In Pedagogicko - psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy. 55 rokov pedagogicko - psychologického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2019, s. 9, 10.

Šeben Zaťková, T. (2015). *Vysokoškolská pedagogika a príprava učiteľov odborných predmetov v retrospektíve*. In Vysokoškolská pedagogika a príprava učiteľov odborných predmetov v retrospektíve. 50 rokov existencie Katedry pedagogiky a psychológie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015, s. 7 - 18.

Kontaktné údaje autora

PhDr. Miroslav Poláček, PhD.

Univerzitné poradenské a podporné centrum SPU v Nitre

Štúrova ulica 3, 949 01 Nitra

E - mail: miroslav.polacek@uniag.sk

Well-being a sebaúcta u stredoškólkov

Well-being and self-esteem of high school students

Henrieta Roľková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vzťahmi medzi well-beingom, jeho doménami a sebaúctou u študentov gymnázia (N=85). Cieľom bolo zistiť aj aktuálnu úroveň well-beingu a sebaúcty. Administrovali sme Škálu psychologického well-beingu (PWB) a Rosenbergovu škálu sebaúcty (RSES). Zistili sme, že úroveň well-beingu aj sebaúcty dosiahla pásmo vyššieho priemeru. Vzťah medzi well-beingom a sebaúctou bol pozitívny, stredne silný.

Kľúčové slová: well-being, sebaúcta, adolescencia

Abstract

The paper deals with the relationships between well-being, its domains and self-esteem in high school students (N=85). The aim was to find out the current level of well-being and self-esteem. We administered the Psychological Well-Being Scale (PWB) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). We found out that high school students reached a higher average range of well-being and of self-esteem. The relationship between well-being and self-esteem came out positive, moderately strong.

Key words: well-being, self-esteem, adolescence

JEL klasifikace: Z000 Other Special Topics: General

1 Úvod

1.1 Well-being adolescentov

Podľa Ryffovej (1989) psychologický well-being pozostáva zo šiestich domén: Sebaaprijatie (SA) vyjadruje pozitívny vzťah k sebe samému, prijatie vlastnej minulosti a spokojnosť so sebou samým. Zvládanie životného prostredia (EM) navodzuje pocit zvládania každodenných nárokov, vlastnú schopnosť vidieť príležitosť a vedieť využiť vonkajšie dianie pre svoje vlastné ciele. Pozitívny vzťah s druhými ľuďmi (PR) je dôležitý, aby boli uspokojené dobré vzťahy s inými a tu je dôležitý tiež pocit empatie. Pozitívne vzťahy k druhým patria k dôležitým kritériám osobnej zrelosti. Samostatnosť (AT) predstavuje pocit nezávislosti, sebaurčenie, schopnosť mať svoj vlastný názor a odolnosť voči sociálnym tlakom. Zmysel života (PL) znamená pocit, že minulosť a prítomnosť má zmysel, vedie to tiež k dosahovaniu vytýčených cieľov. Osobnostný rast (PG) vytvára neustálu otvorenosť voči novým veciam a pocit sústavného vývoja tak, aby človek dosahoval pozitívne zmeny vo všetkých oblastiach života (Ryff, Keyes, 1995). Podľa Křivohlavého (2013) je znakom subjektívnej pohody, relatívne stabilná charakteristika človeka, avšak pri zisťovaní miery well-beingu je nutné brať ohľad na okolnosti, v ktorých sa človek nachádza. Uvádza, že well-being sa týka najmä hodnotenia vlastného života. Hvozďík (2015) popisuje pohodu ako stav prítomnosti, ktorý je vo vzťahu k minulosti a budúcnosti. Chápe ju ako celoživotnú cestu človeka, ktorá nesie v sebe edukačné a sebaedukačné dôsledky a to v procesoch celoživotnej cesty. Štrpková a Roľková (2021) vo

svojej štúdií uvádzajú, že celková úroveň well-beingu u adolescentov (N=98) na gymnáziu bola v strednom pásme vyššieho priemeru (Mdn= 90,5), veľmi blízko k pásnu vysokej úrovne (91-126). Ryffová a Singer (1998) skúmali vzťah pohlavia a úroveň well-beingu. Výsledky naznačili, že ženy posudzujú pozitívnejšie než muži, vzťahy s druhými a svoj osobnostný rast. S rastúcim vekom badať u oboch pohlaví pozitívne hodnotenie zvládania prostredia, avšak hodnotenie zmyslu života a osobnostného rastu vekom u adolescentov klesá. S vekom tiež klesá aj pocit životnej spokojnosti. Inšpiratívny bol výskum Viejo et al. (2018), ktorí uskutočnili na vzorke 1590 Andalúzskych adolescentov vo veku od 13 do 19 rokov. Z výsledkov výskumu vyplynula tiež priemerná úroveň well-beingu medzi adolescentmi. Suldo a kol. (2008) analyzovali well-being a zistili, že vzájomná podpora koreluje s ostatnými indikátormi internalizácie psychopatológie u adolescentov. Zároveň zistili pozitívnu súvislosť medzi psychologickým well-beingom a podporou u adolescentov.

1.2 Sebaúcta (self-esteem) adolescentov

Pojem sebaúcta prvýkrát použil v roku 1890 James, ktorý je považovaný za zakladateľa psychológie „Ja“. Podľa Končekovej (2002) je sebaúcta zovšeobecnené sebahodnotenie, alebo stupeň schválenia či neschválenia seba samého. Adolescenti vyznačujúci sa vysokou sebaúctou majú k sebe pozitívny postoj a často sa vyznačujú vyššou aktivitou pri riešení problémov a ľahšie odolávajú negatívnym vplyvom prostredia. Adolescenti s nízkou sebaúctou vykazujú problémy v spoločenskom styku, často sa stávajú samotármi a neukazujú svoju pravú tvár, ale nasadzujú si pomyselnú masku. Harterová, (2003) považuje sebaúctu za základný indikátor subjektívnej pohody (in Lašek 2004). Macek (2003) konštatuje, že sebaúcta veľmi úzko súvisí s osobnostnými charakteristikami. Ide najmä o mieru úzkosti a temperamentovú dimenziu labilita – stabilita. Aby bol adolescent spokojný a odolný potrebuje cítiť lásku, podporu a dôveru rodiny, rovesníkov a školy. Rodičia musia pre svoje deti vytvárať bezpečné prostredie, poskytnúť im pocit pohody, bezpečia a pocit, že si ich vážia a načúvajú im. Adolescenti si tak dokážu uvedomiť, že ich život má zmysel a cieľ, ak ich úspechy ocenia ostatní. (Carr-Gregg, Shale, 2002). Podľa Křivohlavého (2013) ľudia, ktorí majú optimistický vzťah k svojim činnostiam a tomu čo robia, majú zvyčajne intenzívnejší pocit úspechu, viac sa snažia, čo sa potom odráža v ich celkovom pozitívnejšom postoji. Vzťah medzi sebahodnotením (úctou k samému sebe, self-esteem) a pozitívnymi emóciami bol preukázaný aj empiricky. Otázkou je, čo je príčinou a čo je následkom. Carver, Scheier (2008) pri popise modelu tvorby spokojnosti hovorí, že všetko, čo si človek vytvorí vo svojom vedomí (predstavy, plány, presvedčenia) ovplyvňuje jeho konanie. Následne z toho vyplývajúce správanie „mení svet“, v ktorom žije. (in Křivohlavý, 2013) Táto zmena ovplyvňuje aj pocity šťastia a spokojnosti. Podľa Hvozďíka (2015) je well-being moderátorom medzi osobnosťou a potencialitami, ktoré si človek tvorí počas svojej životnej cesty.

2 Metódy

Cieľ, výskumné otázky a hypotézy: Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť vzťahy medzi well-beingom, jeho doménami a sebaúctou u študentov gymnázia. Zaujímala nás aj aktuálna úroveň meraných premenných.

- H1: Predpokladáme, že študenti gymnázia dosahujú strednú/priemernú úroveň well-beingu (Štrpková, Roľková, 2021).
- H2: Predpokladáme, že študenti gymnázia dosiahnu najvyššiu úroveň v doméne well-beingu osobnostný rast (Štrpková, Roľková, 2021).

- H3: Predpokladáme, že študenti gymnázia dosiahnu najnižšiu úroveň v doméne well-beingu zvládanie prostredia (Štrpková, Roľková, 2021).
- VO1: Aká je úroveň domén well-beingu sebaaprijatie, pozitívne vzťahy s druhými, zmysel života a samostatnosť u študentov gymnázia?
- VO2: Aká je celková úroveň sebaúcty u študentov gymnázia?
- VO3: Existuje vzťah medzi sebaúctou a well-beingom i jeho doménami?

Výskumný súbor tvorilo 85 participantov, študentov gymnázia (33 mužov, 52 žien) vo veku 18 a 19 rokov ($M=18,18$ rokov). Výber participantov bol zámerný. Participant boli poučení o dobrovoľnosti a anonymite vyplňovania dotazníkov. Dáta boli zbierané v rámci výskumu bakalárskej práce (Pukalík, 2022)

Škála psychologického well-beingu sa skladá z 18 položiek, ktoré sýtia 6 domén v oblasti duševného zdravia (samostatnosť, zvládanie prostredia, osobnostný rast, pozitívne vzťahy s druhými, zmysel života, sebaaprijatie). Na 7-stupňovej Likertovej škále (kde 1= silne nesúhlasím a 7= silne súhlasím) sa participant vyjadrujú k jednotlivým výrokom. Minimum celkovej úrovne well-beingu nadobúda hodnotu 18 a maximum celkovej úrovne well-beingu nadobúda hodnotu 126 (Ryff, Singer, 1998). Vnútorná konzistencia v našom výskume dosiahla uspokojivú hodnotu Cronbachovej alfy $\alpha = 0,70$.

Rosenbergova škála sebaúcty pozostáva z 10 položiek a meria celkovú/globálnu mieru sebaúcty. Pri realizácii výskumu sme využili upravenú a preloženú verziu od Mesárošovej. Rosenberg (1965) chápe sebaúctu ako postoj k sebe samému, ktorý je buď pozitívny alebo negatívny a identifikoval sebahodnotenie ako výsledok interpersonálneho a sociálneho porovnávania. Na základe 4-stupňovej Likertovej škály (1=vôbec nesúhlasím až 4= plne súhlasím) participant vyjadrujú svoj súhlas. Celkové hodnotenie bodov, ktoré mohli participant získať sa pohybuje v intervaloch od 10 po 40 bodov, pričom čím vyššie hodnotenie participant získajú, tým vyššia je ich celková miera sebaúcty a pozitívny vzťah k sebe samému (Rosenberg, 1965). Zistili sme dobrú vnútornú konzistenciu $\alpha = 0,84$.

3 Výsledky

Analýza výsledkov výskumu ukázala, že študenti gymnázia dosahovali úroveň celkového well-beingu ($M= 90,54$) v pásme vyššieho priemeru. Najvyššiu úroveň dosiahli participant v doméne Osobnostný rast ($M= 17,75$), najnižšiu úroveň dosiahli v doméne Zvládanie prostredia ($M= 13,05$). Na základe zisteného konštatujeme, že sme empiricky podporili prvé tri hypotézy. V doménach Sebaaprijatie ($M= 15,30$), Samostatnosť ($M= 15,38$), Pozitívne vzťahy s druhými ($M= 14,52$) a Zmysel života ($M= 14,50$) bola u študentov nameraná stredná/priemerná úroveň. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Deskriptívne údaje Psychologického well-beingu, jeho domén a Sebaúcty

	Pozitívne vzťahy s druhými	Seba prijatie	Samo statnosť	Zvládnutie prostredia	Zmysel života	Osobnosťný rast	Well-being	Seba úcta
Priemer	14,5294	15,3059	15,3882	13,0588	14,5059	17,7529	90,5412	34,8118
Medián	15,0000	16,0000	16,0000	13,0000	14,0000	18,0000	92,0000	36,0000
Št. odchýlka	3,76256	3,68079	3,39500	3,32506	3,11916	3,35199	12,60154	4,94853
Minimum	6,00	5,00	4,00	4,00	8,00	4,00	55,00	20,00
Maximum	21,00	21,00	21,00	20,00	21,00	21,00	113,00	44,00

Z výsledkov deskriptívnej štatistiky konštatujeme, že aj celková úroveň sebaúcty u študentov gymnázia dosiahla vyšší priemer ($M = 34,81$). vid' Tabuľka 1

Na základe výsledkov korelačnej analýzy usudzujeme, že existuje stredne silná pozitívna štatisticky významná poradová korelácia ($,372^{***}$) medzi Well-beingom a Sebaúctou a tiež medzi Sebaúctou a tromi doménami well-beingu: Seba prijatie ($rs=,566^{***}$), Pozitívne vzťahy ($rs=,374^{***}$) a Zmysel života ($rs=,310^{**}$). Vzťah medzi Sebaúctou a doménou Zvládnutie prostredia ($rs=,260^*$) definujeme ako pozitívny slabý, rovnako ako vzťah medzi Sebaúctou a doménou Osobnosťný rast ($rs=,230^*$). Nepotvrdil sa vzťah medzi sebaúctou a doménou Samostatnosť ($rs=,194$).

Tabuľka 2: Korelácie medzi well-beingom, jeho doménami a Sebaúctou

	Pozitívne vzťahy	Seba prijatie	Samostatnosť	Zvládnutie prostredia	Zmysel života	Osobnosťný rast	Well-being
Sebaúcta	,374 ^{***}	,566 ^{***}	,194	,260 [*]	,310 ^{**}	,230 [*]	,372 ^{***}
Sign.	,000	,000	,076	,016	,004	,035	,000

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

4 Diskusia

V našom výskume sme sa zamerali na zisťovanie vzťahov medzi well-beingom, jeho doménami a sebaúctou adolescentov- študentov gymnázia. zaujímala nás aj celková úroveň skúmaných premenných. Reliabilita použitých diagnostických metód je na uspokojivej úrovni.

Prvú hypotézu, stanovenú na základe výskumu Štrpkovej a Rolíkovej (2020) sme empiricky podporili. Participanti dosiahli úroveň vyššieho priemeru celkového well-beingu, pričom táto hodnota ($M = 90,54$) je už veľmi blízko k vysokej úrovni (91-126). Well-being je úzko spojený s kvalitou života a ide o dlhodobý emočný stav jedinca, kde je výrazne reflektovaná spokojnosť s jeho životom. Ďalšou analýzou sme dospeli k záverom, že najvyššiu úroveň dosiahli adolescenti v doméne Osobnosťný rast a najnižšiu úroveň v doméne Zvládnutie prostredia, čím sme empiricky podporili hypotézy H2, H3. Vysoké skóre v doméne osobnosťný rast znamená pocit postupného rastu, uvedomenie si vlastného potenciálu a registrovanie vlastného progresu

(Ryff, Keyes, 1995). Pre obdobie adolescencie, ktoré je najbúrlivejším obdobím vývinu jedinca, sú typické zmeny v živote, v správaní, v sociálnej aj emocionálnej oblasti a v neposlednom rade aj v celkovom vývine osobnosti adolescenta, takže vysoké skóre v doméne Osobnostný rast považujeme za pozitívne a naznačuje postupné dozrievanie osobnosti smerom k obdobiu dospelosti. Nízke skóre v doméne Zvládnutie prostredia považujeme za typické pre obdobie adolescencie, nakoľko adolescent ešte nemá zvládnuté všetky copingové stratégie a mnoho situácií, ktoré rieši, sú pre neho nové. Môže mať ťažkosti vo zvládaní každodenných situácií a aj nedostatky v kontrole nad vonkajším svetom. V prvej výskumnej otázke sme sa zamerali na zisťovanie ostatných úrovní domén well-beingu. V doménach Sebaprijatie, Pozitívne vzťahy s druhými, Zmysel života a Samostatnosť u študentov gymnázia sme zistili priemernú úroveň. Zistenia v našom výskumnom súbore považujeme v kontexte života adolescentov (vo veku 18-19 rokov) za pozitívne, nakoľko Sebaprijatie vyjadruje pozitívny vzťah k sebe samému a spokojnosť so sebou samým, Samostatnosť - ako schopnosť mať svoj vlastný názor a byť odolný voči sociálnym tlakom. Doména Pozitívne vzťahy s druhými patrí k dôležitým kritériám osobnej zrelosti a doména Zmysel života vedie dospievajúceho k dosahovaniu vytýčených cieľov s pocitom, že minulosť a prítomnosť má zmysel (Ryff, Keyes, 1995). U študentov z nášho výskumného súboru konštatujeme uspokojivú úroveň well-beingu a jeho domén.

Celková úroveň sebaúcty u študentov gymnázia je v pásme vyššieho priemeru (VO2). Sebaúcta sa v adolescencii stabilizuje a čoraz menej podlieha situačným zmenám (Macek, 2003). Toto tvrdenie podporuje aj Birkeland et al. (2012) a to na základe výsledkov skúmania adolescentov, ktorí vykazovali stabilnú globálnu sebaúctu a jej pomalý nárast. Podľa Rosenberga, človek s vysokým sebahodnotením oceňuje svoje prednosti, ale tiež pozná svoje chyby (in Halama, Bieščad, 2006). Ak adolescent hodnotí svoju identitu pozitívne, je pravdepodobné, že bude úspešnejší aj v sociálnych vzťahoch, bude sa správať úprimne a nezávisle (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V tretej výskumnej otázke sme zisťovali, či existuje vzťah medzi doménami well-beingu a sebaúctou. Ak človek hodnotí sám seba pozitívne a má k sebe pozitívny vzťah, hovoríme o vysokej sebaúcte. Podľa Rosenberga (1965) sa jedinec nepotrebuje porovnávať s druhými, ale pozná svoje nedostatky a sám od seba očakáva zlepšenie a osobný rast. Sebaúcta u adolescentov závisí aj od toho, ako sa cítia kompetentní v oblastiach, na ktorých im záleží a tiež od pozitívneho sebahodnotenia (Harter, 1999). Sociálne prijatie rovesníkmi a spätná väzba na ich self sú dôležitými prediktormi sociálneho hodnotenia a well-beingu. Výsledky ukázali, že existujú štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi Sebaúctou a 5 doménami well-beingu: Pozitívne vzťahy s druhými, Sebaprijatie, Zvládnutie prostredia, Zmysel života, Osobnostný rast. Najsilnejší, štatisticky významný, veľmi silný pozitívny, vzťah bol medzi sebaúctou a Sebaprijatím a naopak iba vzťah medzi Sebaúctou a Samostatnosťou sa v našom výskumnom súbore nepotvrdil.

5 Záver

Podporu well-beingu a sebaúcty u dospievajúcich považujeme za kľúčovú pre ich zdravý psychosociálny vývin. Na prvom mieste z hľadiska ich podpory a rozvoja je určite rodinné prostredie definované bezpečím, bezpodmienečným prijatím, nastavením adekvátnej podpory, kontroly a riadenia s priestorom na individuálny rozvoj a sebarealizáciu. Druhým významným determinujúcim prostredím je určite škola, ktorá môže podporiť sebaúctu aj well-being študentov kvalitnou kultúrou školy, pozitívnou atmosférou v triedach, rozvíjaním komunikačných zručností, kooperácie a stimuláciou pozitívnych stránok ich osobnosti. V škole vidíme priestor hlavne v pôsobení a aktivitách školských psychológov a podporných tímov, ale aj každodenné pôsobenie pedagógov počas vyučovania. Pedagóg má tiež možnosť podporiť

sebaúctu a well-being študenta vytvorením bezpečnej a tvorivej atmosféry na vyučovaní, pre ktorú sú charakteristické pozitívne vzťahy, otvorenou komunikáciou a empatiou, adekvátnym ocenením a motivovaním počas výuky. Vysoké hodnoty well-beingu a sebaúcty majú protektívny charakter voči rizikovému správaniu a zároveň podporujú duševné zdravie a v neposlednom rade aj akademický výkon študentov. Pomáhajú študentom prekonať náročné obdobie adolescencie, nadobudnúť adekvátne copingové stratégie, stať sa zdravými dospelými a plnohodnotnými, samostatnými členmi spoločnosti.

Literatúra

Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43–54.

Carr-Gregg, M., Shale, E. (2002). *Puberťáci a adolescenti*. Portál.

Halama, P., Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, roč. 50, č. 6, 569–583.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. Guilford Press.

Hvozdík, S. (2015). Vývinová potencialita a well being. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. 1 (2).

Končeková, E. (2002). *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešovská univerzita.

Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí*. Grada.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.

Lašek, J. (2004). Subjektivní životní spokojenost u tří věkových skupin respondentů. *Československá psychologie*. 48(3), 215-224.

Macek, P. (2003). *Adolescence- Druhé upravené vydání*. Portál.

Pukalík, D. (2022). *Well-being, vytrvalosť a sebaúcta študentov gymnázia*. Bakalárska práca. Fakulta psychológie PEVŠ.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.

Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). *The contours of positive human health*. *Psychological Inquiry*. 9 (1), 1–28.

Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68.

Štrpková, P & Rol'ková, H. (2020). Sociálno-emocionálne zdravie a psychologický well-being u adolescentov. Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie. Žilina IVP. 119-130.

Viejo, C., Gómez-López, M & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' Psychological Well-being: A Multidimensional Measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 232.

Kontaktné údaje autorov

PhDr. Henrieta Rol'ková, PhD.

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

E-mail: henrieta.rolkova@paneurouni.com

Digitalizace vzdělávání aneb rozvoj digitální gramotnosti očima učitelů

The digitalization of education or the development of digital literacy through the eyes of teachers

Čestmír Serafín

Abstrakt

Příspěvek se zabývá aktuální otázkou procesu vzdělávání, tj. její digitalizace. Jsou rozebírány podmínky, které formují nezbytnost zavést digitální kompetence do edukace a problémy, které tento proces provází. Na výzkumu mezi učiteli středních škol, je pak demonstrován proces pronikání nezbytnosti řešení digitální gramotnosti v podmínkách škol, právě pro zajištění uplatnitelnosti jejich absolventů na trhu práce, ale i v běžném životě. Tyto okolnosti jsou spojeny nejen materiálno-technologickým zabezpečením výuky, ale především s kompetencemi samotných učitelů vést výuky adekvátními metodami, postupy a nástroji.

Klíčová slova: Digitalizace ve vzdělávání, Vzdělávání; Digitální gramotnost, učitel.

Abstract

The paper deals with the current issue of the education process, i.e. its digitalization. It discusses the conditions that shape the necessity to introduce digital competences into education and the problems that accompany this process. On the research among secondary school teachers, then the process of penetration of the necessity of addressing digital literacy in the conditions of schools is demonstrated, precisely to ensure the employability of their graduates in the labor market, but also in everyday life. These circumstances are connected not only with the material and technological provision of teaching, but above all with the competence of the teachers themselves to conduct the lessons with adequate methods, procedures and tools..

Keywords: Digitalization in education, Education; Digital literacy; Teacher.

JEL klasifikace: A200, I230, I280

1 Úvod

Dnešní společnost žije jak ve fyzickém, tak virtuálním světě (řekli bychom i, že mladá generace dnes v převážné míře žije ve světě virtuálním, kybernetickém nežli fyzickém). Na druhou stranu propojenost společnosti ve světě internetu vede k čím dál větší izolovanosti jedince. Tak bychom mohli charakterizovat dnešní dobu, které je označována jako doba digitální. Propojenost digitálního světa se světem reálným, fyzickým je fenoménem výzkumů sociologů, sociálních inženýrů apod.. V této souvislosti se často hovoří o revoluci kyberneticko-fyzicko-sociální (Fonseca 2018), která má určující vliv na celou společnost, ovlivňuje každého jedince a transformuje vztahy, myšlení i chování lidí a to napříč světem (i v místech, kde bychom toto neočekávali). Digitalizace je charakterizována některými dílčími komponenty, jako jsou: digitální systémy, internet věcí a služeb, online komunikace mezi lidmi i mezi lidmi a stroji a mezi stroji navzájem (Mařík et al., 2016). Jako další charakteristiky jsou pak uváděny: umělá inteligence, autonomní vozidla, 3D tisk, nanotechnologie, biotechnologie,

a další (např. Schwab 2016). Digitalizace je spojená s nepřetržitým využíváním informatických a informačních, elektronických technologií a virtualizací (Haupt 2018).

2 Vzdělávací proces a digitalizace

Potřeba zefektivňovat průběh vzdělávacího procesu směrem k podpoře rozvoje digitální gramotnosti a digitalizace v edukaci má vést k implementaci moderních prostředků do výuky tak, aby byla co nejvíce zkvalitněna příprava žáků na reálné pracovní prostředí v Průmyslu 4.0, tedy průmyslu postaveném na technologiích, virtualizaci, sítích atd. V rámci této potřeby je kladen důraz na nutnost i užití nových, progresivních metod vzdělávání ve vazbě na studijní obor a profil absolventa (Breakstone a kol., 2018). Jaké jsou to metody? Především ty, které jsou spojeny s konektivismem. Dynamický pohled na edukaci byl doposud opřen o konstruktivismus. Ten si lze celkem snadno analogicky představit jako síť, v níž jsou celkové schopnosti jedince definovány znalostmi propojujícími jednotlivé uložené informace. I u nich během života dochází k neustálým dynamickým změnám. Tato představa však souzní s novým pojetím – konektivismem, který rozšířil oblast platnosti těchto paradigmat i do současných podmínek existence technologiemi podporovaných sítí. Překonává individuální přístup vlastní všem dosavadním teoriím (behaviorismu, kognitivismu i konstruktivismu) a dovoluje hledět na edukaci jako na vlastnost sítě, která přesahuje rámec jednotlivce. Základní principy konektivismu stanovil Siemens (2005, 2007):

- Poznávání je založeno na množství různorodých zkušeností.
- Schopnost poznávat je vždy mnohem důležitější než momentální skutečné znalosti.
- Učení je proces, během něhož dochází k propojení uzlů sítě.
- Navazování a údržba spojení je podmínkou soustavného poznávání.
- Klíčovou kompetencí je schopnost rozeznat souvislosti.
- I neživá zařízení jsou schopna učení.
- Přítomnost - základní atribut konektivistických vzdělávacích procesů.
- Vlastní rozhodování je součástí vzdělávacího procesu.

Jak už bylo řečeno výukové metody respektující konektivismus jsou konstruktivistické, ale jdou o poznání dál. Posuzují každého jedince v kontextu sítě (osobního vzdělávacího prostředí), kterou si kolem sebe buduje (Stephenson, 2006; Oblinger & Oblinger, 2005).

Digitalizace vzdělávání, digitalizace školství znamená rozvíjení digitálních kompetencí (Strategie 2030+). Strategické cíle vzdělávací politiky České republiky do roku 2023+ jsou uvedeny na obrázku 1. Podporu slibuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR z Národního plánu obnovy právě na digitalizaci škol a tedy poskytování finančních prostředků od roku 2020 do roku 2026 na vybavení žáků digitálními technologiemi pro rozvoj jejich informatického myšlení a digitálních kompetencí ale také na rozvoj digitálních kompetencí učitelů (viz obrázek 2).

Dokument Průmysl 4.0 má v Česku své místo (2016) upozorňuje na nedostatek studentů právě technických oborů. Absolventi technických oborů jsou v zaměstnání žádáni, ale je jich málo, zatímco humanitně vzdělaných je nadbytek. Dalším problémem je nedostatek kvalitních pedagogů, kteří budou pružně reagovat na nové technologie a trendy, jak ve společnosti, tak ve firemní praxi.

SC1 Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život SC2 Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů	SL1 Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání	SL1.1 Proměna obsahu, metod a forem vzdělávání ■ Provést revizi vzdělávacích programů ■ Zajistit podporu implementaci revidovaného kurikula ■ Posílit kompetenční přístup ve vzdělávání ■ Podpořit individualizaci vzdělávání	SL2 Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání	SL2.1 Omezení vnější diferenciace školství ■ Zvýšit kvalitu výuky na 2. stupni ZŠ ■ Omezit vnější diferenciaci vzdělávacích cest
		SL1.2 Inovace ve vzdělávání ■ Vytvořit podmínky umožňující inovace ■ Podpořit inovace a šíření dobré praxe ■ Podpořit principy sdílení		SL2.2 Disparity a segregace ■ Omezovat regionální disparity v kvalitě vzdělávání ■ Odstraňovat socioekonomické bariéry ■ Omezit segregační tendence ve školství
		SL1.3 Hodnocení ve vzdělávání ■ Zavést ověřování dosahování výstupů v uzlových bodech ■ Změnit koncept jednotné přijímací zkoušky ■ Změnit koncept maturitní zkoušky		SL2.3 Case management a meziřesortní spolupráce ■ Posílit case management a meziřesortní spolupráci v práci s rizikovými rodinami a znevýhodněnými dětmi
		SL1.4 Digitální vzdělávání ■ Zajistit podporu digitální gramotnosti všech žáků ■ Podpořit digitální kompetence všech pedagogů ■ Snižování nerovností a prevence digitální propasti		SL3 Podpora pedagogických pracovníků
		SL1.5 Občanské vzdělávání ■ Promítnout principy udržitelného rozvoje do vzdělávání ■ Podpořit rozvoj občanských kompetencí		SL3.1 Systém komplexní profesní přípravy a podpory ■ Vytvořit kompetenční profil učitele ■ Změnit koncept systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodické podpory ■ Zvýšit atraktivitu pedagogických profesí a získat kvalitní nové učitele ■ Podpořit začínající a uvádějící učitele ■ Posílit roli ředitele jako lídra pedagogického procesu
SC3 Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů	SL4 Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce	SL1.6 Bezpečné prostředí ve školách, rozvoj participace a autonomie ■ Zajistit, aby RVP kladly důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí napříč kurikulem ■ Posílit princip participace a autonomie žáků ve školách	SL5 Zvýšení financování a zajištění jeho stability	SL3.2 Podpora pedagogické práce škol ■ Zajistit podmínky pro společné vzdělávání ■ Analyzovat a podpořit rozvoj specializovaných činností školy ■ Posílit well-being učitelů
		SL1.7 Odborné vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách ■ Inovovat oborovou soustavu středního a vyššího odborného vzdělávání ■ Revidovat rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání ■ Upravit podmínky pro získání profesní kvalifikace a dosažení stupně vzdělání ■ Posílit kariérové poradenství, spolupráci se zaměstnavateli, resorty a dalšími partnery		SL4.1 Koncentrace odborných kapacit ■ Vytvořit podmínky pro zvýšení odbornosti v oblasti řízení vzdělávání ■ Zavést střední článek podpory
		SL1.8 Neformální vzdělávání a celoživotní učení ■ Rozvoj kompetencí pro celoživotní učení ■ Podpora dalšího vzdělávání ■ Podpora organizací a aktivit v neformálním vzdělávání ■ Propojování různých forem vzdělávání		SL4.2 Lepší využití dat a zvýšení relevance a kvality vzdělávacího výzkumu ■ Vytvořit Resortní informační systém (RIS) a zpřístupnit data ■ Realizovat výzkum v oblasti vzdělávání a lépe využívat jeho výstupy
				SL4.3 Snižování nepedagogické zátěže škol ■ Snižit administrativní zátěž škol ■ Poskytovat systematickou podporu v území
				SL4.4 Posílení informovanosti, komunikace a spolupráce ■ Posílit informovanost, komunikaci a spolupráci mezi aktéry napříč všemi úrovněmi vzdělávání
SC4 Zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny děti, žaky a studenty	SL5 Zajištění financování a zajištění jeho stability			SL5.1 Zajištění financování v rámci jednotlivých strategických linií ■ Posílit financování v oblasti proměny obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání ■ Posílit financování v oblasti snižování nerovností ■ Posílit financování v oblasti podpory pedagogických pracovníků ■ Posílit financování v oblasti řízení vzdělávacího systému

Obrázek 1 Strategické cíle vzdělávací politiky České republiky do roku 2023+. Zdroj: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>



Obrázek 2 Digitalizujeme školu. Zdroj: <https://www.edu.cz/digitalizujeme/>

Potřebujeme motivované, podnikavé a kreativní absolventy škol disponující přenositelnými dovednostmi, jako jsou schopnost pracovat s informacemi, vytvářet systémové koncepce, provádět analýzu a syntézu, řešit problémy, aplikovat matematické dovednosti, nacházet logické souvislosti atd. Brdička (2016) uvádí: „... *budoucnost je jasně na straně těch, kteří budou disponovat informační gramotností a schopností řešit nečekané problémy s nejasně definovanou strukturou*“.

Podle mezinárodního šetření TALIS 2018 se čeští učitelé necítí kvalitně připraveni na výuku téměř ve všech klíčových oblastech pro vzdělávání budoucích generací. Podrobnější pohled pak ukazuje podprůměrné výsledky českých učitelů ve vedení a chování žáků ve výuce, sledování pokroku a vědomostí žáků a především využívání informační a komunikační technologií (45 %, průměr EU 53 %). Velice nízký podíl učitelů (28 %) se cítí kvalitně připraven na výuku průřezových dovedností, což je např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů. (Mezinárodní šetření TALIS 2018, 18).

3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo podchytit názory učitelů pro práci s digitálními technologiemi ve výuce. Tedy jaké digitální technologie při výuce obvykle používají a v čem spatřují plusy a minusy jejich užívání. Rovněž tak vztah učitelů k těmto technologiím, tj. jaký význam jim z pohledu edukace přisuzují. Na základě takto vytyčených cílů byla koncipována hlavní výzkumná otázka: *Jaký je přístup učitelů k využívání digitálních technologií ve své výuce?*

3.1 Realizace výzkumu

K výzkumnému šetření bylo použito kvalitativního výzkumného designu, konkrétně metoda rozhovoru (Chráska, 2016; Švaříček a Šed'ová, 2007). Vlastní výzkumné šetření mělo tři etapy – přípravou, realizační a vyhodnocovací. V přípravné etapě byly sestaveny otázky do rozhovorů, které byly pro lepší přehlednost uspořádány do okruhů. Následně probíhaly vlastní rozhovory. Ty byly následně přepsány do podoby komentované transkripce a analyzovány. Jako základní analytická technika bylo zvoleno otevřené kódování (Hendl, 2005). Po dokončení kódování následovala analytická technika kategorizace, s jejíž pomocí byly seskupeny kódy dle vypořizovaných souvislostí a opakujících se jevů do kategorií.

Výzkumný soubor tvořili učitelé středních odborných škol Olomouckého kraje. Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 20 učitelů odborných předmětů a praktického vyučování či odborného výcviku. Jednalo se o 12 žen a 8 mužů.

3.2 Interpretace dat

Přístupu k digitálním technologiím

Je jasné, že přístup učících se aktérů ke vzdělávání ovlivňuje průběh vyučovacího procesu, nejíak je tomu v přístupu k digitálnímu vzdělávání, k digitálním technologiím (Arnseth a kol., 2016). Účastníci výzkumného šetření mají tendence sebereflektovat své zkušenosti, schopnosti a dovednosti týkající se ovládání technologií a na základě výsledků sebereflexe je dokázali i specifikovat. Prohlašují, že si své mezery ve znalostech a schopnostech doplňují převážně kontinuálním rozvojem své digitální gramotnosti. Zároveň zjišťují, že lze digitální technologie užívat k usnadnění si práce.

Učitelé jako digitální přistěhovalci.

Analýzované rozhovory korespondovaly s Prenského (2001) definicí tzv. „digitálních přistěhovalců“ u učitelů starší generace a „digitálních domorodců“ u učitelů mladší generace. Sami učitelé totiž sebe označovali za generaci, která s digitálními technologiemi nevyrostala, a tudíž nemají k těmto nástrojům takový vztah jako jejich žáci. Pro učitele není práce

s digitálními technologiemi takovou přirozenou záležitostí jako pro žáky. U starší generace učitelů tak vzniká dojem, že se svým žákům nemohou, co se týče digitálních kompetencí, rovnat. Zaznívá názor: „...já jsem ve škole informatiku neměl v takovém rozsahu jako je nyní...“. Nabízela by se možnost si tyto dovednosti doplnit, ale v tomto se projevuje určitá skepse: „...jsem pozadu a lepší už to nebude...“. Přes tuto skepsi však převládá názor v nutnosti si doplňovat a rozvíjet své digitální znalosti a dovednosti.

Kontinuální rozvíjení digitální gramotnosti.

Důraz na stálé učení se je pokládán učiteli za podstatný pro jejich další rozvoj. Vyjadřují přesvědčení, že učitel by se měl neustále vzdělávat a posilovat své kompetence. V rámci výzkumu však byly ze strany učitelů zmíněny i okolnosti, které ovlivňují jejich ochotu účastnit se různých forem školení. Mezi tyto okolnosti patřily například témata školení či kurzů a také jejich účelnost pro vlastní praxi. Další okolnosti jsou spojeny s finanční stránkou a možností proplácení ze strany vedení škol. Důležitou úlohu v procesu učení se práce s digitálními technologiemi hraje samostudium. Některým učitelům tato forma vyhovuje víc, nežli školení: „...vyhledávání informací a návodů na internetu a vlastní zkoušení formou pokus/omyl je pro mne přínosnější než poslouchat hodinový výklad...“. Z výzkumu vyplynula i motivace učitelů k efektivní práci s technologiemi díky tomu, že vnímají jejich přínos i ve svém soukromém každodenním životě.

4 Závěr

Vzdělávání v digitálním věku je jednou z dalších výzev, se kterými se školství musí vypořádat. Navazuje tak na prakticky kontinuální vývoj společnosti a technologií a změny, které tento vývoj provází. Digitalizace školství je nezbytnou záležitostí pro přizpůsobení se měnícím se potřebám společnosti a trhu práce. České školství započalo s revizemi svých Rámcových vzdělávacích programů, jejichž cílem je klást důraz na rozvoj kompetencí žáků v oblasti informatické gramotnosti, programování, algoritmického myšlení i práce s daty. Probíhající změny nejsou jednoduché a ani v systému v jakém probíhají optimální a to i přesto, že Ministerstvo školství poskytuje určitou metodickou podporu a finanční prostředky na pořízení moderních technologií do škol. Ostatně žádná změna, zvláště v systému školství neprobíhala zrovna lehce.

Dalším trendem je pak propojování přírodních věd, techniky, technologií a matematiky podle konceptu STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) jehož cíle je podnítit zájem žáků o tyto obory a rozvíjet jejich kreativitu, logické myšlení a řešení problémů.

Digitalizace představuje nejen technické vybavení, ale také kvalifikované a motivované učitele, kteří budou moci efektivně využívat technologie ve své výuce. Obě tyto stránky jsou však spojeny jedinou a základní podmínkou, a to zajištění stability a dostatečnosti financování ať už z veřejných či soukromých zdrojů.

Literatura

Arnseth, H., Erstad, O., Juhaňák, L., & Zounek, J. (2016). Pedagogika a nové výzvy výzkumu ICT: role digitálních technologií v každodenním životě a učení mládeže [online]. *Studia paedagogica*. 2016, 21(1), 88 - 110 [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1231/1500>

Brdička, B. (2016). 4. průmyslová revoluce. [online]. Metodický portál RVP.CZ. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20857/4-PRUMYSLOVA-REVOLUCE.html>

- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., & Wineburg, S. (2018). Proč potřebujeme nový přístup k výuce digitální gramotnosti [online]. *Phi Delta Kappan*, 99 (6), 27.-32. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Fonseca, Luis. (2018). Industry 4.0 and the digital society: concepts, dimensions and envisioned benefits [online]. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*. s. 386-397. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.2478/picbe-2018-0034>
- Haupt, M. (2018). *Co-Creating Society 4.0 — Our Only Hope for a Bright New Future*. [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z <https://medium.com/society4/society4-f078444b5306>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chrásky, M. (2016) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016.
- Mařík, V. (ed.). (2016). *Průmysl 4.0: výzva pro Českou republiku*. Praha: Management Press.
- Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva*. (2019) [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005) Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation [online]. *EDUCAUSE*. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.
- Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1" [online]. *On the Horizon*, Vol. 9 č. 5, s. 1-6. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?" [online]. *On the Horizon*, Vol. 9 č. 6, s. 1-6. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Průmysl 4.0 má v Česku své místo*. (2016) [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/prumysl/zpracovatelsky-prumysl/prumysl-4-0-ma-v-cesku-sve-misto-176055/>
- Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond [online]. *World Economic Forum*. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrialrevolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Siemens G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, Elearnspace. [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <http://www.elearnpace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens G. (2007) A Simple Definition of Knowledge, Knowing Knowledge. [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: http://knowingknowledge.com/2007/06/a_simple_definition_of_knowled.php
- Stephenson, K. (2006) What knowledge tears apart, networks make whole, Internal Communication Focus, 2006. Dostupné z: <http://www.netform.com/html/icf.pdf>
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online]. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Švaříček, R. a Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje autora

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

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5 779 01 Olomouc

E-mail: cestmir.serafin@upol.cz

Attitudes of teachers and students towards distance and blended learning - a pilot study

Filip Tkáč, Andrea Tkáčová

Abstract

The paper investigates the preferences of students and educators towards different forms of teaching, namely face-to-face, distance, and blended learning and also evaluates the distance learning part of their educational experiences. Results show that both students and educators prefer face-to-face teaching. Distance learning is the least preferred form of teaching, especially among educators. Blended learning is preferred more by students than by educators. Regarding the evaluation of distance learning, educators have a more unfavourable perception than students. This may be due to the heightened expectations placed on teachers in crafting learning materials, deficiencies in ICT support and proficiency, and the inherent challenge of sustaining learner engagement and focus. The paper concludes that there is a need for more research on the potential integration of blended learning methodologies in secondary vocational institutions. The paper also recommends exploring the perspectives, attitudes, and experiences of key stakeholders, namely teachers, students, and parents, concerning implementing blended learning approaches.

Keywords: distance learning, blended learning, students, teachers, perception

JEL Classification: A20

1 Introduction

The recent COVID-19 pandemic and related measures have also manifested themselves in the need to discontinue standard face-to-face teaching at all education levels and move to a distance-based online format (Topping, 2023). In terms of the quality and accessibility of education, it is not possible to clearly define which mode of education is better. From the students' perspective, face-to-face education appears preferable, especially regarding efficiency, effectiveness and atmosphere. However, moving to an online environment brings advantages such as better availability of learning materials and flexibility (Jiao et al., 2022). In addition, the transition to online learning is also associated with the risk of health problems related to the increased need to use ICT technologies virtually throughout the learning process (Yousof, 2021). In addition, some studies point to the fact that face-to-face learning results in higher student achievement rates of 3-6% (Bird et al., 2022).

It is undeniable that both the forms, as mentioned earlier, of education, both face-to-face and online, bring many positives, which, on the other hand, are limited by negatives. This presents an opportunity to build blended learning, defined as the thoughtful integration of face-to-face classroom learning with online learning (Garrison, Kanuka, 2004). Another definition describes blended learning as the organic integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches and technologies (Graham, 2006). As such, blended learning consists of three basic components: the learning environment, the learning method and the medium (Kaur, 2013). Based on these, we can define various concepts of blended learning (Hrastinski, 2019):

- Inclusive concept
- Qualitative concept
- Quantitative concept
- Synchronous concept
- Digital classroom concept

It is important to note, however, that not every integration of ICT into the educational process can be considered a blended learning implementation, which should, among other things, provide access to a supportive environment that can facilitate the creation of personalized and fluid learner-centred learning pathways (Kumar et al., 2021). Their quality settings can contribute to improved student outcomes at all levels of learning, with the most significant shift seen in cognitive ability (Li et al., 2022). Implementing blended learning can undoubtedly present opportunities towards improving the quality of education, taking into account the constructivist model that focuses on active learning (Cobo-Rendón et al., 2022).

2 Objectives and methods

This paper aims to tentatively identify the attitudes of a selected sample of teachers and students concerning face-to-face, distance and blended learning. The assessment is based on a scale derived from the NPS score.

Net Promoter Score (NPS) is a customer loyalty metric that measures how likely customers are to recommend a company, product, or service to a friend or colleague.

- Promoters (score 9-10): These are your most loyal customers who are likely to recommend you to others.
- Passives (score 7-8): These customers are satisfied with your product or service but need to be more enthusiastic to recommend you to others.
- Detractors (score 0-6): These customers are unhappy with your product or service and will likely discourage others from using it.

NPS is calculated by subtracting the percentage of detractors from the percentage of promoters. A higher NPS score indicates a higher percentage of promoters and a lower percentage of detractors, which means more customers are likely to recommend you to others (Carpenter, 2023).

3 Results

3.1 Preference for teaching forms

Pupils' encounter with distance and blended learning in the Slovak Republic is predominantly associated with the circumstances arising from the recent emergency, during which traditional full-time instruction was curtailed. Analysis of the Net Promoter Scores (NPS) presented in Figure 1 indicates a notable disparity in pupils' preferences and perceived benefits of different educational modalities. Specifically, when considering vocational (practical) subjects, it becomes evident that the conventional face-to-face mode of instruction is markedly favoured and perceived as more advantageous from the student's perspective. Furthermore, it is noteworthy that this mode of instruction stands alone in achieving a positive NPS score within this context. Of particular interest is the observation that, in the context of general education subjects, the blended instructional format garners significantly more negative ratings from pupils than the fully remote learning format. Intriguingly, despite falling within the negative

spectrum, the rating associated with pure distance education is close to that of the traditional face-to-face instructional approach.

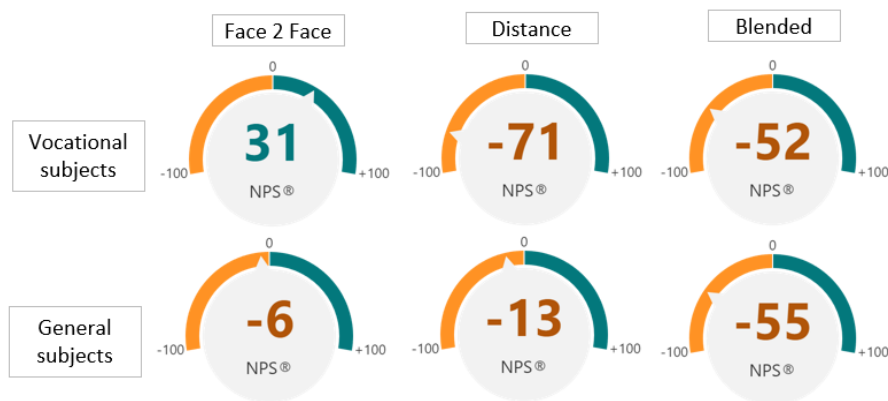


Figure 1: Students' evaluation of teaching forms. Source: own research (2023)

As depicted in Figure 2, a distinct inclination towards traditional face-to-face pedagogical delivery emerges among educators. In stark contrast, teachers exhibit the lowest predilection for exclusive distance learning and a notably unfavourable disposition towards the blended learning modality.

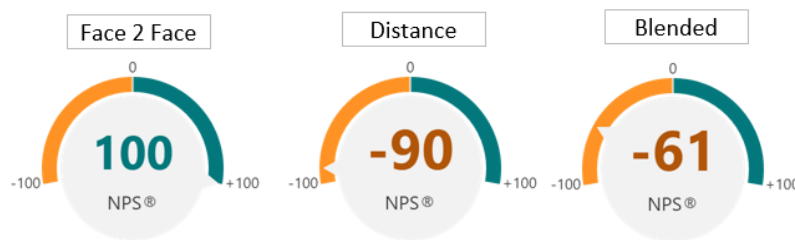


Figure 2: Teachers' evaluation of teaching forms. Source: own research (2023)

3.2 Evaluation of the distance learning part

Following this, we investigated how educators and students perceived the distance learning aspect of their educational experiences. As discernible from the profile analysis, teachers exhibited a consistently more unfavourable perception of distance learning across all examined domains than their students. This divergence may be attributed to heightened expectations placed upon teachers in crafting learning materials, deficiencies in information and communication technology (ICT) support and proficiency, and the inherent challenge of sustaining learner engagement and focus.

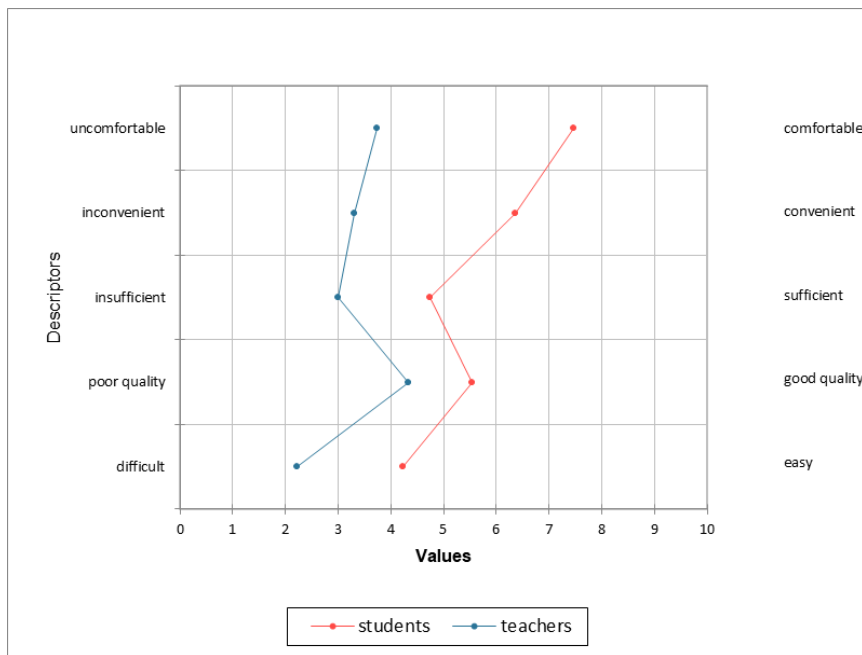


Figure 3: Analysis of profile. Source: own research (2023)

4 Conclusions

Preliminary findings indicate a prevailing preference among students and educators for conventional face-to-face instructional methods, with teachers registering a more pronounced sensitivity to its adverse facets. Additionally, distance or blended learning finds greater suitability within general education subjects than their vocational counterparts. For forthcoming research endeavours, we propose scrutinizing the material and technical infrastructure of a specific sample of secondary vocational institutions concerning the potential integration of blended learning methodologies. Concurrently, we advocate for an extensive exploration of the perspectives, attitudes, and experiences of key stakeholders, namely teachers, students, and parents, concerning implementing blended learning approaches.

References

- Bird, K. A., Castleman, B. L., & Lohner, G. (2022). Negative impacts from the shift to online learning during the COVID-19 crisis: evidence from a statewide community college system. *AERA Open*, 8, 23328584221081220.
- Carpenter. (2023). Net Promoter Score (NPS): The ultimate guide - Qualtrics. Qualtrics. <https://www.qualtrics.com/experience-management/customer/net-promoter-score/>
- Cobo-Rendón, R., Bruna Jofre, C., Lobos, K., Cisternas San Martín, N., & Guzmán, E. (2022). Return to university classrooms with blended learning: a possible post-pandemic COVID-19 scenario—in *Frontiers in Education* (Vol. 7). Frontiers Media SA.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. R. Graham (Ed.), *The Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569.

Jiao, Z., Yang, Y., Zhang, S., & Xu, J. (2022). A comparative study about attitudes towards the efficiency, effectiveness, and atmosphere of offline and online learning among medical students. *Annals of Translational Medicine*, 10(23), 1270. <https://doi.org/10.21037/atm-22-5112>

Kaur, M. (2013). Blended learning challenges and future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, pp. 93, 612–617.

Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *IEEE Access*, 9, 85151-85197.

Li, S., & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254-1272.

Topping, K. J. (2023). Advantages and disadvantages of online and face-to-face peer learning in higher education: A review. *Education Sciences*, 13(4), 326. <https://doi.org/10.3390/educsci13040326>

Yousof, S. M., Eid Alsawat, R., Ali Almajed, J., Abdulaziz Alkhamesi, A., Mane Alsuhaimi, R., Abdulrhman Alssed, S., & Salem, I. M. W. (2021). The possible negative effects of prolonged technology-based online learning during the COVID-19 pandemic on body functions and wellbeing: a review article. *Journal of Medical Science*, 90(3), e522. <https://doi.org/10.20883/medical.e522>

Contact of author

Ing. Filip Tkáč, PhD.

Slovak University of Agriculture in Nitra

University Counselling and Support Centre

Trieda A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

E-mail: filip.tkac@uniag.sk

Mgr. Andrea Tkáčová

SZŠ Nitra

Farská 19, 949 01 Nitra

E-mail: andrea.tkacova@szsmitra.sk

Psychologické aspekty životního stylu podporující zdraví

Hypokineze u pedagogů ve středním ekonomickém vzdělávání

Psychological aspects of a health-promoting lifestyle

Hypokinesia in teachers in secondary economic education

Tereza Vacínová, Daniela Pauknerová

Abstrakt

Studie je zaměřena na hypokinezi u pedagogů působících v oblasti středního ekonomického vzdělávání. Řeší možný nedostatek fyzické aktivity, s tím i spojený zájem o zdravý životní styl a problémy související s nedostatkem pohybu, jak po stránce fyzické, tak i psychické. Cílem je analyzovat míru pohybové aktivity u pedagogů působících v oblasti středního ekonomického vzdělávání a zároveň zjistit, zda dochází ke vzdělávání a aplikaci prevence v této sféře. Na podkladě pilotního šetření pak navrhnout hlubší studii pokrývající širokou šálu pedagogů v různých věkových spektrech i oblastech působení v rámci ekonomické oblasti středního vzdělávání i regionálních specifik České republiky.

Klíčová slova: hypokineze, pedagog, životní styl, střední ekonomické vzdělávání, pohyb.

Abstract

The study is focused on hypokinesia in teachers working in the field of secondary economic education. It solves a possible lack of physical activity, along with the associated interest in a healthy lifestyle and problems related to a lack of exercise, both physically and psychologically. The goal is to analyze the level of physical activity among pedagogues working in the field of secondary economic education and at the same time to find out whether there is education and the application of prevention in this sphere. On the basis of the pilot investigation, propose a deeper study covering a wide range of pedagogues in different age ranges and areas of activity within the economic field of secondary education and regional specifics of the Czech Republic.

Keywords: hypokinesia, pedagogue, lifestyle, secondary economic education, movement.

JEL klasifikace: A20

1 Hypokineze a její projevy

Hypokineze je obecné označení pro nedostatek pohybu. Rovněž ji můžeme pokládat za negativní průvodní jev moderního způsobu života ve společnosti. Sedavý život společně se současnou psychickou zátěží se u mnoha osob dostává do protikladu s tělesnými dispozicemi k pohybu, které se u člověka evolučně vyvíjely. Vlivem toho mnohdy vznikají ve státle nižším věku závažné zdravotní problémy a současně dochází k nerovnováze mezi tělesnou a duševní zátěží a případně pak také k disharmonii mezi duševní zátěží a odpočinkem. Vzhledem k nárokům, které jsou na pedagogy obecně kladeny, je velmi důležité, aby se osoby působící v pedagogické profesi systematicky zaměřovaly na podporu a obnovu svého fyzického i

psychického zdraví. Nedílnou součástí podpory zdraví je také přiměřená pohybová aktivita, kdy její nedostatek je obecně příčinou vzniku a rozvoje mnoha neduhů a onemocnění (Kolář, 2021).

Hypokineze je obecně termínem označujícím jednu z poruch hybnosti, které se vyskytují zejména v případě pacientů s Parkinsonovou nemocí. Projevuje se zmenšeným rozsahem pohybů, což se dotýká zejména pohybů rukou během chůze, nicméně projevem může být také zmenšení rukopisu osoby až do stavu nečitelnosti (Šmáňková, 2003). Mnohými odborníky je hypokineze definována jako pohybová chudost a nedostatek volných a reflexních pohybů. Podle Hartla a kol. (2015) se jedná o omezení vykonávané aktivity. Jak autorský kolektiv uvádí: „*hypokineze má vliv na maladaptaci všech systémů, společně s nevhodnými stravovacími návyky přitom napomáhá rozvoji mnoha různorodých civilizačních onemocnění.*“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 238)

Následky hypokineze jsou obecně multidimenzionálního charakteru. Je možné mezi ně zařadit zejména poruchy v oblasti pohybové soustavy (například osteoporóza, zkrácení svalů) poruchy týkající se látkové výměny a hormonální soustavy (například obezita, cukrovka), poruchy v oblasti krevního oběhu (například ischemická choroba srdce) poruchy nervové (poruchy spánku) a trávicí soustavy (například poruchy trávení), setkat se lze také s narušenou imunitou nebo také výskytem různorodých závislostí (Hlinecká, 2013, s. 26-27).

Jedním z nejzávažnějších, nejtypičtějších a současně také nejpatrnějších dopadů hypokineze je také obezita. Setkat se s ní lze nejen v případě dospělé, ale i dětské populace. O obezitě se přitom jedná v takovém případě, kdy dosahuje tělesná hmotnost jedince celkem 115 až 125% ideální hmoty. Obezita vede k mnoha dalším zdravotním problémům. Vliv na ni mají zejména nevhodné stravovací návyky, nedostatek pohybové aktivity a celkově nezáměr o sebe sama. U obézních lidí se často objevují kardiovaskulární onemocnění, nádorová onemocnění i cukrovka. Společně s tím jsou ve společnosti vynakládány také vyšší náklady na zajištění odpovídající zdravotní péče (Perrotta, 2011, s. 34).

1.1 Formy a rozdělení hypokineze

Hypokineze bývá klasifikována na hypokinezi primární a sekundární. První z uvedených druhů je založen na omezení pohyblivosti vlivem externích nebo interních faktorů, které mají přechodně, případně pak dlouhodobě vliv zdravotní stav. Spadají sem tedy rozličné vrozené a získané vady, onemocnění a úrazy. Délka se stejně tak jako stupeň imobilizace u osoby různí. „*Takzvaný imobilizační syndrom pak představuje fyzickou i psychickou zátěž pro tělo. Hrozí osteoporóza, svalová atrofie a také fibróza a ankylóza kloubů, proto je třeba se zaměřovat na léčebnou rehabilitaci.*“ (Šmáňková, 2013, s. 11)

Při sekundární hypokinezi dochází k omezení pohybové aktivity bez určitého fyziologického důvodu. Jak již bylo zmíněno, v moderní společnosti jde o velký problém. „*Jedinec se obecně stává náchylným k sekundární hypokinezi již v období raného dětství, což nadále pokračuje a zintenzivňuje se během jeho dalšího života.*“ (Šmáňková, 2013, s. 14 a dále)

2 Základní pravidla pohybové aktivity v prevenci zdravotních potíží hypokineze

Na tomto místě je vhodné také v krátkosti uvést některá základní pravidla týkající se pohybové aktivity vykonávané jako prevence zdravotních obtíží z hypokineze. V případě dospělé osoby je možné doporučit vykonávání pohybové aktivity po dobu nejméně 30 minut denně, v případě dětí a mládeže by se mělo jednat nejméně o jednu hodinu denně. Intenzita pohybové aktivity se

přítom může lišit s ohledem na druh vykonávané činnosti a také fyzické možnosti osoby. Pokud je aktivita prováděna správně, zvýší se u osoby srdeční tep, zrychlí se metabolismus. V případě zdravé dospělé osoby je vhodné, aby byla pětikrát týdně vykonávána nejméně 30 minut pohybová aktivita o střední intenzitě, aktivita o vysoké intenzitě by měla být realizována třikrát týdně o délce nejméně 20 minut. Pokud se jedná o neaktivní osobu, měla by být pohybová aktivita postupně navyšována z hlediska doby jejího trvání, množství a intenzity. Pokud se jedná o seniora (více než 65 let), je vhodné rovněž zapojení silového tréninku a rovnovážných cviků. Také je vhodné zařadit do pohybových aktivit pravidelné procházky na čistém vzduchu v přírodě (Mzcr.cz, 2023).

V případě dospělých osob je vhodné modifikovat pohybovou aktivitu na základě věku dané osoby. V období 45 let věku by přítom měl kondiční trénink vést zejména ke zlepšení celkového zdravotního stavu a zlepšení fyzické kondice. Společně s tím by se měla postupně u osoby zlepšovat také dosahovaná výkonnost. Následně pak ve věkovém období od 45 let je již vhodné postupně omezovat intenzitu a objem cvičení, proto je možné doporučit zejména vykonávání pohybové aktivity o střední intenzitě a objemu. Vhodné je zařazení cvičení zaměřeného na udržení správného svalového napětí (posilovací cviky), aby u osoby neochabovaly svaly. Následně pak ve starším věkovém období od 60 let se pochopitelně nadále objem a intenzita cvičení snižuje a dosahuje již nanejvýše střední intenzity. Vliv na míru tělesné zátěže má celkový zdravotní stav, věk, tělesná zdatnost a také předešlé pohybové aktivity. Důležité je, aby bylo cvičení všestranné, současně však přiměřené (Mzcr.cz, 2023).

3 Hypokineze u pedagogů ve středním ekonomickém vzdělávání

Na osobnost pedagoga působícího v oblasti středního ekonomického vzdělávání jsou kladeny mnohé zvláštní nároky. Je třeba, aby se jednalo o osobnost s přirozenou autoritou, která bude mít u žáků a studentů respekt a dokáže s nimi vhodně navázat empatický vztah ve smyslu rozličných vzdělávacích aktivit. Mělo by se jednat o svědomitou a spravedlivou osobu, která se dobře vyzná ve svém oboru a bude mít kladný vztah k dětem, pubescentům a mladistvým adolescentního věku. Pedagog by měl být pozitivní, aktivní a tvořivou osobností a ochotou nadále na sobě pracovat, tak aby chápal sociální souvislosti měnící se společnosti a tím i všední svět středoškolských žáků a studentů. Pedagog by měl být vyrovnanou s přirozenou sebejistotou, aby se mohl stát pozitivním vzorem pro vzdělávané (Helus, 2015, s. 219).

V případě pedagogů se lze v praktické rovině také často setkat s nedostatkem pohybu, který je spojen se samotnými specificky pedagogické profese, která je často založena na jednostranném stání nebo sezení na židli během výuky. Současně s narůstající administrativou také vzrůstá počet hodiny spojených s prací a sezením u PC. „*Toto následně umocnila také distanční výuka, kdy se nejen u pedagogů, ale také u samotných žáků stal nedostatek pohybu ještě palčivějším problémem. Samotná distanční výuka tedy vedla u mnohých účastníků k ještě více nezdravému životnímu stylu, s čímž je nadále spojeno rovněž riziko hypokineze. Negativní vliv distanční výuky během pandemie onemocnění COVID-19 byl potvrzen také opakovaně v rámci empirických výzkumů.*“ (Monitor, 2021)

V rámci pedagogické profese sehrávají značnou roli určité systematické aktivity vykonávané za účelem zvládnutí zátěže u pedagogů. Jak již bylo uvedeno, jedná se o náročnou profesi, která klade na pedagoga značné nároky, které následně nalézají svůj odraz v rovině psychického i fyzického zdraví. Proto je důležité systematicky vykonávat duševní hygienu, která je složena z mnoha dílčích okruhů aktivit. Nicméně například Švamberk Šauerová (2018, s. 68) v tomto ohledu zmiňuje také možnost využívání wellness programů pro učitele nebo takzvaných technik

založených na principu „flow“, které obecně zahrnují rozličné sportovní a pohybové aktivity, tvořivou činnost, cestování, vykonávání netradičních aktivit, ale například i zapojení humoru.

4 Empirické šetření

Cílem empirické studie bylo u vybraného vzorku zjistit, zda mají pedagogové působící v oblasti středního ekonomického vzdělání dostatek pohybu. A dále jak často k fyzické aktivitě dochází, zda mají osvojené pohybové návyky, a nebo zda mají naopak nedostatek pohybu, zda jim chybí informace o důsledcích nedostatku pohybu, které jsou často příčinou zanedbávání zdravého životního stylu.

Uvedené pilotážní šetření bylo vytvořeno mimo jiné se záměrem osvěty v tomto odvětví a pokračováním ve smyslu širšího výzkumného reprezentativního vzorku pedagogů po celé České republice. Dotazování učitelé by měli být obohaceni o znalosti týkající se hypokineze. Vyplnění dotazníku je mělo vést k zamyšlení nad jejich současným životním stylem a uvědomění si co by bylo možné udělat pro sebe v rámci této problematiky, případně pro své blízké, žáky a studenty.

V rámci šetření byly stanoveny tyto hypotézy:

H1: 50 % pedagogů působících v oblasti středního ekonomického vzdělávání splňuje normu týdenní pohybové aktivity.

H2: Více než polovina pedagogů působících v oblasti středního ekonomického vzdělávání dodržuje zásady zdravého životního stylu.

H3: Více než 50 % dotazovaných nebylo během svého dosavadního vzdělávání seznámeno s pojmem hypokineze.

H4: Pedagogové působící v oblasti středního ekonomického vzdělávání, kteří nikdy nebyli seznámeni s pojmem hypokineze, splňují normu týdenní pohybové aktivity méně často než ti, kteří s tímto pojmem seznámeni byli.

4.1 Výzkumný vzorek a metoda sběru dat

Jako výzkumný vzorek byli vybráni pedagogové působící v oblasti středního ekonomického vzdělávání ze dvou veřejných zavedených pražských škol typu obchodní akademie. Z důvodu zachování anonymity nejsou jména škol v tomto šetření uváděny přímo. Jednalo se o plně kvalifikované pedagogy, kteří se již řadu let pohybují v tomto oboru a disponují nesčetnou praxí (od 2 let po více než 10 let). Oborová kvalifikace a vzdělání nebylo sledováno. Základní vzorek tvořili respondenti obou pohlaví a různého věku.

Pro sběr dat byla využita forma anonymního dotazníku. Dotazování pedagogové byli se záměrem dotazníkového šetření seznámeni skrz Facebookové skupiny a pracovní e-maily. Vzápětí byl do těchto skupin v září 2023 vložen odkaz na dotazník a rozeslán do pracovních e-mailů pedagogů. Po sdílení dotazníku měli respondenti dva týdny na vyplnění a následné odeslání. Na dotazník odpovědělo celkem 33 respondentů, 18 žen a 15 mužů.

Pedagogové souhrnně odpovídali v polostrukturovaném dotazníku na 21 otázek. V dotazníku bylo zařazeno několik otázek z Mezinárodního dotazníku pohybové aktivity (IPAQ), které napomohly s vyhodnocením míry pohybové aktivity u jednotlivých pedagogů. IPAQ na základě sebehodnocení obsahuje celkový soubor oblastí v rámci kterých je pohybová aktivita

hodnocena. Na základě dotazníku se získávají údaje jak o intenzitě pohybové aktivity, tak celkovém množství během týdne (Kudláček a Frömel, 2012).

Zmíněný mezinárodní dotazník uvádí tři úrovně fyzické aktivity:

1. Nízká úroveň fyzické aktivity je pro jedince, kteří nesplňují kritéria pro kategorii 2 nebo 3. Je považována za nízkou neboli neaktivní.

2. Střední úroveň fyzické aktivity obsahuje 3 následující kritéria:

- 3 a více dnů intenzivní činnosti nejméně 20 minut denně,
- 5 a více dnů činnosti střední intenzity nebo chůze v délce nejméně 30 minut denně,
- 5 a více dní libovolné kombinace chůze, středně intenzivní nebo vysoce intenzivní činnosti obsahující minimálně 600 MET-minut/týden.

3. Vysoká úroveň fyzické aktivity obsahuje některá z těchto 2 kritérií:

- vysoce intenzivní činnost po dobu nejméně 3 dnů dosahující alespoň 1500 MET-minut/týden,
- 7 a více dní jakékoli kombinace chůze, střední intenzity nebo vysoce intenzivních aktivit při dosažení minimálně 3000 MET-minut/týden (Remešová, 2013).

4.2 Metoda zpracování dat

Pro hodnocení různých aspektů pohybové aktivity existuje nepřehledné množství metod. V současné době patří mezi nejvíce uznávané ukazatele velikosti zatížení určení relativní energetické spotřeby, vyjádřené v jednotkách METs. Definice jednoho MET je výdej energie, kdy dospělý člověk spotřebuje 3,5 ml kyslíku na jeden kilogram tělesné hmotnosti za jednu minutu ($3,5 \text{ ml O}_2/\text{kg}\cdot\text{l}/\text{min}\cdot\text{l}$) při nečinném sedu. Přibližně je to jedna kilokalorie na jeden kilogram tělesné hmotnosti za jednu hodinu ($\text{kcal}/\text{kg}\cdot\text{l}/\text{h}\cdot\text{l}$). Za předpokladu, že vynásobíme tělesnou hmotnost (kg), intenzitu pohybové aktivity (METs) a dobu trvání pohybové aktivity (hod), zjistíme výdej energie, který je typický pro určitou tělesnou hmotnost a konkrétní pohybovou aktivitu. Existují tři základní zóny intenzity pohybové aktivity:

1. Nízké zatížení $<3.0 \text{ METs}$ nebo $<4 \text{ kcal}/\text{min}\cdot\text{l}$
2. Střední zatížení $3.0\text{--}6.0 \text{ METs}$ nebo $4\text{--}7 \text{ kcal}/\text{min}\cdot\text{l}$
3. Vysoké zatížení $>6.0 \text{ METs}$ nebo $>7 \text{ kcal}/\text{min}\cdot\text{l}$

Studie vychází ze současného doporučení WHO, které je 600–1200 MET minut za týden. Pokud již známe metabolický ekvivalent, který je pro určitou aktivitu daný, můžeme jednoduše vypočítat počet MET minut při dané aktivitě, dále můžeme samozřejmě vypočítat, kolik daný jedinec spálil kalorií při této aktivitě, ale to v našem případě není pro naši práci žádoucí (Mihulka, 2020). Například: Chůze s ekvivalentem 3,5 MET po dobu 30 minut: $3,5 \text{ MET} \times 30 \text{ minut} = 105 \text{ MET minut}$. Jak bylo již zmíněno v předchozí části, v dotazníku jsou převzaté a upravené otázky z Mezinárodního dotazníku pohybové aktivity (IPAQ), na základě jejich zodpovězení došlo k vyhodnocení celkové aktivity jedince a spočítání MET minut za týden, dle toho došlo k posouzení, zda se daný jedinec pohybuje v normě či ne. Závěrem je vyhodnocení procentuálního výskytu hypokineze v rámci zkoumaného vzorku.

4.3 Výsledky šetření

V následujícím textu jsou uvedeny výsledky šetření odpovídající jednotlivým otázkám v dotazníku. Za účelem délky textu studie jsou otázky slovně rozebrány a v grafické podobě je pouze souhrnné zodpovězení stanovených hypotéz.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Dotazník zodpovědělo celkem 33 respondentů. Celkem 18 žen a 15 mužů.

2. Jak dlouho vykonáváte povolání pedagog v oblasti středního ekonomického vzdělávání?

Nejčtenější odpověď v rámci působení ve výše uvedeném povolání byla 2-4 roky. Celkem tuto odpověď zvolilo 13 pedagogů. Pouze 4 pedagogové vybrali možnost 0-2 roky. Celkem 12 respondentů vykonává své povolání 10 let a více.

3. V kolika dnech během běžného týdne chodíte nepřetržitě alespoň 10 minut? (pokud 0, přeskočte na otázku č. 5)

Z výsledků této otázky je patrné, že poměrně větší část pedagogů (přesně 33,3 % z dotazovaných), chodí každý den alespoň 10 minut. Pouze jeden respondent nemá 10 minut nepřetržitě chůze ve svém každodenním programu.

4. Kolik času obvykle trávíte chůzí v jednom z těchto dnů (v průměru za jeden den) např. do školy/zaměstnání, procházkami apod.?

Na základě různorodých odpovědí týkající se časové dotace strávené chůzí, byla vytvořena tabulka s rozdělením do čtyřech časových úseků. Kategorie byly vytvořeny následovně 1) 15-30 minut, 2) 31-60 minut, 2) 31-120 minut a 121-180 minut. Na výše uvedenou otázku odpovědělo 31 respondentů. Nejčteněji se pedagogové pohybovali v kategorii 1) 14-30 minut. Sem spadá celkem 16 pedagogů, což je přesně 51,6 % z celkového počtu odpovídajících na otázku.

5. V kolika dnech během běžného týdne se věnujete střední zátěži (kdy dýcháte jen trochu rychleji než v klidu, např. při přenášení lehkých břemen, hrabání, zametání, mytí oken, středně rychlá jízda na kole či plavání běžným tempem) nepřetržitě alespoň 10 minut? (pokud 0, přeskočte na otázku č. 7)

Devět pedagogů (29,3 %) se věnuje střední zátěži nepřetržitě po dobu 10 minut ve dvou a zároveň shodně ve třech dnech v týdnu. Sedm pedagogů (21,2 %) uvedlo pět dnů v týdnu, kdy se věnují středně namáhavé aktivitě. Tři dotazovaní (9,1 %) nesplňují ani jeden den v tomto režimu.

6. Kolik času obvykle trávíte touto střední zátěží v jednom z těchto dnů (v průměru za jeden den)?

Opět zde došlo pro lepší přehlednost k rozdělení do čtyř časových úseků. Časové úseky jsou uspořádány podobně jak v předchozí tabulce až na to, že první a poslední kategorie (12-30 min a 121-360 min) musely být pozměněny vzhledem k rozdílným odpovědím respondentů. Celkově odpovídalo 29 pedagogů a z tabulky vyplývá, že nejvyšší počet pedagogů (přesně 55,2 %) se věnuje střední zátěži v jednom dni běžného týdne v rozmezí 11-30 minut, tito pedagogové byli zařazeni do kategorie 2). Hned druhým dominujícím údajem byla kategorie 2), kam spadá 7 pedagogů, kteří se střední zátěží věnují 31-60 minut.

7. V kolika dnech během běžného týdne se věnujete intenzivní zátěži (kdy se zadýcháte, např. zvedání těžkých břemen, kopání (rytí), těžké stavební práce, odklizení sněhu,

štípání dřeva, aerobik, běh, rychlá jízda na kole či plavání v rychlém tempu) nepřetržitě alespoň 10 minut? (pokud 0, přeskočte na otázku č. 9)

Jedenáct pedagogů uvedlo, že se intenzivní nepřetržitá zátěž nevěnují v běžném týdnu ani jeden den. Můžeme z toho usoudit, že tito jedinci neprovozují žádné náročnější aktivity. Sedm pedagogů (21,2 %) je vystaveno této intenzitě alespoň jednou týdně. Hned druhé pomyslné místo obsadila intenzivní zátěž ve dvou dnech běžného týdne, výše uvedenou hodnotu zvolilo deset pedagogů (30,3 %). Pouze tři respondenti uvedli, že jsou vystaveny intenzivní zátěži třikrát v týdnu, což bychom už mohli považovat za adekvátní frekvenci.

8. Kolik času obvykle trávíte touto intenzivní zátěží v jednom z těchto dnů (v průměru za jeden den)?

Zde odpovědělo celkem 21 pedagogů. Opět pro větší přehlednost byly vymezeny časové úseky a to následovně: 1) 0-10 minut, 2) 11-30 minut, 3) 31-60 minut, 4) 61-120 minut a 5) 121 minut a více. Šest pedagogů uvedlo 60 minut nepřetržitě intenzivní zátěže v jednom dni běžného týdne. Stejný počet respondentů uvedl, že v tomto tempu stráví 61-120 minut. Nejvíce shodných odpovědí připadá na kategorii 3) 31-60 minut, kde se shodlo celkem 9 pedagogů, což je přesně 42,9 % z odpovídajících.

9. Byli jste s hypokinezí seznámeni během svého dosavadního studia, školení, seminářů apod.?

Zde nám jasně vychází, že většina pedagogů (72,8 %) nebyli s pojmem hypokineze během dosavadního vzdělávání přesně seznámeni. Pouhých 9 pedagogů (27,3 %) ze 33 dotazovaných bylo s hypokinezí v rámci svého vzdělávání seznámeno.

10. Kde jste byli s pojmem hypokineze seznámeni?

Více než polovina pedagogů (57,6 %) o hypokinezi nikdy neslyšela. Mezi primární faktor, který měl vliv na seznámení s pojmem hypokineze, patří vzdělávací instituce, kde se jednalo o 27,3 %. Poté hrály jednu z předních, avšak procentuálně méně významných rolí média a přátelé. Na nejnižší úrovni stojí seznámení s výše zmiňovaným pojmem v prostředí přátel.

11. Myslíte si, že je důležité, aby se o hypokinezi více mluvilo?

Zde se téměř jednoznačně pedagogové shodli (93,9 %), že by výše zmíněnému tématu mělo být věnováno více pozornosti a je třeba o ní mluvit.

12. Pochází některé informace o rizicích spojených s hypokinezi od Vašich přátel, rodiny, lektorů, ...?

Bohužel, zde můžeme vidět, že prevence spojená s riziky hypokineze není dostatečná. Více než tři čtvrtě pedagogů (78,8 %) uvedlo, že nebyli s riziky hypokineze od svého okolí srozuměni.

13. Jíte alespoň 5x denně?

Přes polovina pedagogů se snaží dodržovat správné stravovací návyky a jíst 5x denně. Celkem 14 pedagogů uvedlo, že tento počet jídel za den nesní.

14. Považujete svoji stravu za vyváženou (správný poměr sacharidů, bílkovin, tuků, vitamínů, minerálů a vlákniny)?

Poměrně větší část pedagogů (69,7 %) svoji stravu nepovažuje za vyváženou. S jistotou odpovědělo pouze 9,1 % pedagogů, kteří mají dle svého mínění svoji stravu vyváženou. Naopak 15,2 % pedagogů uvedli, že jejich strava není vyvážená a neobsahuje všechny potřebné prvky látek, kde bychom posléze mohli hovořit o vyvážené a plnohodnotné stravě.

15. Vypijete za den alespoň 1,5-2 l vody?

S jistotou dodržování správného pitného režimu odpovědělo 27,3 % pedagogů. Největší zastoupení mají jedinci, kteří spíše dodržují pitný režim a jednalo se celkem o 36,4 % dotazovaných. Na opačném konci se naopak pohybují pedagogové, kteří buďto nedodržují pitný režim (9,1 %) vůbec, a nebo ti, kteří spíše nedodržují doporučení správného pitného režimu za den a těch máme celkem 27,3 %. Můžeme se zde povšimnout, že naopak více než polovina pedagogů v porovnání s vyváženou stravou, pitný režim dodržuje.

16. Spíte každý den 6-8 hodin?

Celkem 48,5 % pedagogů odpovědělo, že každý den spí 6-8 hodin. Hned za touto hodnotou se pohybují jedinci (39,4 %), kteří se snaží dodržovat dostatečný spánkový režim. Přesně 12,1 % pedagogů uvedlo, že se spíše do tohoto časového intervalu nevejdou.

17. Vyberte faktory, které vás pozitivně ovlivnily ve vztahu ke sportu:

Jako nejvlivnější faktory se ukázaly rodina a možnost výběru ze široké škály volnočasových aktivit. Oba výše zmíněné faktory zvolilo totožně 33,3 % pedagogů. Na pomyslné druhé příčce se umístil vliv přátel, kterému pedagogové přiřadili 18,3 %. Zbýlých 15,2 % odpovídajících uvedlo, že ani jeden z uvedených faktorů nijak neovlivnil jejich pozitivní vztah ke sportu.

18. Od kolika let je ve Vás pěstován pozitivní vztah ke sportu?

Pozitivním zjištěním byla odpověď, kterou zvolilo 27,3 % pedagogů, a to že byli pozitivně vedeni ke sportovním aktivitám již v předškolním věku. 21,2 % pedagogů začali se svojí sportovní aktivitou v mladším školním věku. Poté se 18,2 % dotazovaných ke sportu dostalo o něco později, a to ve starším školním věku. Objevilo se zde šest pedagogů, kteří cestu ke sportovním aktivitám našli výrazně opožděně, a to až během dospívání nebo v dospělosti. Bohužel, 15,2 % pedagogů uvedlo, že nikdy nebyli vedeni ke sportovním aktivitám.

19. Snažíte se hýbat alespoň 30 minut denně?

51,5 % pedagogů uvedlo, že se každý den alespoň 30 minut hýbou. 24,2 %, respondentů uvádí, že spíše splní denní pohybovou aktivitu. Kdežto stejný poměr 24,2 % pedagogů spíše uvedené pohybové minimum nesplní. Ani jeden z respondentů neuvedl, že by nevěnoval 30 minut svého času každý den pohybové aktivitě.

20. Co děláte pro to, aby se u Vás hypokineze neprojevila?

Tato otázka je v dotazníku uvedena jako otevřená, tudíž se museli pedagogové zamyslet, co dělají v rámci prevence proti hypokinezi. Každý z nich uvedl, co je součástí jejich života a zároveň podporuje prevenci. Celkem 70 % pedagogů odpovědělo pozitivním směrem, kdy jejich aktivity a životní styl odpovídal dobré prevenci v rámci hypokineze. Jako reprezentativní odpověď zde můžeme uvést: „*Běhám, navštěvuji fitness centrum, všeobecně vyhledávám aktivity*”. Poté zde máme část pedagogů (15 %), kteří neví, co dělají v rámci prevence proti hypokinezi. Stejný poměr respondentů 15 % uvedlo, že nedělají nic proti prevenci a pohybové aktivity jsou jim vzdálené. Zde bychom mohli také v návaznosti uvést jednu z reprezentativních odpovědí: „*Pohybové aktivity mi nejsou moc blízké, nevyhledávám je*”.

21. Plánujete si svůj den včetně pohybových aktivit?

Více než polovina pedagogů (54,5 %) si neplánuje, a spíše se nesnaží svůj den přesně naplánovat a zorganizovat dle svých povinností a aktivit. Poměrně menší část dotazovaných (45,5 %) si přesně nebo spíše plánuje svůj den včetně pohybových aktivit.

4.4 Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza 1: 50 % pedagogů splňuje normu týdenní pohybové aktivity.

Hypotéza byla posouzena na základě otázek z dotazníku a přesně se jednalo o následující otázky č. 3, 4, 5, 6, 7 a 8. Pro každého pedagoga byla vypočítána míra týdenní pohybové aktivity. Výsledky jsou uvedeny ve výše umístěném grafu číslo 1. Jelikož celých 78,8 % splňuje normu týdenní pohybové aktivity, můžeme tuto hypotézu přijmout. Dle World Health Organization je norma pro týdenní fyzickou aktivitu 600-1200 MET minut za týden. Mezi pedagogy se objevil respondent, který uvedl, že jeho veškerá týdenní pohybová aktivita činí pouze 45 minut chůze, což odpovídá 158 MET minutám. Jednalo se o nejnižší hodnotu z celého šetření. Naopak nejvyšších hodnot týdenního energetického výdeje dosahuje vzorek 31, hodnota odpovídá 12 720 MET minut za týden, což dle odpovědí respondenta koresponduje s 5 x 120 minut chůze, 5 x 360 minut střední zátěže a 2 x 180 minut intenzivní zátěže.

Graf 1: Hodnoty MET-min/týden celkové pohybové aktivity jednotlivých pedagogů

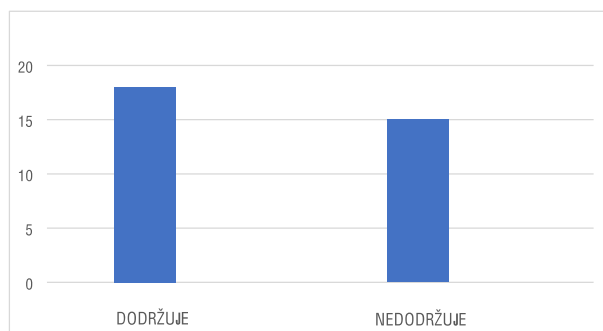


Zdroj: vlastní šetření

Hypotéza 2: Více než polovina pedagogů dodržuje zásady zdravého životního stylu.

Hypotéza byla potvrzena na základě otázek z dotazníku a konkrétně se jednalo o otázky č. 13, 14, 15, 16, 19 a 21. Všechny otázky se týkají zdravého životního stylu. Opět byly výše zmíněné otázky posouzeny zvlášť pro každého pedagoga. Pokud pedagog odpověděl ve větším poměru ano nebo spíše ano, byl vyhodnocen jako někdo, kdo dodržuje zásady zdravého životního stylu. Celkem 15 pedagogů se neřídí zásadami zdravého životního stylu a 18 pedagogů naopak ve větší míře zdravý životní styl dodržuje. Shrnutím je, že 54,5 % pedagogů dodržuje zásady zdravého životního stylu.

Graf 2: Dodržování/nedodržování zásad zdravého životního stylu



Zdroj: vlastní šetření

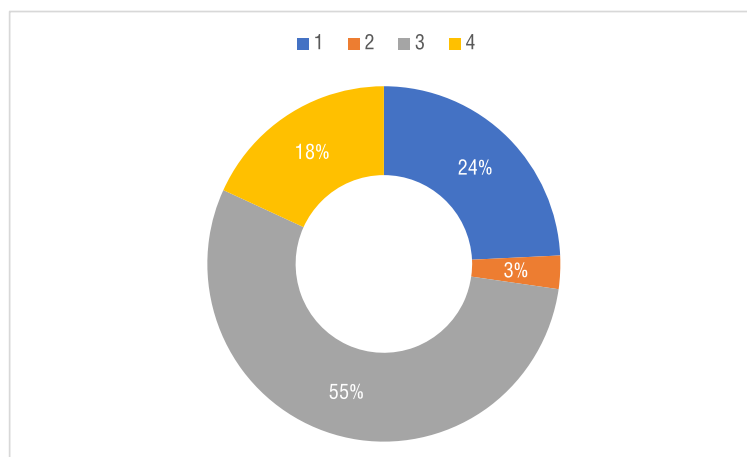
Hypotéza 3: Více než 50 % dotazovaných nebylo během svého dosavadního vzdělávání seznámeno s pojmem hypokineze.

Hypotézu můžeme přijmout, jelikož jak z dotazníku z otázky č. 7 vyplývá, 72,8 % dotazovaných pedagogů uvedlo, že nebyli s pojmem hypokineze během svého dosavadního vzdělání seznámeni. Pokud se však s pojmem hypokineze setkali, byla zdrojem poznání vzdělávací instituce a to z 27,3 %. Až s velkým odstupem se na pomyslném sdíleném místě nacházely média a informace od přátel (6,1 %). Nejméně často byli pedagogové seznámeni s pojmem hypokineze v rodinném kruhu (3 %). Téměř všichni pedagogové (93,9 %) se shodli, že je třeba o hypokinezi mluvit. Alarmujícím zjištěním je, že 72,8 % pedagogů nebylo v rámci svého okolí nikdy seznámeno s pojmem hypokineze a ani s riziky z ní plynoucí. Zároveň v druhé skupině respondentů, kteří uvedli, že termín hypokineze znají, se ukázalo, že pouze 21,2 % má hlubší povědomí o jejích rizicích.

Hypotéza 4: Pedagogové, kteří nikdy nebyli seznámeni s pojmem hypokineze, splňují normu týdenní pohybové aktivity méně často než ti, kteří s tímto pojmem seznámeni byli.

Graf 3 ukazuje, že výše zmíněnou hypotézu nemůžeme přijmout, jelikož pedagogové, kteří nebyli s pojmem hypokineze seznámeni, splňují normu týdenní pohybové aktivity ve větší míře a zaujímají v grafu 55 %. Můžeme si zde také povšimnout, že se objevili respondenti, kteří nebyli s pojmem hypokineze seznámeni a zároveň návazně na to nesplňují normu týdenní pohybové aktivity a těmto jedincům patří 18 % z celého grafu. V rámci šetření se i vyskytl jeden respondent, který měl povědomí o pojmu hypokineze, ale nesplňuje normu týdenní pohybové aktivity.

Graf č. 3: Seznámení s hypokinezí, plnění/neplnění týdenní normy pohybové aktivity



Zdroj: vlastní šetření

1. Vědí o pojmu hypokineze a splňují normu týdenní pohybové aktivity.
2. Vědí o pojmu hypokineze a nesplňují normu týdenní pohybové aktivity.
3. Neví o pojmu hypokineze a splňují normu týdenní pohybové aktivity
4. Neví o pojmu hypokineze a nesplňují normu týdenní pohybové aktivity.

5 Závěr a doporučení pro praxi

Předložená pilotní studie se zabývala hypokinezí u pedagogů ve středním ekonomickém vzdělávání. Cílem pilotního šetření bylo analyzovat míru pohybové aktivity u pedagogů působících ve středním ekonomickém vzdělávání ve vybraných školách v Praze a zároveň

zjistit, zda dochází ke vzdělávání a aplikaci prevence v této sféře. Pro každého pedagoga byla vypočítána míra týdenní pohybové aktivity, pomocí převzatých otázek z Mezinárodního dotazníku pohybové aktivity (IPAQ). Jednalo se o otázky, kdy respondent uvedl, kolik dní v týdnu a času stráví chůzí, střední a intenzivní zátěží. Pozitivním výsledkem tohoto šetření bylo, že 78,8 % respondentů plní normu týdenní pohybové aktivity. Zmíněná norma je dána World Health Organization a činí 600-1200 MET minut za týden.

Z pilotního dotazníkového šetření vyplynulo, že mezi prostředky, které nám zaručují dostatečnou míru pohybové aktivity patří: pravidelné procházky, minimalizace používání dopravních prostředků a preferování chůze. Dále jako významný faktor pedagogové uvedli cvičení jak doma, tak pod vedením trenéra ve sportovních centrech, pravidelné provozování pohybových aktivit a vzdělávání se v tomto směru. S tím se váže skutečnost, že by měl pedagog působit v rámci prevence vůči hypokinezi. Mělo by docházet k řádné osvětě žáků a studentů v rámci školní výuky a seznámení s riziky, které s hypokinezí zákonitě souvisí.

Jedním z dalších úkolů pilotního šetření bylo zjistit, zda mají pedagogové povědomí o samotné hypokinezi a o rizicích s ní spojenou. Téměř třičtvrtě pedagogů uvedli, že nebyli nikdy s pojmem hypokineze seznámeni a ti kteří tento pojem znali, tak s ním byli primárně seznámeni v rámci vzdělávacích institucí. Významnou roli ve známosti byla média a informace od přátel a na nejnižší úrovni byla zmiňována rodina. Jednou z příčin nízkého povědomí o rizicích hypokineze je z větší části fakt, že pokud dotyčný nebyl s pojmem hypokineze seznámen, těžko bude seznámen s jejími riziky. Druhou příčinou může být také skutečnost, že někdo bere pohyb jako přirozenou složku života a s hypokinezí se nikdy nepotýkal. Nenapadne ho přemýšlet nad tím, co by mohlo nastat, kdyby s pohybovými aktivitami skončil. Jaké by to mělo následky na jeho život a celkově na fungování organismu, jak po stránce fyzické, tak i psychické. Téměř všichni pedagogové se shodli, že by se mělo o hypokinezi více hovořit. Mnohem větší prevence v rámci této problematiky je žádoucí.

Pilotní studie přinesla inspirativní zjištění, která neznamenalí, že bychom být posedlí svoji pohybovou aktivitou a životním stylem, vše si hlídat a měřit. Je pochopitelné, že procházíme různými stádii života, a ne každý se nachází v optimální fyzické kondici a časových možnostech. Měli bychom být schopni o své míře fyzické aktivity a životním stylu zdravě uvažovat, naslouchat svému tělu a předcházet s tím spojeným možným problémům. Jakožto zástupci zvučného povolání pedagog, bychom měli působit v rámci prevence a samotného povědomí o hypokinezi v předních liniích. Naším úkolem a zároveň posláním je případně zastoupit absenci rodinné výchovy a přednostně prosazovat zájmy žáků a studentů a s tím spojená edukace v této problematice, a v co nejvyšší možné míře ji předcházet. Prevence v rámci této oblasti se ukazuje nedostačující, tudíž je zapotřebí, aby se hypokinezi věnovala větší pozornost a mluvilo se o ní.

Literatura

Hartl, Pavel a Helena Hartlová. *Psychologický slovník*. 2015. Praha: Portál.

Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2015. Praha: Grada.

Kolář, Petr. *Posilování stresem*. 2021. Praha: Euromedia Group.

Kudláček, M., a Frömel, K. 2012. *Sportovní preference a pohybová aktivita studentek a studentů středních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Šamánková, Marie, et al. *Základy ošetrovatelství pro studující lékařských fakult 1. a 2. díl*. 2013. Praha: UK, Karolinum.

Švamberk Šauerová, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. Praha: Grada.

Distanční výuka v Blansku očima ředitelů. In: *Monitor* [online]. 2021 [cit. 2023-09-04]. Dostupné z: <https://www.monitor-bk.cz/?p=7222>

Ministerstvo zdravotnictví ČR. In: *Ministerstvo zdravotnictví ČR* [online]. 2022 [cit. 2023-01-04]. Dostupné z: www.mzcr.cz

Poděkování

Tento příspěvek je výstupem z prostředků Interní grantové agentury Vysoké školy ekonomické v Praze jako projekt č. F1/9/2022, „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autorů

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 – Žižkov
E-mail: tereza.vacinova@vse.cz

doc. PhDr. Daniela Pauknerová, Ph.D.
Katedra manažerské psychologie a sociologie, FPH
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 – Žižkov
E-mail: daniela.pauknerova@vse.cz

O „dobrém duchu“ katedry aneb Proč také jsme jezdili do Žloutkovic

Co nebo kdo byl „dobrý duch“ nebo „dobrá duše“ katedry?

Co to bylo? Kde se vzal? Jak vypadal? K čemu byl dobrý?

Nevím to a asi to neví nikdo z dřívějších ani dnešních členů katedry didaktiky ekonomických předmětů. Neměl asi fyzickou podobu, třebaže by se někdo – i když nebyl členem katedry – našel.

Duch katedry měl ale velký význam (i když neměřitelný) pro katedru, pro její život. Projevoval se ve vzájemných vztazích mezi pracovníky katedry, v jejich soudržnosti, v zájmu o rozvoj katedry, ve vzájemné podpoře a často i pomoci v práci i v osobním životě, v porozumění pro potřeby či bolesti druhých. Vylučoval závist, nepochopení, mydlení schodů (v současné terminologii). Katedra tak byla dobrá parta, kolektiv opravdových spolupracovníků, někdy až přátel. Bez ohledu na to, že tu byli a žili různí lidé, myšlenkově či ideově odlišní, materialisté, ateisté či lidé nějak nábožensky založení. I povahové rozdíly tu byly a nepřekážely – až na drobnou výjimku způsobenou snad vinou charakteru.

Tohle všechno našlo odraz i v práci katedry. Spojoval nás všechny společný cíl: připravit, vychovávat a vzdělávat dobré učitele ekonomických předmětů, hlavně středoškolské profesory a profesorky. A to se myslím dařilo! Svědčí o tom stovky profesorů a profesorek, ředitelů na obchodních akademiích, jiných středních školách, ale i na vyšších odborných školách a na vysokých školách v České republice i na Slovensku. Jsou to naši absolventi. A hlásí se k nám kdykoliv se setkáme v osobním životě nebo na školách.

Pro tento cíl stálo za to psát učebnice a skripta, psát středoškolské učebnice ekonomických předmětů, provádět výzkum na školách, organizovat mezinárodní konference a zahraniční spolupráci. I tady měla katedra dobré jméno a zvuk.

Získávali jsme zkušenosti, nové poznatky, zvyšovala se kvalifikační struktura katedry, přibývali docenti i profesori, vznikl celý kompletní soubor učebnic, skript a učebních pomůcek.

Vedle každodenní práce k tvorbě a posílení „ducha“ katedry přispívaly i mimořádné činnosti. Výjezdní zasedání katedry, zájezdy, mezinárodní konference u nás, na Slovensku, v Maďarsku, Polsku, Německu, Anglii, Rumunsku, Rusku. Především však se každý rok konala závěrečná schůze katedry koncem června či začátkem července od roku 1963 každý rok. Místem konání byla vždy Koudelovic chata ve Žloutkovicích. Celá katedra vyrazila vlakem ze Smíchovského nádraží brzy ráno směr Žloutkovice s přestupem v Berouně. I když to bylo na Pražáky brzo ráno, všichni se na to těšili. Hodně brzy předem se chystala organizace, písemná pozvánka. Dodnes jich řada visí přilepená na památku na vstupních dveřích chaty. Tak třeba 25. června 1985 byla pozvánka doplněna i trojverším:

Uteklo to jako voda,
zase je tu prázdnin čas.
Předtím ale sejdeme se
u Koudelů všichni zas.

Celý rok jsme vzpomínali,
těšili se na červen, na
pohodu v Žloutkovicích, na
ten krásný letní den.

Všichni jsme zas o rok
starší.
Tak si na to připijem.
Při vzájemné konverzaci
bude každý spokojen.

Nikomu nevadilo ráno vstávat, jít nebo jet na nádraží Smíchov a koupit si jízdenku kdysi za 8,-Kč, v roce 1995 cca za 20 Kč. Ten halas ve vlaku do Berouna a po přestupu do Žloutkovic jsem neprožíval, protože jsme s manželkou museli mnohé připravovat. Už den předem jsme museli nakupovat proviant, k tomu dvě basy piva, vše dovést trabantem večer na chatu, uložit do chladna ve sklepě, zprovoznit studnu, uklidit chatu a verandu, kde se následující den „H“ vše pak konalo. K proviantu často patřilo pět nebo šest kuřat upečených už u nás doma po valašsku. I ty jsme brzy ráno v den „H“ dovezli na chatu spolu s nakoupeným chlebem, rohlíky, popř. zeleninou. (Musím však poznamenat, že do roku 1973 jsme všechno nosili v batozích od vlaku na zádech, protože jsme trabanta ještě neměli.)

Celá katedra po příjezdu vlaku pochodovala po silnici, potom lesem podle potoka do vrchu až do chaty. Až na chatě taky bylo slyšet, jak hlasitě pochodují. Už cestou někteří sbírali hříbky a jiné houby, které rostly hojně okolo potoka. Samozřejmě také nesli na zádech nebo v nějaký příspěvek na výživu a na pití. Vždycky přišly i sekretárky katedry, někdy i externí přátelé katedry. A nahoře na loučce u chaty nastalo vítání, uložení proviantu a samozřejmě po těžké cestě občerstvení.

Pak mohlo začít závěrečné zasedání katedry. Po zahájení vedoucím katedry bylo projednáno kdeco, hlavně to, co se nestihlo nebo nemohlo projednávat na řádných schůzích katedry během školního roku. (Zápis z jedné takové schůze katedry z 2. 7. 1982 je pečlivě uložen.) Schůze trvala obvykle do pozdního odpoledne. Bylo při ní projednáno vše dle programu, včetně spotřeby většiny proviantu a likvidace několika lahví čistého vína či jiného pití, které si navzájem členové katedry nalili (citát ze zápisu). Snědla se přitom všechna upečená kuřata, část zásob chleba a vypilo se moře piva, k tomu pečivo a sladkosti všeho druhu, protože každá žena z katedry se snažila doma něco upéct a pochlubit se svým kuchařským umem. Na stole zbyly obvykle vyjedené kastrolky, z nichž si blaženě zbytky šťávy po kuřatech vytíral Vlasta Pařízek, takto důstojný prof. PhDr. DrSc. Někdy se připojili i někteří další fajnsmekři. Musím poznamenat, že zelenina, ovoce a sladkosti moc na odbyt nešly. Zato pivo a připitky něčeho dalšího ano.

Program byl zpestřen vycházkou do revíru – nižborské lesy jsou krásné a rozsáhlé, byly bohaté na houby. Sbírali je všichni zájemci. O úspěšnosti svědčí přiložené foto, na němž se sběrači chlubí úlovky. Úspěšný byl tehdy např. pan docent Páleníček, který svoji kořist důstojně nesl.

Louka před chatou byla místem, kde pokračovaly další aktivity členů katedry – pokud nebyli příliš líní nebo „unavení“. Pan prof. Pařízek se ujal táboráku. Spolu s několika dalšími přinesli z lesa dříví, rozdělali oheň a opékaly se špekáčky. Tedy kdo byl ještě schopen konzumace. Přirozeně nutný byl i odpočinek. Na louce je místa dost; lehátka, příkrývky, ale i tráva a mech na ležení tam jsou stále. I velké špalky na sezení okolo táboráku. A protože trocha pohybu neuškodila, tak někteří stříleli z luku, házeli oštěpem, hráli badminton a váleli na svahu po louce sudy. A ten halas přitom! Když důstojný docent nebo profesor se kutálel s vršku po louce a při tom halekal nejen on, ale i všichni přihlížející. (Na okraj musím uvést, že asi za týden se nás sousedi a jejich děti z ostatních chat opatrně poptávali co jsme to tam měli za společnost. „Když oni ti páni se váleli po louce, prozpěvovali a halekali.“)

Po vyčerpání fyzických sil musel následovat odpočinek a svačina. Teď přišla na řadu káva, čaj, sladkosti, a to vše se zapilo zbytkem nápojů. Přitom se znovu všechno „zhodnotilo“, vypracovaly se plány do budoucna a smutně se připravoval návrat domů. Tedy těch, kteří přijeli z Prahy. Hostitelé zůstali, čekal je úklid, hlavně mytí nádobí a vůbec všeho. Pražáci šli aspoň půl hodiny před odjezdem vlaku dolů k nádraží. Jenom ti, kteří nemohli pro zdraví dobře jít tak daleko, se svezli trabantem na nádraží do Nižboru a tam se pak přidali k ostatním. I ve vlaku prý bylo vždy veselo, a to vydrželo i do pražských tramvají. Většina už jela rovnou na prázdniny, někteří do práce na katedře, fakultě či škole, třeba ještě zkoušet studenty. Leckdo se chystal psát o prázdninách skripta nebo učebnici.

Tak takové byly naše Žloutkovice. Očekávané, veselé, potěšily duši snad každého z nás a upevňovaly dobrou partu lidí rozdílného zaměření, specializace a povahy k společnému zájmu a přátelství. A konaly se každý rok – až do roku 1993.

Pak se něco s „duchem katedry“ stalo. Najednou tu bylo mnoho individuálních cílů, každý začal někam jinam směřovat, měřítkem vztahů a cílů se staly osobní zájmy a peníze.

Najednou se objevily jiné osobní vztahy, vlastnosti lidí a podmínky pro práci na katedře a život katedry na fakultě. Přesto však katedra pracuje a dále připravuje odborné učitele ekonomických předmětů pro naše školství. A to je dobře!! Ať to tak zůstane i v budoucnu.

PS. Už víte, co nebo kdo je tím „duchem“ nebo spíše
„duší“ katederních Žloutkovic? Nebo si snad myslíte,
že já umím upéct kuře po valašsku?

prof. Ing. Jiří Koudela, CSc.,
emeritní vedoucí katedry didaktiky ekonomických předmětů
od roku 1967 do roku 1990

In Memoriam