

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů



Ekonomická univerzita v Bratislave

Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky



SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 7. ročníku mezinárodní vědecké konference

Reviewed Papers of the 7th International Scientific Conference

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

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

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

Bc. Josef Kočka (student VŠE v Praze)

Bc. Eliška Jakešová (student VŠE v Praze)

EDITORI 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) a grantového projektu Ministerstva kultury ČR č. j. MK 30665/2022 OPP „Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním vzdělávání“.

Schola nova, quo vadis? 2022: Vzdělávání v epoše krizí

Sborník recenzovaných příspěvků 7. ročníku mezinárodní vědecké konference

© Krpálková Krelová, Katarína – Berková, Kateřina

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2022

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

Svazek/Volume: 50

ISBN: 978-80-87570-59-3

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

**Sborník recenzovaných příspěvků 7. ročníku
mezinárodní vědecké konference**

**Reviewed Papers of the 7th International Scientific
Conference**

Editors

Katarína Krpálková Krelová

Kateřina Berková

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

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. PhDr. Eva Malá, CSc. (OU v Ostravě)

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

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

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

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

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

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

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

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

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislavě)

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

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

PhDr. Miroslav Poláček, PhD. (SPU Nitra)

Mgr. et Mgr. Jana Rybanská, PhD. (SPU Nitra)

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

Obsah

PETR ADAMEC.....	8
QUO VADIS ABSOLVENTI UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ?.....	8
QUO VADIS GRADUATES OF PRACTICAL TEACHING?.....	8
MÁRIA BELEŠOVÁ	14
MAŤ ČI NEMAŤ ONLINE VZDELÁVANIE V ČASOCH KRÍZY – KEĎ PREHOVORIA ŠTUDENTI	14
TO HAVE OR NOT TO HAVE ONLINE EDUCATION IN TIMES OF CRISIS – WHEN STUDENTS SPEAK.....	14
KATEŘINA BERKOVÁ, LENKA HOLEČKOVÁ, JOSEF KOČKA	21
PŘÍSTUPY K DISTANČNÍ PROJEKTOVÉ VÝUCE V PROSTŘEDÍ VYSOKÉ ŠKOLY.....	21
APPROACHES TO DISTANCE PROJECT LEARNING IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT.....	21
JANA BILČÍKOVÁ, ALEXANDER BILČÍK	27
ENVIRONMENTÁLNA BEZPEČNOSŤ AKO NEVYHNUTNÁ SÚČASŤ EDUKÁCIE	27
ENVIRONMENTAL SAFETY AS A NECESSARY PART OF EDUCATION	27
HENRIETA ROĽKOVÁ, ZORA BLESÁKOVÁ	33
SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE A ČRTOVÁ EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA ŠTUDENTOV GYMNÁZIA.....	33
SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH AND TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE OF SECONDARY GRAMMAR SCHOOL STUDENTS.....	33
BEÁTA DVORSKÁ, LUCIA KOLIMÁROVÁ.....	40
WELLBEING A HÚŽEVNATOSŤ U ADOLESCENTOV	40
WELLBEING AND GRIT IN ADOLESCENT	40
MARIE FIŠEROVÁ.....	47
VÝUKA ÚČETNICTVÍ VE SVĚTLE AKTUÁLNÍCH POŽADAVKŮ NA ÚČETNÍ PROFESI.....	47
TEACHING ACCOUNTING IN THE LIGHT OF CURRENT REQUIREMENTS FOR THE ACCOUNTING PROFESSION	47
JANA JANČOVIČOVÁ, ALEXANDER BILČÍK	53
EDUKÁCIA ŽIAKOV S VÝVINOVOU PORUCHOU UČENIA A S PORUCHAMI AKTIVITY A POZORNOSTI V ČASE KRÍZ	53
EDUCATION OF PUPILS WITH DEVELOPMENTAL LEARNING DISORDERS AND ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER DURING TIMES OF CRISES	53
IVANA KERESTÚROVÁ, ANNA KÚBEKOVÁ	60
ŠPECIFIKÁ PREZENČNEJ A ONLINE VÝUČBY PREDMETU CVIČNÁ FIRMA V SPOJITOSTI S VEĽTRHOM CVIČNÝCH FIRIEM.....	60
SPECIFICS OF FACE-TO-FACE AND ONLINE TEACHING OF THE SUBJECT TRAINING FIRM IN CONNECTION WITH THE FAIR OF TRAINING COMPANIES	60
ALENA KRÁLOVÁ	68
INOVACE PODNIKAVOSTI V EKONOMICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ V EPOŠE KRIZE.....	68
INNOVATION OF ENTREPRENEURSHIP IN ECONOMIC EDUCATION IN THE PERIOD OF CRISIS	68
PAVEL KRPÁLEK.....	73
MODEL ŘÍZENÍ VÝUKY KULTUROLOGICKY ORIENTOVANÉHO VOLITELNÉHO PŘEDMĚTU DO STUDIJNÍCH PLÁNŮ BAKALÁŘSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ	73
TEACHING MANAGEMENT MODEL OF A CULTURALLY ORIENTED OPTIONAL SUBJECT IN THE STUDY PLANS OF BACHELOR'S STUDY PROGRAMS	73
KATARÍNA KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ	79
INOVÁCIE V DOPLŇUJÚCOM PEDAGOGICKOM ŠTÚDIU UČITEĽOV EKONOMICKÝCH PREDMETOV NA VŠE V PRAHE.....	79
INNOVATIONS IN THE SUPPLEMENTARY PEDAGOGICAL STUDY OF TEACHERS OF ECONOMICS SUBJECTS AT PRAGUE UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS	79
DARINA ORBÁNOVÁ.....	85

VPLYV ONLINE VYUČOVANIA NA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL	85
THE IMPACT OF THE ONLINE LEARNING ON THE STUDENTS AT THE SECONDARY SCHOOLS	85
LADISLAV PASIAR	92
EFEKTÍVNE UČENIE SA ŠTUDENTOV A SPÄTNÁ VÄZBA	92
EFFECTIVE STUDENT LEARNING AND FEEDBACK	92
LIBOR PAVERA, JANA WAGENKNECHTOVÁ	99
KRÁTKÉ ZAMYŠLENÍ NAD ZMĚNAMI A VÝZVAMI V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	99
A BRIEF REFLECTION ON CHANGES AND CHALLENGES IN CZECH EDUCATION	99
KATALIN SÝKORA HERNÁDY	105
SELF-EFFICACY UČITEĽOV V NEUSTÁLENOM EDUKAČNOM PROSTREDÍ.....	105
TEACHERS' S SELF-EFFICACY IN VARIATE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	105
TEREZA VACÍNOVÁ, ELIŠKA JAKEŠOVÁ	110
PROBLEMATIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KULTURNĚ HISTORICKÉ TEORII PSYCHIKY	110
THE ISSUE OF DISTANCE EDUCATION IN THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF PSYCHOLOGY.....	110

Quo Vadis absolventi učitelství praktického vyučování?

Quo vadis graduates of practical teaching?

Petr Adamec

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky průzkumu zaměřeného na studijní tendence a preference absolventů bakalářského studijního programu učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Předmětem průzkumu byla problematika navazujícího magisterského studia a současná situace v této oblasti, která se stává méně příznivou, než tomu bylo ještě před několika lety. Průzkum byl realizován mezi absolventy pěti posledních ročníků studijního programu s výše uvedeným zaměřením na veřejné vysoké škole v České republice. Prostřednictvím dotazníkového šetření se podařilo získat názory od více než stovky respondentů. Výsledky naznačují, jaké množství absolventů má tendenci dále studovat v navazujících studijních programech, kolik jich případně už absolvovalo a zároveň, které vysoké školy v tomto směru preferují.

Klíčová slova: magisterské studijní programy, učitelé praktického vyučování, studijní preference.

Abstract

The aim of this paper is to present the results of a survey focused on the study tendencies and preferences of graduates of the Bachelor's degree programme in practical teaching and vocational training. The subject of the survey was the issue of continuing master's studies and the current situation in this area, which is becoming less favourable than it was a few years ago. This survey was carried out among graduates of the last five years of a study programme with the above-mentioned focus at a public university in the Czech Republic. Through a questionnaire survey, it was possible to obtain the opinions of more than a hundred respondents. The results indicate the number of graduates who tend to continue their studies in further study programmes, how many of them have already graduated and which universities they prefer in this respect.

Keywords: master's degree programmes, practical teachers, study preferences

JEL klasifikace: I230, I210

1 Východiska

Na celém světě a dochází neustále k nějakým změnám. Také české vysoké školství prochází poslední dvě až tři desítky let změnami. Kromě jiného minimálně prudce narostl počet vysokoškolsky vzdělaných osob a počet oborů, jejichž obsah se překrýval apod. Jednou z cest ke zkvalitnění vysokoškolského vzdělávání a vyřešení dalších problémů měla být novela zákona o vysokých školách (Česko, 1998), která začala platit s účinností od 1. 9. 2016. Vláda tak byla postavena před náročný úkol v podobě reformy vysokého školství a zároveň přípravy na zvýšení kvality. Základní cíle novely bylo možné definovat např. jako:

- přechod od kvantity ke kvalitě,

- změna systému akreditace a její harmonizace v souladu s evropskými trendy,
- možnost odebírání neoprávněně přiznaných diplomů,
- regulace působení zahraničních subjektů působících v ČR v oblasti vysokoškolského vzdělávání (Tomášek, 2017).

Jednou z nejdůležitějších změn, které přinesla novela zákona o vysokých školách je možnost pro vysoké školy získat při splnění náročných podmínek tzv. Institucionální akreditaci (IA). Získání IA pak umožňuje vysoké škole samostatně vytvářet a uskutečňovat studijní programy stanoveného typu (bakalářský, magisterský nebo doktorský) v jedné nebo více oblastech vzdělávání, pro něž vysoká škola institucionální akreditaci získá. Ostatní vysoké školy nadále zasílají žádosti o akreditaci studijních programů na nově vzniklý Národní akreditační úřad pro vysoké školství (pro podrobnosti viz www.nauvs.cz).

Změny v akreditačním procesu se v tomto kontextu dotkly i studijních programů zaměřených na učitelství odborných předmětů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR jako tzv. uznavací orgán pro regulovaná povolání pedagogických pracovníků se podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách vyjadřuje k vysokoškolským studijním programům, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Za tímto účelem byl vytvořen dokument nazvaný Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků – metodický materiál k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka (MŠMT, 2017).

Rámcové požadavky mají za cíl vyjadřovat vyvážené poměry mezi základními složkami odborné přípravy dotčených kategorií pedagogických pracovníků. Srovnávací tabulka č. 1 níže 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. Zaměření programu by mělo být zřejmé z názvu programu (např. učitelství odborných strojírenských předmětů, učitelství odborných zdravotnických předmětů pro střední školy (MŠMT, 2017).

Tabulka 1: Rámcové požadavky na obsah studijních plánů NMgr. programů Učitelství odborných předmětů

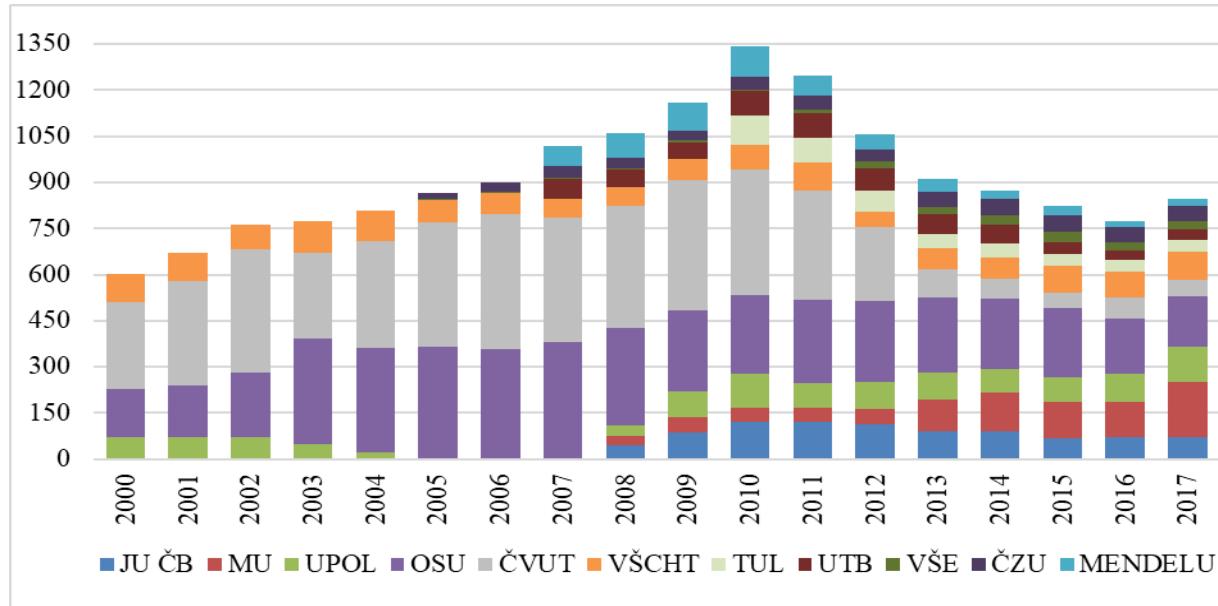
Složka	%	kreditы	hodiny
učitelská propedeutika	50-58	60-70	1800-2100
oborové didaktiky	8-10	10-12	300-360
praxe	12-17	14-20	420-600
příprava závěrečné práce	5-10	6-12	180-360

Zdroj: MŠMT (2017)

V uplynulých cca 20 letech byly na mnoha veřejných vysokých školách v České republice akreditovány studijní programy zaměřené na Učitelství odborných předmětů a byl o ně relativně velký zájem – viz graf č. 1 níže. Avšak od doby účinnosti novely zákona o vysokých školách se jejich počet zmenšoval a mnohé z těchto vysokých škol již v současné době tyto

programy nenabízí a realizuje je pouze v podobě „na dostudování“, tedy již nenabírá nové studenty do prvního ročníku atd. Pro absolventy bakalářských studijních programů to představuje problém.

Graf 1: Počty uchazečů o studium Učitelství odborných předmětů na vysokých školách



Zdroj: MŠMT ČR, Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie – oddělení statistických výstupů a analýz, vlastní zpracování

Momentálně jsou v České republice akreditovány 3 navazující magisterské studijní programy, které nesou název Učitelství odborných předmětů – viz tabulka č. 2 níže. Všechny jsou akreditovány v rámci Institucionální akreditace jednotlivých univerzit.

Tabulka 2: Studijní programy Učitelství odborných předmětů po novele zákona o vysokých školách

Název studijního programu	Vysoká škola	Fakulta	Platnost do
Učitelství odborných předmětů	Ostravská univerzita	Pedagogická fakulta	30.10.2023
Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy	Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická fakulta	8.8.2028
Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Fakulta zdravotnických studií	22.5.2030

Zdroj: MŠMT (2022)

V průběhu přípravy tohoto příspěvku se objevila informace, že Rada Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství udělila akreditaci navazujícímu magisterskému studijnímu programu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy pro uskutečňování Fakultou financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze a to na 5 let (Vacínová, 2022). Studijní program však v čase přípravy příspěvku nebyl ještě evidován v Registru vysokých škol a studijních programů, tudíž není obsažen v tabulce výše.

2 Metodologie

Průzkum byl realizován formou elektronického dotazníku v září 2022 a respondenty byli absolventi bakalářského studijního programu *Specializace v pedagogice – oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku* realizovaného na Mendelově univerzitě v Brně. Celkem bylo osloveno 224 osob – absolventů programu za uplynulých 5 let (2018-2022).

Tabulka 3: Celková struktura absolventů z let 2018 – 2022

		absolutní četnost	relativní četnost
pohlaví	muži	48	21,4 %
	ženy	176	78,6 %
věk	do 25 let	56	25,0 %
	26 - 35 let	103	46,0 %
	36 - 45 let	35	15,6 %
	46 - 55 let	23	10,3 %
	56 a více let	7	3,1 %
forma studia	prezenční	92	41,1 %
	kombinovaná	132	58,9 %
rok absolvatoria	2018	50	22,3 %
	2019	32	14,3 %
	2020	57	25,4 %
	2021	44	19,6 %
	2022	41	18,3 %

Dotazník vyplnilo celkem 111 osob, návratnost tedy činila 49,6 %. Struktura respondentů z hlediska formy studia a pohlaví je srovnatelná s oslovenou skupinou. Věk nebyl zkoumán.

Tabulka 4: Struktura respondentů průzkumu

		absolutní četnost	relativní četnost
pohlaví	muži	23	20,7 %
	ženy	88	79,3 %
forma studia	prezenční	72	35,1 %
	kombinovaná	39	64,9 %
rok absolvatoria	2018	15	13,5 %
	2019	12	10,8 %
	2020	26	23,4 %
	2021	33	29,7 %
	2022	25	22,5 %

3 Výsledky

Níže jsou stručně uvedeny výsledky průzkumu. V úvodu byli respondenti dotázáni, zda po absolvitoriu bakalářského studia pracují v regionálním školství. Bylo překvapivé zjistit, že v podstatě polovina (49 %) jich ve školství nepůsobí a působí v něm zhruba $\frac{1}{4}$. Na druhou stranu respondenti deklarovali, že o práci ve školství spíše (29,7 %) nebo určitě (43,2 %) uvažují.

Tabulka 5: Pracujete po absolvitoriu ICV v regionálním školství? (MŠ, ZŠ, SŠ)

	absolutní četnost	relativní četnost
pracuji jako učitel/učitelka odborného výcviku/praktického vyučování	16	14,4 %
pracuji jako učitel/učitelka teoretických odborných předmětů	11	9,9 %
pracuji ve školství, ale na jiné pozici	22	19,8 %
v regionálním školství nepracuji na žádné pozici	54	48,6 %
jiné	8	7,2 %
celkem	111	100,0 %

Zajímavým zjištěním bylo jistě to, že téměř pětina respondentů se rozhodla dále studovat a v současné době již je absolventem/absolventkou navazujícího studia, zároveň 25 % v současné době studuje a 10 % si podalo přihlášku ke studiu. Z toho vyplývá, že poptávka po navazujícím magisterském studiu ze strany absolventů jistě existuje, a ne v malé míře.

Tabulka 6: Rozhodl(a) jste se po absolvitoriu ICV pokračovat v navazujícím magisterském studiu?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Už jsem dále studovat nechtěl/a.	24	21,6 %
Rozhodl/a jsem se dále pokračovat ve studiu a už jsem Mgr./Ing.	21	18,9 %
Rozhodl/a jsem se dále pokračovat ve studiu a v současné době studuji.	28	25,2 %
Rozhodl/a jsem se dále pokračovat ve studiu a podal/a jsem si přihlášku.	11	9,9 %
jiné	27	24,3 %
celkem	111	100,0 %

Celkem 70 % se rozhodlo studovat v navazujícím magisterském studiu obor zaměřený na učitelství nebo příbuzné pedagogické vědy, zatímco 29,7 % se rozhodlo pro jiný obor.

Následující tabulka popisuje, kterou vysokou školu pro svoje případné navazující studium nejčastěji absolventi preferovali, a případně do jaké míry byli ve svém studiu úspěšní. Je potěšující, že ze 111 respondentů jich 30 už absolvovalo navazující studium, 22 v současnosti studuje a 18 bylo přijato. Nejčastěji absolventi odcházejí na Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity (cca polovina) nebo Filozofickou fakultu též vysoké školy (cca pětina). Druhou nejčastěji preferovanou vysokou školou je Univerzita Palackého.

Tabulka 7: Úspěšnost absolventů v navazujícím magisterském studiu

	podali přihlášku na NMgr.		byli přijati	aktuálně	v studují	současnosti	jsou absolventy	
PdF MU	52	47 %	10	56 %	12	55 %	15	50 %
FF MU	18	16 %	4	22 %	2	9 %	5	17 %
PdF OU	5	5 %	0	0 %	0	0 %	3	10 %
PdF UPOL	18	16 %	2	11 %	5	23 %	3	10 %
FF UPOL	4	4 %	1	6 %	1	5 %	2	7 %
jiná fakulta	6	5 %	1	6 %	2	9 %	2	7 %
celkem	103	93 %	18	100 %	22	100 %	30	100 %

4 Závěr

V posledních několika letech se začal projevovat úbytek nabídky navazujících magisterských studijních programů zaměřených na učitelství odborných předmětů pro střední školy. V souvislosti s novelou zákona o vysokých školách došlo ke změně způsobu akreditací studijních programů, vznikl Národní akreditační úřad pro vysoké školství a vysoké školy mohou získat Institucionální akreditaci – právo akreditovat studijní programy prostřednictvím vnitřních procesů. Na základě výsledků realizovaného průzkumu bylo zjištěno, že absolventi bakalářského programu zaměřeného na učitelství odborných předmětů mají tendenci studovat navazující magisterské studijní programy tohoto zaměření a je po nich stále poptávka.

Literatura

1. *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/>.
2. Tomášek, P. (2017). Nad novelou vysokoškolského zákona ve světle pozměňovacích návrhů. *Správní právo*, 50(4), 190-201.
3. MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků.* Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysokeskolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>.
4. MŠMT. (2022). *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů.* Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/csplist.aspx>.
5. Vacínová, T. (2022, 30. listopadu). *Navazující magisterské studium Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy AKREDITOVÁNO.* <https://kdep.vse.cz/aktuality/>

Kontaktní údaje autora/autorů

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání

Zemědělská 1/1665, 613 00 Brno

E-mail: petr.adamec@mendelu.cz

Mat' či nemat' online vzdelávanie v časoch krízy – ked' prehovoria študenti

To have or not to have online education in times of crisis – when students speak

Mária Belešová

Abstrakt

Teoretizovanie konceptu krízy a/alebo vzdelávania vyžaduje nielen abstraktnú diskusiu a kritický úsudok, ale aj činy. V špecifických spoločensko-politických prostrediach je dôležité preskúmať, ako môžu byť konkrétnie opatrenia prijaté počas konkrétnej krízy alebo po jej príležitosti na spochybnenie normálnosti, transformáciu existujúcich postupov a presadzovanie spravodlivej a zmyslupnej formy vzdelávania. Cieľom tohto príspevku je prezentovať názory vysokoškolských študentov na pretrvávajúcu krízu vo vzdelávaní (v kontexte online vzdelávania) a vytáženia maximálnych potenciálnych benefitov z nej. S odstupom dvoch rokov pandemickej krízy zistujeme názory študentov na možné pozitíva a negatíva dištančného vzdelávania. Zároveň uvádzame aj konkrétné tipy študentov, ako by vysokoškolské online vzdelávanie malo prebiehať, aby sa neznížila jeho kvalita.

Kľúčové slová: pozitíva a negatíva dištančného vzdelávania na vysokej škole, skvalitnenie dištančného vzdelávania, názory vysokoškolských študentov

Abstract

Theorizing the concept of crisis and/or education requires not only abstract discussion and critical judgment, but also action. In specific socio-political environments, it is important to explore how specific measures taken during or after a specific crisis can be an opportunity to challenge normality, transform existing practices, and promote a just and meaningful form of education. The aim of this paper is to present the opinions of university students on the ongoing crisis in education (in the context of online education) and the extraction of the maximum potential benefits from it. Two years after the pandemic crisis, we find out students' opinions on the possible positives and negatives of distance education. At the same time, we also present specific tips from students on how higher online education should take place so that its quality does not decrease.

Keywords: the positives and negatives of distance education at university, improving the quality of distance education, the opinions of university students

JEL klasifikácia: A230

1 Úvod

Krízy sú prirodzenou súčasťou každej spoločnosti a každého historického obdobia. Celý svet sa zmieta v rôznych krízach od globálnej či ekologickej krízy po finančnú krízu, krízu demokracie a vzdelávaciu krízu. Globálna pandémia Covid-19 znamenala pre ľudstvo prelomový moment. Táto udalosť priamo aj nepriamo spôsobila mnoho zmien, zmenila životy mnohých ľudí. Pandémia si určite zapamätať ako milník, po ktorom mnohé aspekty

Ľudského života už nikdy nebudú rovnaké. Existuje riziko, že niekoľko zmien spôsobených pandémiou spôsobí, že svet bude v nasledujúcich rokoch menej inkluzívny, menej stabilný a menej udržateľný (Reimers, Marmolejo, 2022). Práve vzdelávacia kríza ako koncept, ktorý sa uplatňuje v rámci špecifického spoločensko-politickeho kontextu, závisí od toho, ako je kríza konceptualizovaná a situovaná, a nie ako abstraktná myšlienka (Zembylas, Baildon a Kwek, 2022). Nie je prekvapením, že niektoré univerzity sa v rámci svojich inovácií zamerali na interné opatrenia implementované na zmiernenie dopadu pandémie prechodom na poskytovanie online výučby (Crawford et al., 2020).

2 Kríza vo vzdelávaní a alternatívna online výučba

Krízu vo vzdelávaní možno definovať ako udalosť, často náhlu alebo neočakávanú, ktorá narúša bežné fungovanie inštitúcie alebo jej vzdelávacie poslanie a ohrozenie blaho personálu, majetku, finančných zdrojov a/alebo dobrého mena inštitúcie (Holzweiss, Walker, 2018). Online výučba predstavuje vzdelávaciu skúsenosť, ktorá zahŕňa oddelenie v čase a priestore medzi učiteľom a študentom, kde sa študenti a učiteľ stretávajú cez živé vysielaanie videa a/alebo zvuku pre synchronnu a nesynchronnu interakciu (Drysdale, McBeath, 2018). Identifikuje sa ako slúbný mechanizmus, ktorý ponúka možnosť vzdelávania študentom, ktorí nemôžu prezenčne navštievovať univerzitu. V pedagogickom výskume sa zistilo, že kontext tohto typu vzdelávania ovplyvňuje prístup pedagógov k vyučovaniu. Tento proces nie je priamočiary, ale skôr plynulý a je ovplyvnený praxou pedagóga, vnímaním študenta a kontextom inštitúcie, v ktorej prebieha (Goumaa et al., 2019). V čase krízy študenti prejavujú emocionálne a behaviorálne t'ažkosti, pretože sa stretávajú so sociálnou izoláciou, v dôsledku čoho sa pedagógovia a vedenie vysokých škôl snažia podporovať ďalšie vzdelávanie študentov. Sociálna izolácia pramení z neschopnosti študenta komunikovať so svojimi rovesníkmi a z neschopnosti akceptovať okolitú realitu (Gerrard, 2019).

Younis a Elbanna (2022) uvádzajú, že hoci sa pandémia COVID-19 stala globálnym fenoménom a má mnohé dôsledky pre sektor vzdelávania na celom svete, pri zovšeobecňovaní jej dôsledkov by sa malo bráť do úvahy ekonomicke, politické, kultúrne a inštitucionálne prostredie škôl. Okrem toho je nevyhnutné objasniť vplyv pandémie na pocit sociálnej izolácie študentov; preskúmať vplyv kultúry a online etikety na online vyučovanie a prípadne prostredníctvom etnografických štúdií objasniť spôsoby, ako zlepšiť online vyučovanie. Hoci online vzdelávanie umožňuje flexibilitu, stále existujú problémy, ktoré ohrozujú kvalitu poskytovaného vzdelávania.

3 Ked' prehovoria študenti – čo skutočne chcú

Kým donedávna Univerzita Komenského v Bratislave primárne riešila pandemickú krízu a krízový štáb na základe predikcií výskytu rôznych variant COVID-19 rozhodoval o dištančnej výučbe, dnes sa univerzita pasuje s inými problémami. Vedenie Univerzity Komenského v Bratislave upozornilo na vysoké ceny energií, ktoré zneistňujú vedenie škôl už niekoľko mesiacov. Najprv univerzity čakali dlhé týždne na reakciu ministerstva, či im vôbec poskytne finančnú pomoc na vykrytie vysokých cien elektriny. Tá prišla tesne pred 17. novembrom 2022, kedy školy varovali, že po tomto dátume neplánujú otvoriť svoje brány pre študentov, z dôvodu nedostatku financií.

Univerzita Komenského v Bratislave podporuje dištančné vzdelávanie metodickými pokynmi a príručkami, usmerneniami k používaniu softvérových nástrojov, návodmi a možnosťou zhliadnutia archivovaných záznamov z rozličných školení (napr. Moodle, Teams, Forms, AIS) s cieľom skvalitnenia dištančného vzdelávania používaním softvérových aplikácií zamestnancami, študentmi a ostatnými spolupracovníkmi. Je nutné uvedomiť si, že nové technológie vždy prinášajú zmeny v životnom štýle študentov. Napríklad študenti uvažujú

skôr o časových obmedzeniach ako o vzdelávacích príležitostach, ako to potvrdil Stafford (2011). V dôsledku toho sa online vzdelávacia platforma považuje za nástroj, ktorý môže šetríť čas, učí sebavzdelávaniu a motivuje ostat' v kontakte s najnovšími digitálnymi trendami. Naším cieľom je priblížiť predovšetkým pozitívny a negatívny vplyv dištančného vzdelávania v živote študentov a uviesť aj konkrétné tipy študentov, ako by vysokoškolské online vzdelávanie malo prebiehať, aby sa neznížila jeho kvalita. Za účelom nášho kvalitatívneho výskumu boli oslovení študenti ($n = 128$) bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (Slovenská republika), v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy, v dennej i externej forme.

Študenti mali možnosť vyjadriť sa k trom otvoreným otázkam, ktoré im boli distribuované na skupinové ročníkové maily prostredníctvom Microsoft Forms (umožňuje vytvárať základné prieskumy a dotazníky; je k dispozícii všetkým zamestnancom a študentom cez predplatný Office 365 univerzity). Všetky vyzbierané písomné odpovede od študentov sú archivované. Otázky kladené študentom: Aké najväčšie pozitíva vám prinieslo dištančné vzdelávanie? Aké negatíva ste najviac pocíťovali počas dištančného vzdelávania? Máte nejaký vlastný nápad, ako by mohlo prebiehať dištančné vzdelávanie, aby sa neznížila kvalita výučby?

Pozitíva dištančného vzdelávania

Z minuloročného prieskumu (Belešová, 2021), ktorý sa zameriaval na pozitívne stránky dištančného vyučovania, vyplynulo, že dištančné vyučovanie v období pandémie spôsobenej koronavírusom prispelo k mnohým pozitívm. Za najčastejšie faktory podmieňujúce ich pozitívny názor na dištančné vzdelávanie študenti uvádzali faktory ako pohodlie domova, necestovanie, ušetrenie finančných prostriedkov, viac voľného času, lepšia organizácia svojho času či zdokonaľovanie sa v informačno-komunikačných zručnostiach. Súčasná vzorka reprezentujúca názory študentov priniesla podobné zistenia, avšak s odstupom času sa do popredia dostali odpovede, ktoré odzrkadľujú predovšetkým benefit necestovania do školy a väčšie pohodlie v domácom prostredí. Uvádzame vybrané autentické ukážky výpovedí študentov.

„Dost' by mi to uľahčilo situáciu, nakoľko mám povinnosti, ktorým sa musím venovať a nás rozvrh je nie moc priaznivo usporiadany.“ (Lea)

„Nemusíme miňať peniaze za cestovanie, flexibilné využitie voľného času medzi vyučovacími hodinami.“ (Petrá)

„Jediná výhoda online vyučovania je to, že by sme nemuseli každý deň dochádzať do školy.“ (Emma)

„Ak si niekto mysel a myslí, že online vzdelávanie nie je brána k úspechu, musím ho naozaj opraviť. Online výučba je skvela brána k príležitosti spojiť vzdelávanie, rodinu a prácu dokopy.“ (Simona)

„Najväčšie pozitívum bolo, že študent aj počas choroby mohol byť prítomný napr. na hodine a nemusel nič opakovať a nič mu neušlo.“ (Klaudia)

„Pri momentálnom náraste cien je aj cestovanie viac nákladné, online hodiny, ktoré sme absolvovali počas pandémie, boli oveľa viac interaktívne a zaujímavejšie ako momentálne prezenčné vyučovanie.“ (Dominika)

„Mne táto forma veľmi vyzývala, keďže som matka samozivitel'ka, cestovanie je pre mňa náročné. Jednoduchšie bolo absolvoovať prednášky z domu.“ (Natália)

„Najväčšie pozitíva vidím v tom, že neprecestujete, a tým ušetríte čas aj peniaze, nemusíte zavčasu vstávať, ste načas na vyučovaní, pretože vám nemešká vlak, môžete sa zúčastniť

„Výučby, aj keď ste chorý. Naučila som sa lepšie pracovať napr. v Teamse, s Geogebrou, a to mi pomohlo aj pri mojej výučbe, keď som učila svojich žiakov.“ (Denisa)

„Vedela som sa lepšie sústredit na výučbu. Prezentácie boli jasne viditeľné, po vypnutí mikrofónov nerušil šum ostatných. Bolo to oveľa pohodnejšie učiť sa doma. Vyložila som si nohy alebo sa najedla, čo mi pomáhalo k pohode a lepšiemu sústredeniu sa.“ (Petronela)

„Nemuselo sa cestovať. Veľa času a energie som ušetrila na cestovaní do školy. Ráno pred vyučovaním som sa naraňajkovala s deťmi, cez obednú prestávku sme mali spoločný obed. Aspoň čiastočne sa zachovala rodinná pohoda.“ (Daniela)

„Oveľa viac prebratého a vysvetleného učiva.“ (Veronika)

„Ako externý študent mala by som viac času na prípravu pred vyučovaním, lepšie sa mi počúval výklad učiva a hlavne v domácom prostredí, vedela som si zapamätať veľa informácií z výkladu učiva, viac sa dokážem sústrediť na školu a učenie, ako keď musím cestovať a zvlášť teraz, keď som pri malých deťoch, aj sa bojím chorôb.“ (Miroslava)

Učiteľ pomáha viesť virtuálnu diskusiu medzi študentmi, zadáva úlohy a nadväzuje kontakty s jednotlivými študentmi. Niektory sú tieto kurzy synchrónne (učitelia a študenti sa stretávajú v rovnakom čase) a niektoré sú asynchronné (nesúbežné). V oboch prípadoch má učiteľ poskytnúť študentom príležitosť na premyslené zapojenie sa do učiva a od študentov sa vo väčšine prípadov vyžaduje virtuálna interakcia, tvrdí Susanna Loeb (2020), profesorka pôsobiaca na Brown University (súkromná univerzita sídliača v meste Providence v americkom štáte Rhode Island) a výskumníčka zaobrájúca sa jednou z otázok efektivity online vzdelávania. Podľa nej sa ukazuje, že najlepšie zvládajú online vyučovanie práve vysokoškoláci. Podľa výskumu, ktorý realizovala Susanna Loeb s vedcami zo Stanfordu, boli minimálne rozdiely v prípade výsledkov vysokoškolákov, ktorí sa učili prezenčne a online.

Negatíva dištančného vzdelávania

Študentom počas dištančného vzdelávania jednoznačne chýbali osobné, fyzické stretnutia s pedagógmi, spolužiakmi a deťmi v školách počas praxí. Rovnako ako v kamenných učebniach, aj online kurzy potrebujú strategické osnovy a premyslené pedagogické postupy. Učitelia musia rozumieť tomu, čo študenti nevedia, ako aj tomu, ako im pomôcť naučiť sa nový učebný materiál. Čo sa lísi v online prostredí je to, že študenti môžu mať viac rozptyľovania a menej dohľadu, čo môže znížiť ich motiváciu. Uvádzame vybrané autentické ukážky výpovedí študentov.

„By som znova spadla do režimu, kedy by som škole venovala minimálny čas, a to nechcem.“ (Klára)

„Problémy s technickými zariadeniami, málo sociálnej interakcie s druhými, náročnejšie písanie testov online formou, nedostatočná koncentrácia na prednáškach.“ (Marcela)

„Nebola by som rada, keby prebiehalo zasa online vyučovanie, pretože by mi chýbal osobný kontakt so spolužiakmi, s vyučujúcimi. Lepšie sa mi učí v škole.“ (Ivana)

„Za negatívum považujem zníženú socializáciu s ostatnými študentami a zníženú kvalitu vyučovania, čo sa napríklad týka výpadkov internetu, zlého signálu a podobne.“ (Laura)

„Podvádzanie, nenaučenie sa skutočného učiva a tým pádom by sa to dalo považovať za stratený čas, keďže len sedíme a nič nepochytíme, žiadna prax, izolovanosť, bez kontaktu s rovesníkmi, osamelosť, skoro žiadny pohyb, keďže do normálnej školy musíme prejsť určitú vzdialenosť, ľudia surfujú na internete a nežijú svoj život, strata kondície a schopnosti komunikovať, nemožnosť stretnávať sa s reálnym svetom a prekonávať jeho bariéry.“ (Simona)

„V prípade technických problémov je pripájanie sa na hodinu problematické, ale vždy sa to dalo vyriešiť neskorším vzájomným preposielaním si materiálov.“ (Tatiana)

„Chýba sociálny kontakt, hodiny sú menej záživné, nevidím spolužiakov, učiteľov, niekedy zlyháva internetové pripojenie a technika, pre mňa je to viac stresujúce (najmä testy), menšia motivácia učiť sa, chýba zmena priestoru.“ (Michaela)

Online kurzy vo všeobecnosti nie sú také efektívne ako osobné kurzy, ale určite sú lepšie ako žiadne, tvrdí už vyššie spomínaná Susanna Loeb (2020). Virtuálne kurzy práve teraz umožňujú študentom prístup k lekciám a cvičeniam a interakciu s učiteľmi spôsobom, ktorý by bol nemožný, keby pandémia zatvorila školy dokonca až na dve desaťročia.

Posilnenie kvality dištančného vzdelávania

Implementácia hybridnej formy výučby, t. j. kombinácia online a priamej výučby, v kombinácii s novými metódami, môže viest' k reálnemu obohateniu edukačnej vedy a umenia učiť a pripraviť kvalitných absolventov. Viacerí oslovení študenti poukazujú na výborné zvládnutie online výučby zo strany univerzity a vyučujúcich, čím chcú v istom zmysle apelovať na ponechanie tejto formy výučby aj v budúcnosti. Prirodzene, aj študenti majú vlastné požiadavky na kvalitne odučené predmety a pocitujú zvýšené nároky na kvalitu dištančného vzdelávania. Prezentujeme vybrané autentické ukážky výpovedí študentov.

„Učitelia by nám mohli posielat' prezentácie a materiály, z ktorých by sme sa mali učiť alebo spracovávať si poznámky. Na online testy by bolo dobré dať viac času na ich vyplnenie.“ (Alexandra)

„Univerzita Komenského, ale aj samotná Pedagogická fakulta zvládli online výučbu až na pár technických problémov výborne. Preto by som vedeniu fakulty aj samotnej UK navrhla, aby aspoň do budúcnosti uvažovali realizovať externé štúdium sčasti online formou.“ (Veronika)

„Niektorí vyučujúci boli výborne pripravení počas výučby online, ak by sa takto pripravili všetci, mohlo by to super fungovať.“ (Natália)

„Viacej zapájať študentov do prednášky, pripraviť si rôzne aktivity alebo úlohy a nie len 4 – 5 hodín počúvať nezáživný výklad a po čase zabudnúť, o čom prednáška vlastne je.“ (Lucia)

„Podľa môjho názoru boli predchádzajúce online prednášky kvalitne odučené. Kvalita online výučby nie je o nič horšia v porovnaní s prezenčnou výučbou.“ (Diana)

„Nemyslím si, že online výučba sama o sebe znižuje kvalitu výučby. Ak to chce niekto flákať či na strane prednášajúceho, alebo študenta, tak to bude flákať prezenčne, aj online. Ak to chce niekto robiť poriadne, tak to opäť bude robiť online aj prezenčne.“ (Andrea)

„Osobne by som už od samotného začiatku vyučovanie zvolil kombinované vyučovanie, kedy by si vyučujúci zvolili, ktoré prednášky im stačí odučiť online, kde by iba vysvetľovali teoretickú časť predmetu. Následne, v prípade potreby vyučujúceho, by sa mohla realizovať prezenčná forma skúšky alebo prezentácie.“ (Jakub)

„Len chcem povedať, že ked' bolo online vyučovanie, vyučujúci to mali perfektne pripravené a dosť nás zapájali do prednášok. Mám pocit, že sme boli viac aktívnejší, ked' bolo online vyučovanie ako v škole. Takže jednoznačne – bolo to vynikajúce.“ (Gabriela)

„Bolo by fajn, keby mal minimálne učiteľ kameru – je to pre mňa pútavejšie, ako keby som sa mala dívať len na prezentáciu. Super je tiež využívanie zdieľaného dokumentu, práce v skupinkách, rôznych kvízov, diskusie, videí, obrazových materiálov.“ (Lenka)

„Možno skúsiť aj novšie metódy učenia sa, prípadne obmedziť veľa teórie a robiť viac praktické veci, aby sme po celý čas museli byť zapojení, prípadne zohľadniť pri hodnotí nielen seminárne práce či testy, ale aj aktivitu a prácu na hodine.“ (Eva)

Je nesporné, že študenti citlivu a pozorne vnímajú kvalitu online vzdelávania a svojimi tipmi a odporúčaniami sa chcú podieľať na jeho zdokonaľovaní. Každý z vyššie uvedených výrokov prezentuje konkrétnie odporúčanie, prostredníctvom ktorého je možné docieliť kvalitnejšie online vzdelávanie a zvýšiť kompetentnosť vysokoškolských pedagógov.

4 Záver

Online výučba sa v priebehu niekoľkých dní stala jedinou možnou formou prípravy budúcich vysokoškolských absolventov. Profesorka Dana Hanesová z Univerzity Mateja Bela (SR) konštatuje, že prechod na online výučbu ako jediný spôsob kontaktu so študentmi priniesol aj určitý nárast nových zručností a spôsobilostí. Nemá na mysli len tie súvisiace s prácou na počítači. Zaznamenal sa masívnejší rozvoj niektorých pozitívnych osobnostných črt, postojov a globálnych spôsobilostí, napr. manažmentu času, trpežlivosti, systematickosti, tímovej spolupráce, empatie s ostatnými, schopnosti reflektovať, dávať a prijímať konštruktívnu kritiku a pod. Využitie globálnej krízy ako skutočného bodu obratu, zlomu, ktorý môže poskytnúť väčšie príležitosti na reflexiu, kritiku, spochybňovanie a posudzovanie, znamená, že výskumníci, pedagógovia a študenti si musia neustále klásiť niektoré zo základných otázok: Čo inovatívne prinieslo dištančné vzdelávanie? Ako možno zvyšovať jeho kvalitu a efektivitu? Dá sa kríza využiť na atraktívnu formu vzdelávania?

Literatúra

1. Belešová, M. (2021). Pozitívny vplyv dištančného vzdelávania na študentov študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy. *Schola nova, quo vadis?* Praha: Extrasystem Praha.
2. Crawford, J. et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3 (1), 1-20.
3. Drysdale, M. T., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*, 31 (5-6), 478-488.
4. Hanesová, D. (2022). *Výhody a nevýhody online vzdelávania z pohľadu študentov*. Retrieved from <https://www.umb.sk/blog-a-podcast/citanie-ku-kave/vyhody-a-nevyhody-online-vzdelavania-z-pohladu-studentov.html>.
5. Gerrard, J. (2019). Social enterprise, education and work: Entrepreneurialism on the margins. *Journal of Education Policy*, 34 (6), 771-788.
6. Goumaa, R., Anderson, L., & Zundel, M. (2019). What can managers learn online? Investigating possibilities for active understanding in the online MBA classroom. *Management Learning*, 50 (2), 226-244.
7. Loeb, S. (2020). *How Effective Is Online Learning? What the Research Does and Doesn't Tell Us*. Retrieved from <https://www.edweek.org/technology/opinion-how-effective-is-online-learning-what-the-research-does-and-doesnt-tell-us/2020/03>.
8. Reimers, F. M., & Marmolejo, F. (2022). Leading Learning During a Time of Crisis. Higher Education Responses to the Global Pandemic of 2020. In: Reimers, F. M., & Marmolejo, F. J. (eds.) *University and School Collaborations during a Pandemic. Knowledge Studies in Higher Education*, vol. 8. Springer, Cham. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3_1.

9. Stafford, G. (2011). *The unexpected transformations of Chinese international students in Australia.* Retrieved from <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/66098/9/01front.pdf>.
10. Younis, H., & Elbanna, S. (2022). Teaching in times of crisis: The impact of the COVID-19 pandemic on higher education. *Innovations in Education and Teaching International.* Retrieved from DOI: 10.1080/14703297.2022.2060850.
11. Zembylas, M., Baildon, M., & Kwek, D. (2022). Responsive education in times of crisis. *Asia Pacific Journal of Education*, 42 (1), 1-5.

Kontaktné údaje autora

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, SR

E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

Přístupy k distanční projektové výuce v prostředí vysoké školy

Approaches to Distance Project Learning in the University Environment

Kateřina Berková, Lenka Holečková, Josef Kočka

Abstrakt

Distanční forma výuky má v současné době pro řadu škol významné postavení v systému vzdělávání. Tato forma je využívána k realizaci výuky v případech, které znemožňují studentům osobní účast na přímé výuce. Příspěvek si klade za cíl popsat a vyhodnotit možné přístupy distanční formy výuky se zaměřením na projektové vyučování s využitím simulační manažerské hry Unisim jako doplňkového prvku. Šetření prokázalo, že pro vysokoškoláky měl tento způsob výuky i simulační hra přínos v odborné, komunikační, sociální rovině a v poskytování zpětné vazby. Nejdůležitějším aspektem distanční formy výuky z pohledu studentů je poskytování průběžné zpětné vazby a možnost dosahování vlastního pokroku v odborných a měkkých kompetencích.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, projektová výuka, simulační manažerská hra, vysoká škola

Abstract

The distance form of learning currently has an important position in the education system for a number of schools. This form is used to implement teaching in cases that makes it impossible for the students to personally participate in direct teaching. The paper aims to describe and evaluate possible approaches to distance education with a focus on the project-based learning using the Unisim management simulation game as an additional element. The investigation proved that for university students this method of teaching and the simulation game had a benefit in the professional, communication, social level and in the provision of feedback. The most important aspect of distance education from the students' point of view is the provision of continuous feedback and the possibility of achieving personal progress in professional and soft skills.

Keywords: Distance Education, Project Learning, Simulation Management Game, University

JEL klasifikace: A20, A22

1 Úvod

V návaznosti na pandemickou krizi započatou v roce 2020 a s ohledem na nově vzniklá rizika vyplývající především z energetické a ekonomické nepříznivé situace má distanční forma výuky stále větší význam pro různé stupně vzdělávání. Řada škol tuto formu využívá i v současné době k realizaci výuky v případech, které znemožňují studentům osobní účast na přímé výuce (individuální studium, dálková forma studia, zahraniční mobility studentů, dlouhodobá nemoc studenta aj.). Distanční forma výuky v těchto situacích pomáhá, na druhou

stranu je neustále řešena otázka efektivního rozvoje především měkkých kompetencí kvůli nedostatku sociálních vazeb, zařazování zpětné vazby a rozvoje sociálních a komunikačních dovedností. Tedy těch dovedností, které jsou pro využití v praxi významné, a je třeba hledat cesty, jak dosahovat pokroku studentů právě v těchto oblastech (Schelfhout, Bruggeman, De Maeyer, 2016).

Příspěvek si klade za cíl na základě zkušenosti autorů demonstrovat možné přístupy distanční formy výuky se zaměřením na projektové vyučování s využitím simulační manažerské hry jako doplňkového prvku. Tato forma výuky byla vyzkoušena v předmětu Cvičná firma v letním semestru akademického roku 2020/2021, přičemž přístup k distanční výuce byl hodnocen studenty, kteří se takto inovovaného předmětu účastnili. Šetření sledovalo také názory studentů na podporu sociálních kompetencí, poskytování zpětné vazby od učitele ke studentům a rozvoj komunikačních dovedností a možnosti uplatnění týmové spolupráce. Příspěvek prezentuje hlavní výsledky z šetření, které mělo kvalitativní charakter, a syntetizuje je do závěrů s možností reprodukovatelnosti ve vysokoškolském prostředí.

2 Přístupy k distanční projektové výuce v podobě cvičné firmy

Předmět cvičná firma je vybudován na předpokladu simulace podnikové činnosti, kdy studenti zpracovávají vlastní podnikatelský záměr a realizují vlastní podnikatelskou a obchodní činnost. Předmět peče o rozvoj schopností vykonávat dílcí podnikové činnosti zabezpečující chod firmy, jako jsou činnosti ekonomické, marketingové a obchodní (řízení financi, účetnictví, zásobovací a prodejný činnost, péče o zákazníky), za které nesou studenti ve své cvičné firmě odpovědnost. Celá jejich činnost je vedena v ekonomickém softwaru. Marketingovou strategii se zaměřením na Public Relations a propagaci převážná většina studentů řeší za podpory grafických programů, které jim umožňují vytvářet firemní loga, propagační inzerce aj. Ti nejzdatnější studenti v oblasti IT vytvářejí webové stránky své cvičné firmy. Ze sociálních sítí využívají studenti nejvíce Instagram a Facebook určený ke sdílení dat a zpětné vazbě. Předmět tak dává možnost propojení teorie a praxe na úrovni ekonomické problematiky, ale podporuje rovněž rozvoj technických kompetencí. Studentský projekt poté vyústí do zhodnocení finančních cílů a výsledků činnosti v horizontu jednoho roku. Studenti jsou hodnoceni za dílcí výstupy, tj. zpracování a prezentování (včetně obhajoby) podnikatelského záměru, aktivitu na jednotlivých cvičeních a plnění úkolů v rámci činností cvičných firem. Ve snaze vést studenty k vzájemnému obchodování mezi cvičnými firmami je velice efektivně rozvíjena komunikační a personálně-sociální kompetence (Krpálek, Krpálková, Berková, 2018). Učitel daného předmětu využívá metodu autoevaluace, kdy studenti v rámci sebereflexe hodnotí vlastní prezentaci projektu. Na hodnocení prezentace se dále podílí učitel a členové (studenti) z ostatních cvičných firem v dané skupině. Cvičná firma je hodnocena z hlediska techniky provedení prezentace a vystoupení, vymezení cílů a vize, marketingové strategie, finančního plánování a úplnosti zakladatelského rozpočtu a personální politiky a systému odměňování pracovníků cvičné firmy. Využití má nejenom sumativní hodnocení, ale pro hodnocení měkkých kompetencí zejména formativní hodnocení (Berková, Frendlovská, Kubišová, 2021).

Zajímavé podnikatelsky orientované přístupy jsou vyvíjeny i ve strojírenském vzdělávání, kde tradiční analytická logika dosud nevždy plně odpovídala modernímu podnikání a předchozí modely neposkytovaly dostatek nástrojů pro organizaci podnikatelského vzdělávání. Mäkimurto-Koivumaa a Belt (2016) proto vyvinuli nový rámec pro podnikatelské vzdělávání a doporučují zařadit jej na každém stupni vzdělávání a v terciárním vzdělávání do každého ročníku studia, přičemž zdůrazňují nutnost využívat vhodné aktivizující metody, které podporují podnikatelské dovednosti a rozvíjejí osobnost studentů. Explicitní obchodní a finanční znalosti mají být během studia postupně zvyšovány v souladu s dosaženou úrovní

ekonomického vzdělání. K podobným závěrům dospěl autorský tým Mylonas, Kyrgidou a Petridou (2017) při výzkumu dopadů kreativity na záměry vzdělávaných vykonávat po studiu podnikatelskou činnost (vztah mezi kreativitou a podnikatelstvím), vycházeli při tom ze soudobé literatury, ukazující na význam vybraných osobnostních rysů a osvojení si tvorby podnikatelského plánu.

V těchto výše uvedených aspektech má významnou roli gamifikace, kterou lze dosáhnout efektivní vedení distanční projektové výuky. Gamifikace využívá herní prvky v neherním prostředí. Toto má zajistit větší zájem a motivaci studentů k dané aktivitě či předmětu. Gamifikace využívá okamžitou zpětnou vazbu a je důležitým prvkem pro efektivní vedení distanční formy výuky. Toho pak lze dosáhnout prostřednictvím moderních technologických prostředků, jako Learning Management System – Moodle, MS Teams či jiné platformy umožňující distanční vedení studentů. Přitom je stále zajištěno, že dochází k rozvoji kreativity, tvůrčího myšlení, ale na druhou stranu i týmové spolupráce a v omezenější míře k podpoře sociálních a komunikačních kompetencí (De-Marcos, Domínguez, Saenz-De-Navarrete, Pagés, 2014).

3 Zařazení simulační manažerské hry do distanční projektové výuky

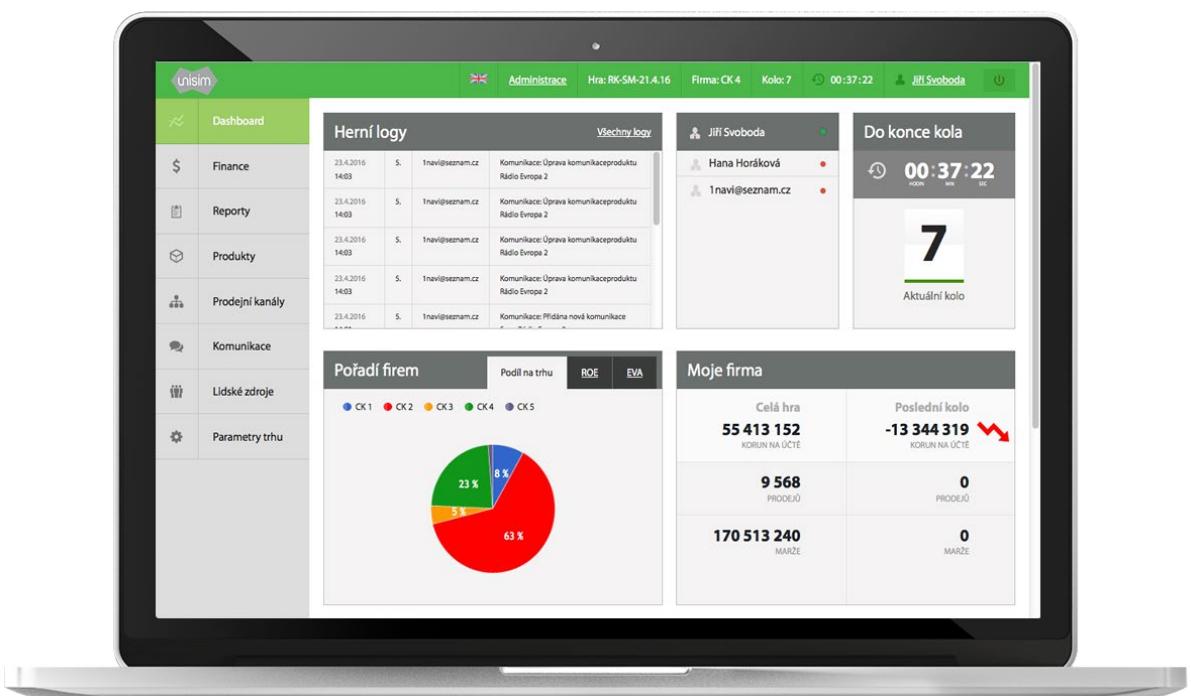
V letním semestru akademického roku 2020/2021, který byl podroben distanční formě výuky prostřednictvím živých přenosů skrze Microsoft Teams, bylo v podmírkách Vysoké školy ekonomické v Praze v předmětu Cvičná firma provedeno pilotní šetření mezi studenty s cílem zjistit jejich názor na distanční projektovou výuku se zařazením simulační manažerské hry Unisim jako doplňkový interaktivní nástroj podporující gamifikaci. Šetření bylo orientované na zjištění názorů studentů na rozvoj sociálních, komunikačních kompetencí, poskytování zpětné vazby a možnosti uplatnění týmové spolupráce skrze zvolený přístup k distanční projektové výuce.

Projektová výuka cvičné firmy byla v daném období inovována s využitím zařazení simulační manažerské hry Unisim, která měla za úkol podpořit zpětnou vazbu, komunikační a prezentační dovednosti studentů a zesílit sociální vazby mezi nimi. Tato inovace byla vyzkoušena ve dvou skupinách celkově se zapojením 48 studentů.

Základním principem této simulační hry je soutěž jednotlivých firem s minimálním počtem tří týmů a s maximálním počtem 8 týmů na definovaném trhu. Firmy jsou tvořeny jedním až pěti hráči, kteří si mohou rozdělit role v rámci týmu. Cílem firem je maximalizace parametru určeného jako hlavní cíl. Obvykle je jím EVA, ale je možné zvolit i parametr rentabilita vlastního kapitálu (ROE) či tržby. Vítězem se stává firma, která má nejvyšší hodnotu zvoleného parametru po odehrání daného počtu kol (jedno kolo představuje jedno účetní období). Alternativně je vítězem firma, která dosáhne jako první cílové hodnoty zvoleného parametru. Simulační hra zahrnuje všechny komerční funkce firmy: vývoj produktů, marketing a prodej, financování, reporting i řízení lidských zdrojů. Jednotlivé firmy realizují svá rozhodnutí – určují hodnoty definované skupiny parametrů – na základě informací o trhu a o konkurenci, které získají ze zakoupených reportů. Na základě provedené volby parametrů pak výpočetní model po skončení každého kola provede kalkulaci dopadů těchto rozhodnutí na komerční pozice jednotlivých firem (CIS, 2020). Obrázek 1 ilustruje jednotlivé oblasti, o nichž hráči týmu musí efektivně rozhodovat. Na obrázku 2 je demonstrována hlavní nástěnka hry Unisim, tzv. dashboard.



Obrázek 1: Moduly simulační manažerské hry Unisim. Zdroj: (CIS, 2020)



Obrázek 2: Simulační manažerská hra Unisim. Zdroj: (CIS, 2020)

Hra Unisim je inovativní online manažerská simulace řízení firmy se zaměřením na cestovní kancelář (tedy podnikání v oblasti cestovního ruchu) či na podnikání v oblasti elektra se zahrnutím hlavních firemních funkcí jako je management, marketing, lidské zdroje, finance a účetnictví. Rozvíjí odborné i měkké kompetence, podporuje strategické, analytické a ekonomické myšlení. Jedná se o dynamickou hru, která poskytuje validní podklady pro hodnocení. Pomáhá stmelovat kolektiv, zvyšovat jeho efektivitu a podnikatelského ducha. Je atraktivní a zábavná. Podporuje hravost hráčů, ale i učitelů a obsahuje významný prvek gamifikace. Každé kolo hráče odborným i osobnostním způsobem může přispívat k jeho progresu.

Do předmětu Cvičná firma byla do tří po sobě jdoucích týdnech semestru začleněna výše popsaná simulační manažerská hra zaměřená na cestovní kancelář (jedná se o jednodušší verzi, která neobsahuje moduly logistika a sklady). Studenti měli možnost zahrát si v rámci pěti účetních období a rozhodovat o dalším vývoji firmy. Svá rozhodnutí následně prezentovali s věcnou argumentací. V rámci distanční výuky probíhala organizace efektivním způsobem. Nejprve učitel studentům vysvětlil základní principy hry, jednotlivé hodnotící

parametry a ukázal na jednom kole sehrávku dané hry. Poté měli studenti možnost prostřednictvím výkladových microlearningů (krátkých ilustrativních videí) studovat základní myšlení simulační manažerské hry. Následně probíhaly v přímé online výuce dílčí sehrávky a prezentace rozhodnutí jednotlivých týmů s věcnou argumentací.

Po skončení semestrální výuky měli studenti možnost se vyjádřit k tomuto způsobu vedení distanční projektové výuky skrze webový evaluační dotazník. Výstupní evaluace se zúčastnilo 24 studentů. Tito studenti se shodovali hned v několika oblastech, na které byl dotazník zacílen. V takto situované distanční formě měl předmět pro studenty značný přínos v odborné, komunikační a také sociální rovině. Zároveň studenti ocenili možnost získávání průběžné zpětné vazby, která je posunovala dopředu. Studenti doporučili zařazení této hry i v dalších semestrech výuky. Nejdůležitějším aspektem distanční formy výuky z pohledu studentů je poskytování průběžné zpětné vazby a možnost dosahování vlastního pokroku v odborných a měkkých kompetencích.

4 Závěr

Toto šetření odhalilo, že distanční projektová výuka se zařazením simulační manažerské hry Unisim, byť v podobě doplňkového krátkodobého prvku, přispívá k rozvoji odborné, komunikační i sociální roviny a umožňuje poskytovat studentům průběžnou zpětnou vazbu s kladným dopadem na jejich odborný profil. Už po třech týdnech semestru zařazení tohoto simulačního prvku došlo k navýšení přínosu projektové výuky v distanční formě. Je proto žádoucí zvažovat různé cesty, jak distanční vzdělávání zatraktivnit nejenom z hlediska zábavnosti, ale především z hlediska odborného přínosu. Tato forma je vhodná nejenom ve standardní výuce, ale je možné ji uplatnit také v profesním a celoživotním vzdělávání.

Literatura

1. Berková, K., Frendlovská, D., & Kubišová, A. (2021). *Modely hodnocení rozvoje profesních a měkkých kompetencí v sekundárním vzdělávání*. Praha: Extrasystem.
2. Centrum Informační Společnosti. (2020). *Digitální vzdělání pedagogů SŠ pro efektivní výuku*. Dle projektu Digitální vzdělání pedagogů SŠ pro efektivní výuku, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/18_067/0012341.
3. De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91.
4. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K., & Berková, K. (2018). Entrepreneurship in relation to contemporary concepts of education. *Marketing and Management of Innovations*, 2, 11–22. Retrieved from: https://armgpublishing.com/wp-content/uploads/mmi/volume-9-issue-2/MMI_A1-02-2018_Krpalek_0.pdf
5. Mäkimurto-Koivumaa, S., & Belt, P. (2016). About, for, in or through entrepreneurship in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 41 (5), 512-529. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03043797.2015.1095163>
6. Mylonas, N., Kyrgidou, L., & Petridou, E. (2017). Examining the impact of creativity on entrepreneurship intentions: the case of potential female entrepreneurs. *World review of entrepreneurship, management and sustainable development*, 13 (1), 84-105. Retrieved from: <http://www.inderscience.com/offer.php?id=80749>

7. Schelfhout, Bruggeman, & De Maeyer. (2016). Evaluation of entrepreneurial competence through scaled behavioural indicators: Validation of an instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 29-41. Retrieved from: <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.cas.cz/10.1016/j.stueduc.2016.09.001>

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

Ing. Kateřina Berková, 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: katerina.berkova@vse.cz

Ing. Lenka Holečková, 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: lenka.holeckova@vse.cz

Bc. Josef Kočka
Student VŠE v Praze
Fakulta financí a účetnictví
nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3

Environmentálna bezpečnosť ako nevyhnutná súčasť edukácie

Environmental safety as a necessary part of education

Jana Bilčíková, Alexander Bilčík

Abstrakt

Súčasná doba prelínajúcich sa kríz kladie zvýšené nároky na kompetencie zúčastnených aktérov vzdelávania. Jeho cieľom má byť príprava absolventov škôl i v otázkach jednotlivých druhov bezpečnosti. Na problematiku jednej zložky, environmentálnu bezpečnosť, a dôležitosť jej uplatnenia v edukácii sa zamerali autori príspevku. Priblížili súvislosť environmentálnej edukácie s environmentálnym povedomím. Zároveň poukázali na požiadavky pedagógov z praxe na potrebu ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti.

Kľúčové slová: environmentálna bezpečnosť, environmentálna edukácia, environmentálne povedomie, celoživotné vzdelávanie pedagógov

Abstract

The current era of overlapping crises places increased requirements on the competencies of the people involved in education. Its aim is to prepare school graduates also in issues of individual types of safety. The authors of the contribution focused on the issue of one such component, environmental safety, and the importance of its application in education. They elucidated the connection between environmental education and environmental awareness. At the same time, they pointed to the requirements of teachers from practice on the need for further education in this area.

Keywords: environmental safety, environmental education, environmental awareness, lifelong education of teachers

JEL klasifikace: I21

1 Environmentálna bezpečnosť, environmentálne povedomie

V aktuálnom období prelínajúcich sa kríz sú v spoločnosti takmer dennodenne riešené otázky bezpečnosti. Používame ju najmä s prívlastkami biologická, ekonomická, energetická, informačná, kybernetická, pracovná, jadrová bezpečnosť. Ďalšia, ktorá nadobúda čoraz väčší význam v dobe klimatických zmien, znečisteného životného prostredia, zmapovaných environmentálnych záťaží, ktoré priamo ovplyvňujú zdravie a životy živých organizmov je environmentálna bezpečnosť. Vyjadruje stav, v ktorom ľudská spoločnosť a ekosystém na seba pôsobia trvalo udržateľným spôsobom a jednotlivci majú dostatočný prístup k vode, pôde a ovzdušiu (BRSR, 2017). Aby táto definícia splňala atribút samotnej bezpečnosti, považujeme za nevyhnutné hovoriť o čistej vode, čistej pôde, čistom ovzduší, to znamená bez chemického znečistenia spôsobeného ľudskou činnosťou s negatívnym dopadom na zdravie, v súlade s rešpektovaním prírodných zákonitostí, podporou biodiverzity, udržateľným využívaním prírodných zdrojov.

Môžeme si položiť otázku, ako je spoločnosť oboznámená s environmentálnou problematikou? Podľa Envirostratégie 2030 (MŽPSR, 2020a) environmentálne povedomie občanov, teda úroveň poznatkov a informácií o aktuálnom stave prírody, ekologických trendoch, vývoji, formách myšlenia a tradíciách v oblasti starostlivosti o životné prostredie (MŽPSR, 2015), je na Slovensku nedostatočné a nevedie k zmene správania a nastavenia hodnôt v zmysle udržateľného rozvoja. Krajhanzl (2015) upozorňuje, že človek s vyším environmentálnym vedomím má vnútornú motiváciu chrániť životné prostredie. Uvedomuje si environmentálne problémy, znečistenie, vymieranie druhov a ohrozenie prírodných cyklov planéty vníma ako vážne hrozby. Chápe environmentálne súvislosti v živote, hľadá spôsoby, ako sa správať k prírode ohľaduplniejsie, osvojuje si celý rad proenvironmentálnych návykov, podporuje tiež environmentálne udržateľnú politiku a angažuje sa v aktivitách na ochranu prírody a životného prostredia.

Pre zabezpečenie environmentálnej bezpečnosti v krajinе a následne na celej planéte je nevyhnutné venovať náležitú pozornosť environmentálnej edukácii. Krajnáková (2020, str. 22) ju charakterizuje ako jediný cieľavedomý proces výchovy a vzdelávania, ktorý je spoločensky významným dobrom uskutočňovaným s cieľom formovania ekologickej kultúry, racionálneho využívania zdrojov, ako aj súhrnom získaných vedomostí, návykov, hodnotových orientácií, skúseností a kompetencií v oblasti ochrany životného prostredia. I v rámci Envirostratégie je uznané, že kvalitná environmentálna výchova a vzdelávanie pre udržateľný rozvoj zvyšujú environmentálne povedomie (MŽPSR, 2020b). Kladie si za cieľ zabezpečiť každému, že vo vzdelávaní získa vedomosti a zručnosti potrebné pre presadzovanie princípov udržateľného rozvoja.

Podľa výsledkov metaanalýz (Bamberg, Möser, 2007; Klöckner, 2013 in Krajhanzl, 2015, s. 78) sú pre správanie šetrné k životnému prostrediu kľúčové tieto faktory:

- povedomie o environmentálnych problémoch,
- znalosť environmentálnych následkov správania,
- morálna norma,
- postoj k správaniu,
- subjektívne normy, vnímaná kontrola správania, zvyk.

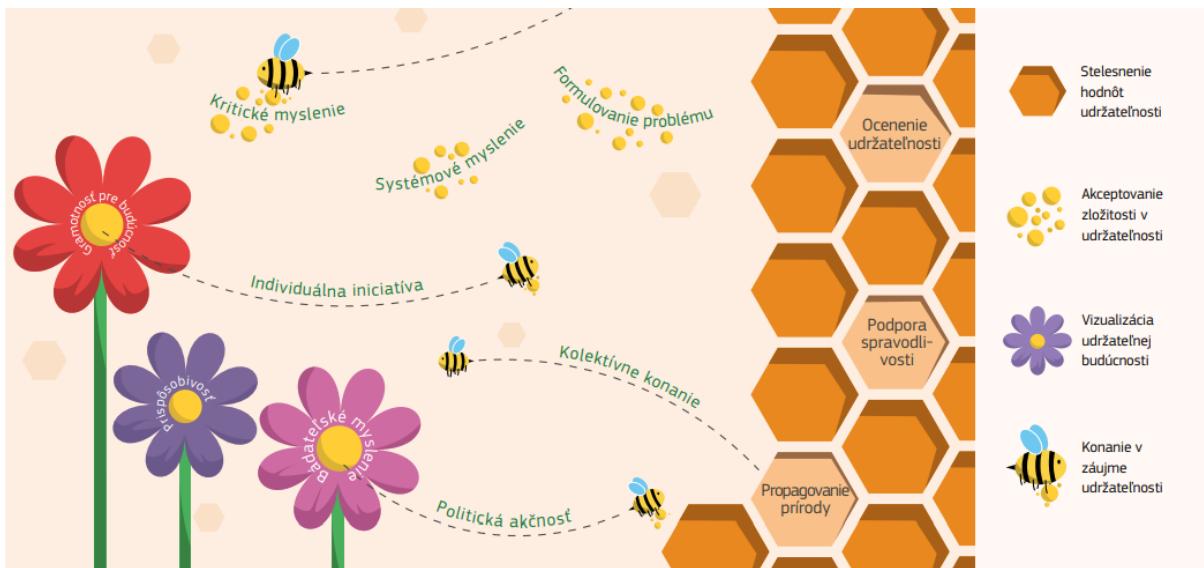
Už v 90-tych rokoch minulého storočia sa Pike, Selby (1994) zamýšľali nad tým, ako si ľudia nevedomujú environmentálne problémy a dosah svojho správania. V dnešnej dobe to platí mnohonásobne viac. Globalizovaný svet spotrebiteľom neumožňuje dohľadať mnohé súvislosti o zdrojoch, výrobe, preprave, nehumánnych podmienkach práce a dopadoch jednotlivých produktov na zdravie ľudí a kvalitu životného prostredia. Nepoznajú životný cyklus výrobkov, preto ľahko vedia zodpovedne zaujať stanovisko pri každodennom rozhodovaní. Práve preto je dôležité vnímať nevyhnutnosť vzdelávania k environmentálnej bezpečnosti, environmentálnej edukácii počas celého života.

2 Environmentálna edukácia a environmentálne, zelené kompetencie

Podľa Davisa (2020 in IEP, 2021) je environmentálna edukácia holistický celoživotný proces zameraný na prípravu zodpovedných občanov so záujmom o environmentálne problémy, ich riešenie a angažovanie sa v obnove životného prostredia. V podmienkach slovenského školského systému je riešená prostredníctvom prierezovej témy environmentálna výchova, kde sa však často vykazuje len formálne.

Na potrebu priať opatrenia v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy s cieľom reagovať na núdzovú situáciu v oblasti klímy a krízu, ktorej čelí planéta, upozorňuje i Odporúčanie rady Európskej komisie k učeniu o environmentálnej udržateľnosti. Zároveň konštatuje, že zohľadnenie environmentálnej udržateľnosti vrátane biodiverzity v učebných plánoch je

v súčasnosti útržkovité a vo väčšine členských štátov sa nedá považovať za komplexné. Len málo krajín uvádza konkrétnie odkazy na kompetencie v oblasti udržateľnosti, súvisiace vzdelávacie ciele a spôsob, akým by sa mali hodnotiť. Otázky týkajúce sa ochrany a tvorby životného prostredia, udržateľného spôsobu života sú často len súčasťou prírodovedných predmetov, pričom ich začlenenie i do ostatných predmetov môže takisto prispieť k tomu, aby vzdelávajúce sa osoby tieto témy pochopili (EC, 2022).



Obrázok 1: Grafické znázornenie rámca GreenComp. Zdroj: Bianchi (2022)

Európska komisia zadefinovala rámc - 12 „zelených“ kompetencií, sú znázornené na obrázku 1. Združené sú po troch znakoch v štyroch oblastiach:

Integrácia hodnôt udržateľnosti do osobnosti človeka

- rozvoj kompetencie uvažovať o hodnote udržateľnosti
- posilnenie kompetencie prosociálneho a férového správania
- rozvoj kompetencie vnímať sa ako súčasť prírodného prostredia

Vnímanie udržateľnosti vo svojej komplexnosti

- rozvoj kompetencie systémového myšenia
- rozvoj kompetencie kritického myšenia
- rozvoj kompetencie analyzovať problémy

Vizualizácia udržateľnej budúcnosti

- rozvoj kompetencie modelovať budúci vývoj
- posilnenie kompetencie adaptácie
- rozvoj kompetencie vedeckého myšenia

Konanie v prospech udržateľnosti

- uplatňovanie kompetencie aktívneho občianstva na politickej rovine
- posilnenie kompetencie skupinovej spolupráce
- uplatňovanie kompetencie individuálnej iniciatívy (Bianchi 2022 podľa Akadémie Strom života).

Mnohí pedagógovia v celej Európe aktívne vyučujú alebo sa snažia vyučovať v záujme environmentálnej udržateľnosti. Veľa z nich zároveň tvrdí, že im chýbajú odborné znalosti a odborná príprava, najmä pokial' ide o interdisciplinárne prístupy, aktívne pedagogické postupy a náročnú tematiku predmetu (EC, 2022). Potvrdzuje to prieskum na európskej on-line platforme School Education Gateway zameraný na vzdelávanie o klimatických

zmenách, ktorého sa zúčastnilo 1101 respondentov, z ktorých 89% boli učitelia alebo riaditelia z 36 krajín, prevažne zo Španielska, Turecka a Rumunska. Takmer všetci respondenti súhlasili s tým, že edukácia v oblasti klímy je zodpovednosťou školy. Medzi najčastejšie hlavné dôvody toho, že učitelia u nich v škole alebo regióne nezahŕňajú edukáciu v oblasti klímy do svojho vyučovania uviedlo 66,3 % z nich nedostatok odborných znalostí/odbornej prípravy a 50,5 % nedostatok vzdelávacích zdrojov (SEG, 2020).

V rámci prieskumu na slovenských školách (Bilčíková, 2022) realizovanom z dôvodov opatrení proti šíreniu Covid-19 kombináciou pološtruktúrovaných rozhovorov s dotazníkovým prieskumom s pedagógmi vyučujúcimi techniku v rámci nižšieho stredného vzdelávania, z 50-tich odpovedí až 92 % pedagógov odpovedalo, že by mali záujem o absolvovanie vzdelávania k možnostiam včlenenia tém dopadu ľudskej činnosti, techniky, výroby na životné prostredie a jeho ochranu. Ďalej bol prieskum smerovaný na možnosť rozvíjania zelených kompetencií prostredníctvom zapájania sa pedagógov so žiakmi do rôznych environmentálnych projektov, aktivít. Tu však odpovedalo iba 34 % pedagógov, že sa so žiakmi zapájali. Je možné predpokladať, že ostatní sa takýchto akciami nezúčastnili. V kladných odpovediach boli väčšinou uvedené projekty, aktivity, ktoré bolo možné zaradiť medzi krátkodobé, jednodňové alebo týždňové ku významným dňom, alebo sa jednalo o zbery triedeného odpadu, či jednorazové brigády. Dlhodobé, s významnejším pôsobením boli vzdelávacie programy Zelená škola (ŽIVICA), Ekostopa (SAŽP), ktoré sa v školách riešia po častiach v priebehu školského roka. Vzhľadom k malému počtu pedagógov, ktorí uviedli, že sa zapájali do programov, projektov a aktivít, nebolo rozlišované medzi krátko a dlhodobými, ale boli zosumarizované spolu. Zároveň boli zisťované rozdiely medzi pedagógmi pôsobiacimi v rámci nižšieho stredného vzdelávania v obciach a mestách. Pri každom pedagógovi bol ščítaný počet aktivít, projektov, do ktorých uviedol, že bol zapojený, počet sa pohyboval od 0 po 5 u pedagógov v mestách, od 0 po 14 u pedagógov v obciach. V školách v mestách sa nezapojilo do žiadneho projektu ani aktivity zameranej na environmentálne témy 70 %, v obciach 60 % učiteľov techniky. Väčšie počty, teda vyššia aktívita bola zaznamenaná u pedagógov, ktorí boli zároveň koordinátormi environmentálnej výchovy na školách. Väčšina pedagógov, 74% sa tiež vyjadriala, že ich škola nemá alebo im nie je známa spolupráca so žiadnou externou organizáciou poskytujúcou environmentálne zamerané programy, projekty, aktivity.

3 Zhrnutie a odporúčania k rozvoju environmentálnych kompetencií

Právo na zdravé životné prostredie máme zakotvené v legislatíve, súčasne ako i povinnosť ho zveľaďovať a chrániť. Európska komisia vydala odporúčania k učeniu o environmentálnej udržateľnosti a definovala zelené kompetencie. Envirostratégia 2030 predpokladala, že environmentálnej výchove sa bude venovať osobitná pozornosť aj v rámci strategického rozvoja výchovy a vzdelávania. Legislatíva a strategické dokumenty tvoria východiská k environmentálnej edukácii, avšak nepostačujú pre rozvoj environmentálneho povedomia v spoločnosti. Informácie o životnom prostredí sú dôležitou súčasťou environmentálneho vzdelávania, výchovy a osvety (EVVO), ale ako uvádzajú Krajhanzl (2015), sa ukazuje, že samy o sebe zmenu environmentálneho správania vyvolajú len málokedy. Doplňa tiež, že problematické je vyvolávať povedomie o problémach strašením, ktoré vedie k zablokovaniu človeka voči otvorenému uvažovaniu o environmentálnej problematike.

V súlade s Envirostratégiou (MŽPSR, 2022a) so vzdelávaním je nutné začať už vo veľmi skorom veku, keďže deti ešte nemajú negatívne environmentálne návyky, ktoré by bolo treba odstraňovať. Kvalitné EVVO a vzdelávanie pre udržateľný rozvoj nielenže zvyšujú environmentálne povedomie obyvateľstva, ale budujú aj aktívny prístup k životnému prostrediu prostredníctvom rozvíjania zručností nevyhnutných pre udržateľný rozvoj, akými

sú napríklad systémové myslenie, predvídadivosť, strategické myslenie, kritické myslenie, normatívna spôsobilosť, ako aj integrovaný prístup k riešeniu problémov. V procese smerovania k trvalej udržateľnosti má vzdelávanie absolútne prioritné postavenie. Environmentálna edukácia viedie žiakov k tvorbe environmentálne uvedomelých postojov a pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu (IEP, 2021). Je dôležité preto zaradiť i témy environmentálnej bezpečnosti do výučby všetkých študentov učiteľstva v priebehu vysokoškolského štúdia a súčasne podporovať environmentálne zamerané ďalšie vzdelávanie pedagógov z praxe, o ktoré i sami prejavujú záujem, avšak nie je v dostatočnej ponuke.

Environmentálna edukácia v školách musí byť priamo prepojená s každodenným životom a využívať vhodné metódy a formy rozvíjajúce environmentálne povedomie. Pri realizovaní zážitkového a aktivizujúceho, bádateľsky orientovaného učenia, miestne zakotveného učenia službou pre danú komunitu, považujeme za nevyhnutnú vzájomnú spoluprácu pedagógov nielen v rámci predmetových komisií a uplatňovanie medzipredmetových vzťahov, spoluprácu pedagógov s koordinátormi environmentálnej výchovy na školách, spoluprácu škôl s mimovládnymi organizáciami, centrami environmentálnej výchovy a miestnymi podnikmi. U žiakov vzdelávaných pomocou inovatívnych metód a foriem v prospech svojho okolia a komunity je predpoklad, že si tak rozvinú lepší vzťah k okolitému životnému prostrediu, povedomie o environmentálnych problémoch na príkladoch z miesta, kde žijú, budú si vedomí možných následkov svojho správania a mať postačujúce environmentálne kompetencie, ktoré im umožnia vo svojej budúcnosti vedieť prevziať zodpovednosť za svoje každodenné rozhodovanie a jeho dopad na životné prostredie.

Literatúra

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp The European sustainability competence Framework. In Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/403968, JRC128040. Dostupné na: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
2. Bilčíková, J. (2022). Hodnotenie vzdelávacích programov z oblasti životného prostredia a bezpečnosti práce. Dizertačná práca. Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
3. BRSR - Bezpečnostná rada Slovenskej republiky. (2017). Terminologický slovník krízového riadenia. [online]. [citované 2. novembra 2022] Bratislava. Dostupné na: https://www.vlada.gov.sk/data/files/7616_terminologicky-slovnik-uprava260919.pdf
4. EC - European Commission. (2022). Proposal for a Council Recommendation on learning for environmental sustainability. 2022/0004 Brussels, 14.1.2022.
5. IEP - Inštitút environmentálnej politiky. (2021). Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku. Diskusná štúdia. Dostupné na: https://www.minzp.sk/files/iep/2021_03_co_vas_v_tej_skole_ucia.pdf <https://www.minedu.sk/data/att/20816.pdf>
6. Krajhanzl, J. (2015). Úvod do psychológie vzťahu k prírode a životnému prostrediu. Prečo ľudia (ne)chránia životné prostredie? In: Gallayová, Z. Dovalová Z., Hipš, J. (eds.) Environmentálna výchova v súvislostiach. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, CEEV Živica, s. 119 – 139.
7. Krajňáková, E. (2020). Environmentálna výchova žiakov a mládeže vo Švédsku a Fínsku. In Didaktika 2/2020. str. 21-25. Bratislava: Wolters Kluwer SR, s. r. o.

8. MŽPSR - Ministerstvo životného prostredia SR. (2015). Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvety do roku 2025. Dostupné na: <https://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategicke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf>
9. MŽPSR - Ministerstvo životného prostredia SR. (2020a). Zelenie Slovensko – Stratégia environmentálnej politiky Slovenskej republiky do roku 2030. ISBN 9788088833703. Dostupné na: https://www.minzp.sk/files/iep/publikacia_zelensie-slovensko-sj_web.pdf
10. MŽPSR - Ministerstvo životného prostredia SR. (2020b). Sprievodca neformálnou environmentálnou výchovou a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj. Ivanegová, B. (eds). ISBN: 978-80-88833-72-7. Dostupné na: <https://www.minzp.sk/files/sprievodca-neformalnou-environmentalnou-vychovou-slovensku.pdf>
11. Pike, G., & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
12. SEG – School Educational Gateway. (2020). Prieskum zameraný na vzdelávanie v oblasti klímy. Dostupné na: <https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/viewpoints/surveys/survey-on-climate-education.htm>

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

Kontaktné údaje autorov

Ing. Jana Bilčíková, PhD.

Malá 8, 917 01 Trnava

bilcikova@gmail.com

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

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Katedra didaktiky odborných predmetov

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

bilcik@dti.sk

Sociálno-emocionálne zdravie a črtová emocionálna inteligencia študentov gymnázia

Social-emotional health and trait emotional intelligence of secondary grammar school students

Henrieta Rol'ková, Zora Blesáková

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo identifikovať vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím (kovitalitou) a črtovou emocionálnou inteligenciou študentov gymnázia a zistíť aktuálny stav skúmaných premenných. Výskumný súbor pozostával zo 141 študentov vo veku 15-19 rokov. Zber dát bol realizovaný v období pandémie Covid-19 v októbri 2021. Administrovali sme Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia-SEHS-S (Furlong et al., 2014) a Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie-TEIQue-SF (Kaliská et al., 2015). Silný pozitívny vzťah sme zistili medzi kovitalitou a črtovou emocionálnou inteligenciou. Zistili sme pozitívne vzťahy medzi doménami sociálno-emocionálneho zdravia a faktormi črtovej emocionálnej inteligencie. Najsilnejšie pozitívne vzťahy boli medzi životnou zaangažovanosťou a well-beingom, medzi sebadôverou a well-beingom, emocionálnou kompetenciou a emocionalitou a rovnako medzi sebadôverou a sebakkontrolou. Úroveň sociálno-emocionálneho zdravia bola na rozhraní nižšieho a vyššieho priemeru. Nameraná hodnota črtovej emocionálnej inteligencie zodpovedá približne 43. percentilu.

Klúčové slová: sociálno-emocionálne zdravie, črtová emocionálna inteligencia, pozitívna psychológia, neskorá adolescencia

Abstract

The aim of the research was to identify the relationships between social-emotional health (covitality) and trait emotional intelligence of students of secondary grammar school and to find out the current state of the studied variables. The research group consisted of 141 students aged 15-19. Data collection was carried out during the Covid-19 pandemic in October 2021. We administered the Social-Emotional Health Survey-SEHS-S (Furlong et al., 2014) and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-TEIQue-SF (Kaliská et al., 2015). We found a strong positive relationship between covitality and trait emotional intelligence. We found positive relationships between domains of social-emotional health and factors of trait emotional intelligence. The strongest positive relationships were between engaged living and well-being, between belief in self and well-being, emotional competence and emotionality, and also between belief in self and self-control. The level of social-emotional health was on the borderline of lower and higher average. The measured value of trait emotional intelligence corresponds to approximately the 43rd percentile.

Key words: social-emotional health, trait emotional intelligence, positive psychology, late adolescence

JEL klasifikace: Z000 Other Special Topics: General

1 Úvod

Pozitívna psychológia priniesla salutogenetický pohľad v zmysle koncentrovania sa na silné stránky osobnosti, pozitívne emócie, well-being, šťastie, optimizmus, nádej, vytrvalosť a v neposlednom rade emocionálnu inteligenciu (Duckworth et al., 2005). Na duševné zdravie môžeme nazerať ako na pozitívny fenomén zahŕňajúci emocionálny, psychologický a sociálny well-being. Výsledkom takého ponímania je pozitívne duševné zdravie (Keyes, 2007), ktorého pevnou súčasťou je sociálno-emocionálne zdravie (Furlong, Gilman et al., 2014). Črtová emocionálna inteligencia je zoskupením emočného sebaponímania a dispozícií ako napríklad vnímanie emócií, ich zvládanie, impulzívnosť, empatia (Petrides & Furnham, 2001). Oba konštrukty uvedené v názve príspevku sa spájajú so sociálnymi a emocionálnymi zručnosťami a ich domény (faktory) a indikátory sa navzájom prelínajú. Domnievame sa, že ako protektívne faktory majú v adolescencii svoje opodstatnenie a ich podporovanie je prevenciou duševných chorôb (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

1.1 Sociálno-emocionálne zdravie

Spojeniu sociálnej a emocionálnej zložky z hľadiska modelu vdľačíme americkému profesorovi Michaelovi James Furlongovi z Kalifornskej univerzity (Furlong, Gilman et al., 2014). Furlongov model je tvorený štyrmi doménami s prívlastkom pozitívne (sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a životná zaangažovanosť). Spomenuté základné domény sú zložené z 12 stavebných kameňov alebo indikátorov. Domény vyúsťujú do celkového konštruktu označovaného termínom kovitalita (Furlong, You et al., 2014). Jej hlavnou zložkou je prežívanie pozitívnych emocionálnych zážitkov (Jones et al., 2012). Sociálno-emocionálne zdravie (ďalej SEH) v neskorej adolescencii pozitívne súvisí s well-beingom (Štrpková a Roľková, 2020) prežívaním šťastia (Gajdošová et al., 2018), rezilienciou (Palacková & Roľková, 2020) empatiou (Petrulytēa et al., 2019), ale taktiež s akademickým úspechom a spokojnosťou (Furlong et al., 2020).

1.2 Črtová emocionálna inteligencia

Črtovú emocionálnu inteligenciu (ďalej EI) priniesli Petrides a Furnham (2001), ktorí ju odlišili od emocionálnej inteligencie ako schopnosti. Spája sa s behaviorálnymi tendenciami prejavujúcimi sa napríklad v empatii, optimizme, asertivite. Meria sa cez sebavýpoved'ové dotazníky. Pojem črtová zdôrazňuje silný vzťah k základným dimensiám osobnosti. Petridesov model (2009) pozostáva zo štyroch kľúčových faktorov (emocionalita, sebkontrola, sociabilita, well-being), pričom každý z nich zahŕňa tri komponenty (okrem emocionality zahŕňajúcej štyri), celkovo 15 komponentov. Adaptabilita a sebamotivácia nie sú spojené so žiadnym faktorom a stojia ako samostatné komponenty. Petridesov model sa stal inšpiráciou pre vytvorenie dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie - Trait Emotional Intelligence Questionnaire označovaných ako TEIQue (Kaliská et al., 2019).

Adolescenti disponujúci vyššou EI sú istým spôsobom zvýhodnení, čo ovplyvňuje ich život či už v prostredí školy, domova alebo v kolektíve. Je predpokladom prosociálneho správania a spolupráce a tým pádom aj školskej úspešnosti (Nikooyeh, et al., 2017). Vyššia úroveň črtovej EI je predpokladom pozitívneho emocionálneho stavu a emocionálnej stability. Adolescent je viac rezilientný a študijne úspešnejší, nakoľko dokáže regulovať negatívnu afektivitu spojenú so školskými úlohami (Dash, Bairiganjan, 2021). Jednotlivci s vyššou EI prejavili i menšie ťažkosti v rozhodovaní o ďalšom kariérnom smerovaní (Solarová, Kaliská, 2019).

Cieľom tohto výskumu bolo zistiť vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím a črtovou emocionálnou inteligenciou u študentov gymnázia a zároveň zistiť aktuálny stav skúmaných premenných.

2 Metódy

Výskumné otázky a hypotézy:

- VH1: Predpokladáme, že celková úroveň sociálno-emocionálneho zdravia je na úrovni vyššieho priemeru (Schmidt, Roľková, 2020; Szobiová, Gažová, 2020; Štrpková, Roľková, 2020).
- VO1: Aká je priemerná úroveň črtovej emocionálnej inteligencie?
- VO2: Existujú pozitívne vzťahy medzi doménami SEH a faktormi črtovej EI navzájom?
- VH2: Predpokladáme, že medzi celkovým sociálno-emocionálnym zdravím a celkovou črtovou emocionálnou inteligenciou existuje silný pozitívny vzťah (Szobiová, 2018).

Výskumnú vzorku tvorilo 141 participantov v pomere 67 mužov, 71 žien a 3 participanti pohlavie neuviedli. Študenti boli vo vekovom rozmedzí od 15 do 19 rokov s priemerným vekom 16,73 ($SD = 1,27$). Oslovili sme študentov 8 ročného ako aj 4 ročného gymnázia. Zber dát sa uskutočnil metódou „ceruzka-papier“ v októbri 2021. Výber participantov bol zámerný a vyčerpávajúci.

Social Emotional Health Survey–Secondary – SEHS-S (Furlong et al., 2014) je adresovaný adolescentom-stredoškolákom. Je postavený na štyroch doménach (sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia, životná zaangažovanosť) pričom každá z nich zahŕňa tri indikátory. Dotazník obsahuje 36 položiek, kde participanti odpovedajú na 4 stupňovej škále s vyjadrením úplného súhlasu až úplného nesúhlasu. Participanti mohli získať celkovo od 36 do 144 bodov a v jednotlivých doménach predstavovalo teoretické rozpätie 9 – 36 bodov. Cronbachova alpha dosiahla uspokojivé hodnoty $\alpha = 0,68$ až $\alpha = 0,90$ a to pre kovitalitu ako aj pre jednotlivé domény okrem emocionálnej kompetencie ($\alpha = 0,64$).

Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form – TEIQue-SF (Kaliská et al., 2015) je skrátená forma dotazníka vychádzajúca z Petridesovho modelu. Dotazník je určený pre adolescentov od 13 rokov a dospelých. Pozostáva z 15 komponentov, pričom 13 z nich vytvára 4 všeobecnejšie faktory – emocionalita, sebakontrola, sociabilita, well-being a 2 stoja samostatne-adaptabilita a sebamotivácia. Obsahuje 30 položiek s možnosťou výberu odpovede na škále od 1 do 7, pričom 1 značí úplný nesúhlas a 7 úplný súhlas. Vnútorná konzistencia položiek sa pohybovala v rozmedzí od $\alpha = 0,57$ až $\alpha = 0,69$.

3 Výsledky

Sociálno-emocionálne zdravie a črtová emocionálna inteligencia (VH1): Študenti dosiahli celkovú úroveň SEH na rozhraní nižšieho a vyššieho priemeru ($M = 105,84$). Úroveň nižšieho priemeru má totiž ohraničenie 86-106 bodov, vyšší priemer predstavuje rozmedzie od 107 do 127 (Furlong, You et al., 2014). Gymnazisti dosiahli priemernú úroveň črtovej EI 4,70 so štandardnou odchýlkou 0,81 (VO1). Medzi jednotlivými doménami SEH a faktormi črtovej EI sme zistili korelácie vecne aj štatisticky významné. Štatisticky významný vzťah sme však nezistili medzi dôverou v iných a sociabilitou ($p = 0,297$). Najsilnejší vzťah sme zistili medzi životnou zaangažovanosťou a well-beingom ($rs = 0,73$). Silný vzťah sa nachádza medzi sebadôverou a well-beingom ($rs = 0,62$), emocionálnou kompetenciou a emocionalitou ($rs = 0,57$) a rovnako medzi sebadôverou a sebakontrolou ($r = 0,52$). Vzťah medzi životnou zaangažovanosťou a sebakontrolou je stredne silný avšak k silnému má veľmi blízko ($r = 0,49$). Celkovo prevažoval medzi doménami a faktormi navzájom stredne silný vzťah. Na rozhraní slabého a stredne silného vzťahu bol vzťah medzi dôverou v iných a emocionalitou ($rs = 0,30$). Slabý vzťah sme zistili len medzi dôverou v iných a sebakontrolou ($rs = 0,20$; $p = 0,019$) a dôverou v iných a sociabilitou ($rs = 0,09$). Pokial' ide o koreláciu medzi emocionálnou kompetenciou a sociabilitou ($rs = 0,26$), hodnota sa blížila k 0,3. Korelácie sú

zväčša štatisticky významné na tretej hladine. O druhej hladine môžeme hovoriť pri koreláciách emocionálnej kompetencie a sociability (VO2). Vzťah medzi celkovým sociálno-emocionálnym zdravím a črtovou emocionálnou inteligenciou je silný, pozitívny ($rs = 0,75$) a štatisticky významný ($p < 0,001$) (VH2).

4 Diskusia

Predpokladali sme, že celková úroveň SEH gymnazistov je na úrovni vyššieho priemeru. V našom výskumnom súbore dosiahli študenti kovitalitu zodpovedajúcu rozhraniu nižšieho a vyššieho priemeru. Úroveň na rozhraní nižšieho a vyššieho priemeru namerali aj Gajdošová et al. (2021). Naopak Gajdošová et al. (2018) zistili vyšší priemer sociálno-emocionálneho zdravia (rovnako aj Schmidt, Roľková, 2020; Szobiová, Gažová, 2020; Štrpková, Roľková, 2020). Toto zistenie považujeme za pozitívne, nakoľko berieme do úvahy situáciu pandémie a s tým spojené záťažové situácie.

Celková úroveň črtovej emocionálnej inteligencie zodpovedá zhruba 43. percentilu (presne 43,5), čo predstavuje strednú úroveň (Kaliská et al., 2019). Podobnú hodnotu EI zistili aj Kokkinos a Vlavianou (2019) a Barberis et al. (2021). V oblasti podpory a rozvoja emocionálnej inteligencie vidíme priestor pre realizáciu stimulačných programov.

Pozitívne vzťahy sme zistili medzi všetkými doménami kovitality a faktormi EI navzájom. Najsilnejší vzťah bol medzi životnou zaangažovanosťou a well-beingom. Čím väčšiu pohodu a spokojnosť prežíva adolescent, tým je jeho zaangažovanosť k životu väčšia, je aktívnejší a na svet nazerá s optimizmom. Silný vzťah sme konštatovali i medzi sebadôverou a well-beingom. Jednotlivec, ktorý dôveruje sám sebe, svojim schopnostiam, vidí zmysel v tom, čo robí, je šťastnejší a spokojnejší. Prepojenosť medzi emocionálnou kompetenciou a emocionalitou dokazuje aj silný vzťah. Adolescent, ktorý vie počkať na predmet svojho záujmu, vie si priznať chybu a je ochotný niesť následky za svoje činy, vie zároveň kategorizovať a vyjadriť svoje emócie. Rovnako silný vzťah sme konštatovali medzi sebadôverou a sebkontrolou. Adolescenti dôverujúci svojim schopnostiam, majú pod kontrolou svoje emócie a sú schopní zvládať záťažové situácie. Vzťah medzi životnou zaangažovanosťou a sebkontrolou je stredne silný avšak k silnému má veľmi blízko. Stredne silný vzťah sme zistili medzi sebadôverou a emocionalitou, sebadôverou a sociabilitou, dôverou v iných a well-beingom, emocionálnou kompetenciou a sebkontrolou, emocionálnou kompetenciou a well-beingom a životnou zaangažovanosťou a sociabilitou a tiež životnou zaangažovanosťou a emocionalitou. Vzťah medzi dôverou v iných a emocionalitou je na rozhraní slabého a stredne silného vzťahu. Slabý vzťah sme zistili medzi dôverou v iných a sebkontrolou, emocionálnou kompetenciou a sociabilitou. Slabý vzťah sa ukázal i medzi dôverou v iných a sociabilitou. Pre druhú hypotézu sme získali empirickú evidenciu. Z uvedeného vyplýva, že medzi kovitalitou a emocionálnou inteligenciou a aj medzi doménami SEH a faktormi EI existujú vzťahy a stimuláciou kovitality sa bude zvyšovať aj emocionálna inteligencia (VO2). Naše zistenia sú v súlade so Szobiovou (2018). Dovoľujeme si konštatovať, že vzhľadom na zistené vzťahy budú programy stimulujúce rozvoj oboch týchto fenoménov prispievať k efektívnomu fungovaniu dospievajúcich a k posilneniu ich duševného zdravia.

5 Záver

Výskumom sme podporili existenciu vzájomných vzťahov medzi sociálno-emocionálnym zdravím a črtovou emocionálnou inteligenciou. Stimuláciou jednej zo skúmaných premenných sa zvyšuje aj úroveň faktorov v druhom konštrukte. Nami skúmané konštrukty považujeme za protektívne faktory. Ich rozvíjaním aj v školskom prostredí podporujeme u študentov osobnostný rozvoj, silné stránky osobnosti aj využívanie efektívnych spôsobov

riešenia rôznych životných situácií, čo je v súlade s tvrdením Duckworthovej et al. (2005), ktorá hovorí, že pozitívna psychológia podporuje priaznivé fungovanie s prístupom posilňovania silných stránok a vnútorných zdrojov adolescenta.

Literatúra

1. Barberis, N., Gugliandolo, M. C., Costa, S., & Liga, F. (2021). How parental autonomy support prevent from adolescents' depression and low self-esteem: a mediational model with trait Emotional Intelligence. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjcp-2898>
2. Dash, L., & Bairiganjan, Ch. (2021). Emotional Intelligence and Academic Achievement of Adolescents. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*, 8(8), 2394-1588. <https://doi.org/10.17148/IARJSET.2021.88103>
3. Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 629–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
4. Furlong, M. J., Dowdy, E., Nylund-Gibson, K., Wagle, R., Carter, D., & Hinton, T. (2020). Enhancement and standardization of a universal social-emotional health measure for students' psychological strengths. *Journal of Well-Being Assessment*, 4(3), 245–267. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00032-2>
5. Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203106525>
6. Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011–1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>
7. Gajdošová, E., Radnóti, E. & Bisaki, V. (2018). Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl. *Školský psychológ/ Školní psycholog*, 19 (1), 101-111. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12219>
8. Gajdošová, E., Hennelová, K., & Szobiová, E. (2021). *Sociálno-emocionálne zdravie žiakov ako významný psychologický indikátor evaluácie kvality školy*. (1st ed.). Inštitút priemyselnej výchovy.
9. Jones, C. N., You, S., & Furlong, M. J. (2012). A Preliminary Examination of Covitality as Integrated Well-Being in College Students. *Social Indicators Research*, 111(2), 511–526. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0017-9>
10. Kaliská, L. Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám*. (1st ed.). Belianum.
11. Kaliská, L., Heinzová, Z., & Nábělková, E. (2019). Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQUE-SF/TEIQUE-CSF): Manuál ku skráteným formám-II. Časť, revidovaná verzia (1st ed.). Belianum.
12. Kaliská, L., Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám. (1st ed.). Belianum.
13. Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.62.2.95>
14. Kokkinos, C. M., & Vlavianou, E. (2019). The moderating role of emotional intelligence in the association between parenting practices and academic achievement among adolescents. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00343-5>

15. Nikooyeh, E., Zarani, F., & Fathabadi, J. (2017). The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 59, 45–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.012>
16. Palacková, A., & Roľková, H., (2020). Sociálno-emocionálne zdravie a reziliencia maturantov na vybraných gymnáziach. In E. Gajdošová, M. Madro & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie Krízová intervencia v školách* (1st ed., pp. 165-173). Inštitút priemyselnej výchovy.
17. Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *The Springer Series on Human Exceptionality*, 85– 101. https://doi:10.1007/978-0-387-88370-0_5
18. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi:10.1002/per.416>
19. Petrulytė, A., Guogienė, V., & Rimienė, V. (2019). Adolescent Social Emotional Health, Empathy, and Self-esteem: Preliminary Validation of the Lithuanian Version of the SEHSS Questionnaire. *Psychology in Russia* 12(4), 196-209. <https://doi:10.11621/pir.2019.0412>
20. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5>
21. Schmidt, N., & Roľková, H., (2020). Sociálno-emocionálne zdravie, reziliencia a sociálna atmosféra študentov vybraných gymnázií. In E. Gajdošová, M. Madro & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie Krízová intervencia v školách* (1st ed., pp.174- 182). Inštitút priemyselnej výchovy.
22. Sollarová, E., & Kaliská, L. (2019). The Role of Trait Emotional Intelligence in Career Decision-Making Difficulties and (Career Decision) Self-Efficacy, In C. Pracana & M. Wang (Eds.), *Psychology Applications & Developments V*. (1st ed., pp. 34-44). inSciencePress.
23. Szobiová, E. (2018). Súvislosti emocionálnej inteligencie, sociálno-emocionálneho zdravia a tvorivosti u adolescentov. In E. Gajdošová, M. Madro & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (1 st ed., pp. 104-114). IPčko.
24. Szobiová, E., & Gažová, V. (2020). Sociálno-emocionálne zdravie a sebahodnotenie adolescentov. In E. Gajdošová, M. Madro & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie Krízová intervencia v školách* (1st ed., pp. 131- 144). Inštitút priemyselnej výchovy.
25. Štrpková, P., & Roľková, H. (2020) Sociálno-emocionálne zdravie a psychologický well-being u adolescentov. In E. Gajdošová, M. Madro & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie Krízová intervencia v školách* (1st ed., pp. 119-130). Inštitút priemyselnej výchovy.

Kontaktné údaje autorov

PhDr. Henrieta Roľková, PhD.

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

E-mail: henrieta.rolkova@paneurouni.com

Bc. Zora Blesáková

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

E-mail: zorka.blesakova@gmail.com

Wellbeing a húževnatosť u adolescentov

Wellbeing and grit in adolescent

Beáta Dvorská, Lucia Kolimárová

Abstrakt

V príspevku sa venujeme vzťahom medzi wellbeingom (pozitívne vzťahy, zmysel života, osobnostný rast, samostatnosť a zvládanie prostredia) a húževnatosťou (vášeň a vytrvalosť) u adolescentov. Taktiež nás zaujímali rozdiely z hľadiska pohlavia. Na základe našich cieľov výskumu sme si stanovili výskumné hypotézy. Nás výskumný súbor pozostával z 161 participantov druhého stupňa z troch základných škôl na Slovensku. Použili sme dve dotazníkové metódy, a to dotazník Škály psychologického wellbeingu (PWB) od Ryffovej (1989) a dotazník Škály húževnatosti (GRIT) od Duckworthovej (2017). Na základe výsledkov konštatujeme, že neexistuje vzťah v celkovom wellbeingu a v celkovej húževnatosti. Rozdiely medzi mužmi, ženami z hľadiska psychologických premenných sme taktiež nezistili.

Klíčová slova: wellbeing, húževnatosť, adolescenti.

Abstract

In the conference paper we deal with the relationship between wellbeing (positive relations with others, purpose of life, personal growth, autonomy, and environmental mastery) and grit (passion and perseverance) in adolescents. We also want to find out differences of gender. Based on our research goals, we set research hypotheses. Our research group consisted of 161 secondary school participants from three primary schools in Slovakia. We used two questionnaire methods, namely the Psychological Wellbeing Scale (PWB) from Ryff (1989) and the questionnaire Grit Scale (GRIT) from Duckworth (2017). Based on the results, we state that there is no correlation in overall well-being and overall grit. We did not find any differences between men, women in terms of psychological variables.

Key words: wellbeing, grit, adolescent

JEL klasifikace: I – Health, Education, Welfare

1 Úvod

V tomto príspevku sa zaoberáme vzťahom medzi well-beingom a húževnatosťou u adolescentov, ktorí navštevujú mimoškolské aktivity. Chceme podotknúť, že našou snahou je neobvykle prepojiť duševné zdravie s húževnatosťou. Môžeme tvrdiť, že naša téma stojí v súčasnej dobe v popredí záujmu psychológov.

1.1 Wellbeing u adolescentov

Psychológovia sa už od vzniku psychológie zaoberali najmä negatívnymi pojimami - akými sú ľudské utrpenie a životná nespokojnosť (Ryff, 1989). Predstavitelia pozitívnej psychológie od začiatku vytýkali psychológiu 20. storočia, že bola príliš zameraná na negatívne javy, akými sú odchýlky od normy, deficit a psychické poruchy. Nekládla dôraz na štúdium pozitívnych

aspektov osobnosti (Slezáčková, 2010). Dôležitejším a podstatnejším aspektom podľa Ryffovej (1989) je práve zameranie sa na pozitívnu stránku psychológie, akou je aj psychická pohoda. Duševné zdravie je jedno z najdôležitejších aspektov v živote adolescentov (Petrulyté, 2018). Huebner a kol. tvrdia, že životná spokojnosť adolescenta alebo jeho subjektívne hodnotenie života, ho dokáže ochrániť pred nepriaznivými následkami, akými sú napríklad agresivita, rizikové sexuálne správanie, depresia a úzkosť (Clark, Malecki, 2019).

1.2 Húževnatosť

Ľudia si často krát kladú otázky, čo stojí za tým, že niektorí ľudia sú viac úspešnejší ako tí druhí. Občas ide o životné príležitosti alebo skôr o schopnosť ich využiť. Duckworthová, et al. (2007) sformulovala hypotézu o tom, že húževnatosť spojená s vytrvalosťou a vášňou je dôležitou súčasťou pri dosahovaní vlastných cieľov. Znamená to usilovne pracovať na splnení osobných výziev, byť usilovný a mať záujem napredovať po celé roky, aj napriek nepriazni osudu a neúspechom. Duckworthová vysvetluje húževnatosť ako dôvod, prečo sú niektorí jednotlivci schopní zvyšovať svoj potenciál (Clark, Malecki 2019). Prvými výskumami vplyvu húževnatosti na schopnosť jedinca sa zaobrali Duckworthová et al. (2007), kde skúmali vplyv húževnatosti na výsledkoch celoamerickej národnej hláskovacej súťaže (Spelling bee). Výskumu sa zúčastnilo 273 účastníkov a boli otestovaní dotazníkom húževnatosti. Autori predpokladali, že efekt húževnatosti sa prejaví množstvom času, ktorí účastníci vložia do trénovalia a prípravy na hláskovaciu súťaž. Výsledky preukázali, že súťažiaci, ktorí mali vyššie hodnoty miery húževnatosti, boli ochotní venovať sa príprave na súťaž a usilovne pracovať, čo aj preukazovalo ich úspešné umiestnenie sa (Duckworthová et al. 2007). Tiittanenová (2014) tvrdí, že byť húževnatý je ovplyvnené tým ako jedinec vníma svet. To ako jedinec vníma väsnivo a zmysluplne svoj cieľ úzko súvisí s vysokým osobným wellbeingom.

1.3 Výskumné štúdie húževnatosti a vzťah medzi wellbeingom a húževnatosťou

Arya, B. a Lal, D. S. (2018) zistovali vzťah medzi psychologickým wellbeingom a húževnatosťou. Výskumnými metódami na zistenie vzťahu medzi wellbeingom a húževnatosťou boli dotazníky Škála psychologického wellbeingu (PWB) od Ryffovej a skrátený dotazník húževnatosti (Grit-S) od Duckworthovej. Výskumnú vzorku tvorilo 250 študentov vo veku 17-25 rokov. Výsledky ukazovali pozitívny vzťah medzi húževnatosťou a wellbeingom ($r = 0.394$, $p > 0.001$).

1.4 Ciel výskumu, výskumné otázky a hypotézy

Cieľom je zistiť, či existuje vzťah medzi wellbeingom a mierou húževnatosti. Našim sekundárnym cieľom je zistiť, či existuje rozdiel vo wellbeingu a v húževnatosti u adolescentov z hľadiska pohlavia.

H1: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi skúmanými premennými psychologickým wellbeingom a húževnatosťou (Arya, B., Lal, D. S. 2018).

H2: Predpokladáme, že muži dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov psychologického wellbeingu (autonómii) ako ženy. (Mičková, Z. 2017)

H3: Predpokladáme, že ženy dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov wellbeingu - pozitívne vzťahy s ostatnými ako muži. (Mičková, Z. 2017)

H4: Predpokladáme, že muži dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov húževnatosti (vášeň) ako ženy. (Sigmundsson et al., 2020)

H5: Predpokladáme, že ženy vykazujú vyššie skóre v celkových zo sumačných indexov húževnatosti ako muži. (Vainio, M.M., Daukantaitė, D. 2016)

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Pri výbere výskumného súboru sme sa zamerali cielene na adolescentov druhého stupňa základných škôl. Náš výberový súbor tvorilo 161 participantov z troch základných škôl druhého stupňa na Slovensku. Najpodstatnejším sociodemografickým ukazovateľom v našom výskume bolo rozdelenie participantov do dvoch skupín z hľadiska pohlavia 85 mužov, 76 žien.

2.2 Metódy zberu dát

Zber dát na tento výskum som realizovala prostredníctvom dvoch dotazníkov prenesených do online formy. Prvým z dotazníkov bola Škála psychologického wellbeingu od Ryffovej (1995) a Škála húževnatosti od Duckworthovej (2017). V úvode dotazníka sme sa pýtali na sociodemografické premenné – pohlavie, ročník, názov školy a mimoškolské aktivity. V našom výskume sme použili skrátenú formu dotazníka Škála psychologického wellbeingu PWB (1989), ktorý obsahuje 18 položiek, kde každá dimenzia predstavuje 3 položky. Položky v dotazníku predstavujú výroky mapujúce šesť oblastí mentálneho zdravia: Sebaprijatie, autonómia, pozitívne vzťahy s ostatnými, zvládanie prostredia, zmysel života, osobnostný rast. Autorkou Škály húževnatosti (Grit) je známa americká psychologička Angela Duckworthová (2007). Duckworth et al., (2007) vytvorili pôvodne 27 položkový dotazník Škály húževnatosti, kde hlavným cieľom bolo zachytiť správanie a postoje vysoko úspešných jedincov. Zámerne vytvorili položky tak, aby boli platné nie len pre dospelých, ale aj pre dospievajúcich (adolescentov). Po preskúmaní reliability dotazníka sa rozhodli počet položiek zredukovať na 17 a neskôr na 12 položkový, z ktorého vytvorili skrátený dotazník 10 položkový, ktorý sme použili i my vo výskume. Dotazník húževnatosti meria 2 dimenzie a to vášeň a vytrvalosť.

3 Výsledky

H1: *Predpokladáme, že existuje pozitívna korelácia medzi celkovými sumačnými indexami psychologického wellbeingu a húževnatosti* (Arya, B., Lal, D. S., 2018).

Silu vzťahu medzi celkovými sumačnými indexami wellbeingu a húževnatosti sme merali na základe neparametrickej poradovej korelácie – Spearmanov koeficient. Medzi škálami psychologického wellbeingu (PWB) a húževnatosti (GRIT) existuje signifikantný vzťah. Spearmanov koeficient preukázal silnú negatívnu koreláciu ($rs = - ,591$). V Tab. 1 uvádzame hodnoty Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie pre hypotézu (H1).

Tabuľka 1: Spearmanov koeficient poradovej korelácie pre H1

		HÚŽEVNATOSŤ
WELLBEING	Spearman k.	-0,591
	Sig.	0,000
	N	161

H2: Predpokladáme, že muži dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov psychologického wellbeingu (autonómii) ako ženy. (Mičková, Z. 2017)

Pomocou Mann-Whitney U testu sme zistili, že nie je signifikantný rozdiel v autonómii medzi mužmi a ženami, pretože $p > 0,05$ ($p = ,526$). Na základne vecnej významnosti, ktorý umožňuje konštatovať veľkosť rozdielu sme použili korelačnú mieru veľkosti rozdielu eta ($\eta = - ,05$). V Tab. 2 uvádzame hodnoty rozdielu pre hypotézu (H2) prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu

Tabuľka 2: Výsledok testovania H2 pomocou Mann-Whitney U test

			Mann Whitney U test	Z	Sig.
Autonómia	MUŽ ŽENA SPOLU	85 76 161			

3043,50 -0,63 **0,526**

H3: Predpokladáme, že ženy dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov wellbeingu - pozitívne vzťahy s ostatnými ako muži. (Mičková, Z. 2017)

Pomocou Mann-Whitney U testu sme nezistili, že muži dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov psychologického wellbeingu (pozitívne vzťahy s ostatnými) ako ženy, pretože $p > 0,05$ ($p = 0,709$). Medzi jednom zo sumačných indexov wellbeingu (pozitívne vzťahy s ostatnými) a empirickou premennou pohlavie neexistuje signifikantný rozdiel. Korelačná miera veľkosti rozdielu eta je ($\eta = - 0,02$). V Tab. 3 uvádzame hodnoty rozdielu pre hypotézu (H3) prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu.

Tabuľka 3 Výsledok testovania H3 pomocou Mann-Whitney U test

			Man Whitney U test	Z	Sig.
VZŤAHY	Muž Žena Spolu	85 76 161			

3120,50 -0,37 **0,709**

H4: Predpokladáme, že muži dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov húževnatosti (vášeň) ako ženy. (Sigmundsson et al., 2020)

Prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu sme zistovali rozdiel v pohlaví, kde predpokladom bolo, že muži dosahujú vyššie skóre v jednom zo sumačných indexov húževnatosti (vášeň) ako ženy. Zistili sme, že neexistuje signifikantný rozdiel, pretože $p > 0,05$ ($p = 0,891$). Mieru veľkosti rozdielu sme zistovali pomocou korelačnej miery veľkosti rozdielu eta ($\eta = - 0,01$). V Tab. 4 uvádzame hodnoty rozdielu pre hypotézu (H4) pomocou Mann-Whitneyho U testu

Tabuľka 4 Výsledok testovania H3 pomocou Mann-Whitney U test

			Man Whitney U test	Z	Sig.
VÁŠEŇ	Muž Žena Spolu	85 76 161	3189,50	-0,14	0,891

H5: *Predpokladáme, že ženy vykazujú vyššie skóre v celkových zo sumačných indexov húževnatosti ako muži.* (Vainio, M.M., Daukantaitė, D. 2016)

Na zistenie rozdielu medzi celkovým sumačným indexom húževnatosti a empirickou premennou pohlavie sme pomocou Mann-Whitney U testu nezistili signifikantný rozdiel, pretože $p > 0,05$ ($p = 0,703$). Mieru veľkosti rozdielu sme zisťovali pomocou korelačnej miery veľkosti rozdielu eta ($\eta = -0,03$). V Tab. 5 uvádzame hodnoty rozdielu pre hypotézu (H5) pomocou Mann-Whitneyho U testu.

Tabuľka 5 Výsledok testovania H3 pomocou Mann-Whitney U test

			Man Whitney U test	Z	Sig.
HÚŽEVNATOSŤ	Muž Žena Spolu	85 76 161	3117,50	-0,38	0,703

4 Diskusia

V našom výskume sme sa venovali adolescentom, ktorí navštievujú, alebo nenavštievujú mimoškolské aktivity v súvislosti wellbeingu a húževnatosti. Našim primárnym cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi celkovým wellbeingom a húževnatosťou. Sekundárnym cieľom bolo zistiť, či existuje rozdiel v celkovom wellbeingu a húževnatosti u adolescentov podľa toho či navštievujú alebo nenanavštievujú mimoškolské aktivity. Na rozdiel od Arya & Lal (2018) sme zistili (H1), že neexistuje pozitívny vzťah medzi celkovým psychologickým wellbeingom a mierou húževnatosti. Hypotézu sme teda nepodporili, pretože sme zistili silný negatívny vzťah ovplyvnený nepriamou úmerou. V tomto prípade platí, že s narastajúcim wellbeingom klesá miera húževnatosti a naopak. V hypotézach (H2, H3) sme predpokladali, že existuje rozdiel v pohlaví z hľadiska jednotlivých dimenzií v rámci dotazníka „Škály psychologického wellbeingu“. Môžeme konštatovať, že rozdiel v našom výskumnom súbore neexistuje. Hypotézy H2 a H3 sme tým pádom nepodporili. Nevýznamný rozdiel medzi mužmi a ženami z hľadiska jednotlivých dimenzií „Škály psychologického wellbeingu“ (autonómia a pozitívne vzťahy s ostatnými) naznačuje, že majú podobné skúsenosti a prežívanie v danej oblasti, čo je v rozpore s predchádzajúcimi zisteniami od Mičkovej (2017). Jej výskum potvrdzuje, že práve ženy kladú väčší dôraz na uspokojivé sociálne vzťahy s ostatnými, na porozumenie druhým, tak tiež od druhých očakávajú porozumenie a záujem. Podporu pre naše zistenia nachádzame u Perezovej (2012), ktorá zistila nevýznamný rozdiel v jednej z dimenzií Škály psychologického wellbeingu (sebprijatie). Na základe

predchádzajúcej štúdie od Vainio a Daukantaité (2016) sme predpokladali vzťah medzi psychologickým wellbeingom a húževnatosťou, pretože konštrukcia dotazníka „Škály psychologického wellbeingu“ pozostáva z aspektov osobného rastu, zmyslu života a zvládnutia prostredia, ktoré úzko súvisia s motiváciou usilovať sa dosiahnuť zmysluplné osobnostné ciele. Hypotéza H5 bola vytvorená na základe výskumnej štúdie od Sigmundsson et al. (2020), ktorí predpokladali významný rozdiel v jednej z dimenzií dotazníka Škály húževnatosti, a to vášeň. Zdôrazňovali, že rozdiely vo vášni medzi ženami a mužmi by mohli znamenať, že ženy sú vynikajúce vo výkonoch, ktoré sa týkajú učebných metód. Hypotézy H4 a H5 sa týkali rozdielov v rámci celkovej húževnatosti a jej dimenzií (vášeň) z hľadiska pohlavia. V oboch prípadoch výsledky komparácie nepreukazovali rozdiel v jednotlivých premenných a v sociodemografickom ukazovateli (pohlavie). Empirickú evidenciu na hypotézy H4 a H5 sme nezískali.

Literatura

1. Arya, B., & Lal, D.S. (2018). Grit and Sense of Coherence as Predictors of Well-being. *Indian Journal of positive psychology*, 9, 169-172
2. Clark, K.N., & Malecki, C.K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of school psychology*, 72, 49-66
3. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
4. Duckworth, A. (2017). Houževnatosť: Sila vytrvalosti a vášne. Jan Menvile Publishing.
5. Mičková, Z. (2017). Vzťah psychologickej pohody a copingových stratégii u vysokoškolákov. *Psychologie a její kontexty*, 8 (2), 45-56.
6. Perez, J. (2012). Gender Difference in Psychological Well-being among Filipino College Student Samples. *International Journal of Humanities and Social Science*, 13 (2), 1-93.
7. Petruhyté, A. (2018). Sociálno-emocionálne zdravie adolescentov a empatia z perspektívy pozitívnej psychológie. In Gajdošova, E., Madro, M., Valihorová, M. (Eds.), *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie - Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (1 st.ed., pp. 20-31). Paneurópska vysoká škola.
8. Ryff, D. C. (1989). Happiness Is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57 (6), 1069-1081
9. Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. Blackwell Publishing.
10. Sigmundsson, H., Haga, M. & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*. 59 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100795>
11. Slezáčkova, A. (2010). Pozitívna psychologie – veda nejen o štěstí. Elektornický časopis: ČMPS, 4 (3), 55-70
12. Tiittanen, M. (2014). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect effects via sense of coherence and authenticity [Master Thesis, Lund University]. LUP Student Papers

13. Vainio, M.M., & Daukantaitė, D. (2015). Grit and Different Aspects of Well-Being: Direct and Indirect Relationships via Sense of Coherence and Authenticity. *Journal of Happiness Studies*. 17, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9688-7>

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Beáta Dvorská, PhD.
Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy
Tomášikova 20, Bratislava 821 02
E-mail: beata.dvorska@paneurouni.com

Výuka účetnictví ve světle aktuálních požadavků na účetní profesi

Teaching Accounting in the Light of Current Requirements for the Accounting Profession

Marie Fišerová

Abstrakt

Článek reaguje na současné požadavky na účetní profesi, které jsou často diskutovány v odborné literatuře a z nichž mnohé byly v poslední době umocněny i koronavirovou pandemií. Na tyto aktuální nároky musíme reagovat i při výuce účetnictví na středních školách, abychom studenty na jejich budoucí roli v účetnictví dobře připravili. Příspěvek se zamýslí nad možnými cestami, které mohou pedagogové ke splnění tohoto cíle využít. Nastínuje tak směry, kterými by se středoškolská výuka účetnictví měla ubírat.

Klíčová slova: účetní profese, výuka účetnictví, cíle vzdělávání, výukové metody, organizační formy výuky

Abstract

The article responds to the current requirements for the accounting profession, which are often discussed in professional literature and many of which have recently been exacerbated by the coronavirus pandemic. These current demands also have to be addressed when teaching accounting in secondary schools, in order to prepare students well for their future role in accounting. The paper reflects on the possible ways that educators can use to achieve this goal, outlining the directions in which secondary school accounting education should go.

Keywords: accounting profession, accounting teaching, educational goals, teaching methods, organizational forms of teaching

JEL klasifikace: A210

1 Úvod

Pro učitele účetnictví je současná doba velkou výzvou ze dvou úhlů pohledu. Prvním je úkol připravit studenty pro jejich budoucí profesi, která je (jako všechny oblasti našeho života) stále více a více ovlivňována technickým a technologickým pokrokem. V posledních letech se požadavky na práci účetních významnou měrou mění (i vlivem pandemie COVID-19), na což nutně musí reagovat vzdělávání v oblasti účetnictví jak na sekundárním, tak na terciárním stupni.

Za druhý úhel pohledu můžeme označit skutečnost, že v současné době vzděláváme tzv. generaci Z, která vyrostla na síti World Wide Web, žije online, rychle, s okamžitým sdílením zážitků, názorů a dojmů, neustále využívá komunikační a mediální technologie. Generace, která bývá označována jako „digitální domorodci“. Efektivní vzdělávání těchto mladých lidí vyžaduje v mnoha ohledech nový přístup, vyznačující se i jinými výukovými metodami, než které byly tradičně využívány dříve.

Cílem tohoto článku je na základě rešerše odborné literatury charakterizovat nové požadavky na účetní profesi a nastínit, jak by se měly odrazit ve výuce účetnictví zejména na středních školách. K tomu jsou využity taktéž vlastní zkušenosti autorky.

2 Účetní profese v současnosti

Digitalizace zasahuje významně i do práce účetních profesionálů. Odborníci se shodují, že v důsledku toho postupně dochází a stále více bude docházet k nahrazení rutinních prací (zejména při vytěžování dat z prvotních dokladů a jejich zapisování do účetních knih, tedy „bookkeeping“) automatizovanými procesy (Papadopoulou a Papadopoulou, 2020). Neznamená to však, že by automatizace nahradila člověka v účetní profesi. Role účetních se přesouvá od těchto jednoduchých, stále se opakujících procesů k významnější, vyšší úrovni. Roste význam účetních jako „pravé ruky podnikatele“, resp. manažera (Jindřichovská, Kubíčková a Fišerová, 2022), s čímž jsou spjaty požadavky na schopnost posoudit finanční zdraví podniku, predikovat další vývoj a toto vše jasně a srozumitelně interpretovat uživatelům. Gulin, Hladika a Valenta (2019) poukazují rovněž na současný požadavek zúčastněných stran (stakeholders) na operativnost účetních informací, jinými slovy informace jsou požadovány ihned, nikoliv se zpožděním. Přehledné shrnutí vlivů digitalizace na účetnictví shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1: Klíčové vlivy digitalizace na účetní profesi a plnění účetních úkolů

Oblast	Efekt
Hlavní digitální řešení	Umělá inteligence Blockchain Cloud computing Big data
Provádění účetních úkolů	Automatizace rutinních, opakujících se a strukturovaných úkolů (např. fakturace, mzdy) Nerutinná a nestrukturovaná úkoly budou vyžadovat lidské myšlení a další dovednosti a znalosti (např. schopnost interpretace a analýzy finanční informace)
Vzdělávání a odborná příprava	Změny a modifikace vysokoškolských programů Kritické myšlení Řešení problémů Dovednosti týkající se využití umělé inteligence Účetní inženýrství Interpersonální interakce a komunikace

Zdroj: Gulin, Hladika a Valenta (2019), vlastní překlad

Ve výše uvedené tabulce vidíme i přesah do oblasti vzdělávání. Některé body se týkají rovněž středoškolské výuky a budeme se jimi v tomto článku zabývat dále. Účetnictví tedy v současné době prochází řadou změn, které mimo jiné vedou i ke snahám nově definovat účetnictví (Carnegie, Parker a Tsahuridu, 2021).

Následující graf shrnuje výsledky kvalitativního výzkumu (Jindřichovská, Kubíčková a Fišerová, 2022), který byl proveden metodou focus group (ohniskové skupiny). Bylo osloveno 12 odborníků, kteří se přímo ve své praxi zabývají účetní, daňovou nebo auditorskou činností. Respondenti odpovídali na šest otevřených otázek. Z analýzy jejich odpovědí vyplynuly některé nejčastěji zmiňované aspekty, které jsou pro účetní praxi důležité. Z níže uvedeného obrázku je patrné, s jakou četností se jednotlivé aspekty v odpověďích objevovaly.



Obrázek 1: Aktuální požadavky na českou účetní profesi

Zdroj: Jindřichovská, Kubíčková a Fišerová (2022)

Z uvedeného vyplývá pro výuku účetnictví řada důležitých poznatků. Většinou se to bude týkat terciárního vzdělávání, nicméně i na středních školách (zejména obchodních akademických) je nutné výuku účetnictví přizpůsobit těmto novým požadavkům.

3 Jak by měla reagovat středoškolská výuka účetnictví na současné požadavky na účetní profesi?

Obecná část didaktiky účetnictví se zabývá stanovením výchovně vzdělávacích cílů, obsahu vzdělávání a výukovými metodami a organizačními formami při výuce účetnictví, speciální část se pak zaměřuje na didaktickou analýzu jednotlivých tematických celků. Je zřejmé, že změny v přístupu k výuce účetnictví zasáhnou všechny zmíněné části.

Zastavme se nejprve u stanovení cílů vzdělávání. Při jejich uvědomění vyučující využívají revidovanou Bloomovu taxonomii (Anderson, Krathwohl, 2001), kde jsou cíle zaznamenávány do dvoudimenzionální taxonomické tabulky: sloupce jsou určeny pro dimenzi kognitivního procesu, řádky pro znalostní dimenzi. V předmětu účetnictví na středních školách se při stanování kognitivní dimenze cílů dostáváme obvykle maximálně na třetí úroveň – tedy „aplikovat“. Vzhledem k současným a budoucím požadavkům na účetní profesi bychom se ovšem měli zamýšlet nad vyššími úrovněmi, samozřejmě přiměřeně středoškolskému vzdělávání. Příklad takového rozpracování cílů včetně vyšších úrovní („analyzovat“, „hodnotit“, „tvořit“) je uveden v následujícím obrázku.

Znalostní dimenze	Dimenze kognitivního procesu					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	Cíl 1					
B. Konceptuální znanost	Cíl 2	Cíl 3				Cíl 8
C. Procedurální znanost			Cíl 4	Cíl 6	Cíl 7	
D. Metakognitivní znanosti			Cíl 5			

Klíč:

Cíl 1: Získání znalostí o základních pojmech: práce, zaměstnanec, zaměstnavatel, mzda, daň, SP a ZP

Cíl 2: Získání znalostí o pojmech hrubá mzda, čistá mzda, výše SP a ZP, zdanění

Cíl 3: Vysvětlit rozdíl mezi pojmy mzda a plat, mezi pojmy čistá mzda a částka k výplatě

Cíl 4: Provádět výpočty hrubé a čisté mzdy

Cíl 5: Uvědomit si, jak se nejlépe naučit pojmy a postupy, které jsou požadovány

Cíl 6: Analyzovat výši mzdových nákladů v poměru k celkovým nákladům, v poměru k výnosům

Cíl 7: Zhodnotit vývoj mzdových nákladů

Cíl 8: Navrhnut cesty ke snížení mzdových nákladů v daném podniku

Obrázek 2: Bloomova revidované taxonomie – příklad stanovení cílů ve dvoudimenzionální tabulce.

Zdroj: Vlastní zpracování podle Hudecové (2004)

Cíle vzdělávání na středních školách ekonomického zaměření jsou určovány také v souladu s klíčovými a odbornými kompetencemi, stanovenými rámcovým vzdělávacím programem (MŠMT, 2020). Nedomnívám se, že by bylo potřeba ke zde požadovaným kompetencím ještě nějakou doplnit. Jen je nutno klást větší důraz než dosud zejména na tyto klíčové kompetence:

- Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi
- Personální a sociální kompetence
- Komunikativní kompetence
- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů

Obsah učiva účetnictví určují školy ve svých školních vzdělávacích programech, sestavených na základě rámcového vzdělávacího programu. Lze doporučit, aby byl poněkud větší prostor ve výuce věnován úkolům, při nichž žáci musí analyzovat a hodnotit, interpretovat výsledky a prezentovat je před ostatními, a to na úkor rutinních účetních prací (které ovšem samozřejmě nelze vynechat, ale jen trochu omezit ve prospěch úkolů cílících na vyšší úrovně kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie).

Tradiční metody vzdělávání budou mít i nadále své místo ve výuce. Vzhledem ke vzdělávání generace Z i aktuálním požadavkům na účetní profesi však je zcela namísto více zařazovat i moderní aktivizující metody. K rozvoji účetního myšlení pomohou i přiměřeně náročné případové studie. Naši studenti jsou v online prostředí jako doma, lze toho využít při řešení různých úkolů s pomocí mobilů (např. LearningsApps a další) nebo také při didaktických hrách (Kahoot!, Flippity a mnohé další). Ruku v ruce s tím jde využívání didaktické techniky, tj. dataprojektorů, interaktivních tabulí... Různé LMS (Learning Management Systems), jako např. Moodle, ale i MS Teams a Classroom Google rovněž napomáhají modernímu efektivně vedenému vyučování a umožňují průběžně sledovat pokroky jednotlivých žáků. Své místo budou stále více ve výuce zaujímat interaktivní metody. Sava (2016) využití některých z nich

při výuce účetnictví popisuje, např. metodu kostky, nebo také metodu „6 myslících klobouků“ jejíž provedení při výuce účetnictví navrhuje. Tyto metody podporují aktivní zapojení žáků, rozvíjejí jejich schopnosti argumentace z různých úhlů pohledu.

Vzhledem k potřebě rozvíjet schopnost práce v týmu a sociální kompetence je nutné stále více aplikovat skupinové a kooperativní vyučování jako organizační formu výuky.

S ohledem na současné nároky na účetní a s potřebami dnešních mladých lidí (generace Z) jsou výše uvedené náměty hodně pozornosti vyučujících a zasluhují si implementaci do výuky účetnictví na střední škole.

4 Závěr

Postupující digitalizace všech oblastí života velmi silně ovlivňuje i práci účetních. Tento proces byl značně urychlen v době pandemie COVID-19. Nároky na účetní profesionály proto doznávají vývoje, na který musí reagovat výuka účetnictví nejen vysokých a vyšších odborných školách, ale rovněž i na středních školách ekonomického zaměření. Podle názorů odborníků se účetní budou stále méně zabývat rutinními činnostmi, budou však mnohem důležitější v pro řízení podniku. Podnikatelé a manažeři chtejí od účetních včasné informace, jejich interpretace, vyhodnocení a predikci budoucího vývoje.

Výuka účetnictví by měla tyto nároky respektovat, a to i na středních školách. Článek navrhuje, jak by vyučující mohli přistupovat v této době ke stanovení cílů, obsahu a využití metod a organizačních forem výuky.

Literatura

1. Anderson, L., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete ed. New York: Longman.
2. Gulin, D., Hladíka, M., & Valenta, I. (2019). Digitalization and the Challenges for the Accounting Profession. In *Proceedings of the ENTRENOVA-ENTERprise REsearch InNOVation Conference*, s. 428-437. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/file/365065>
3. Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*. 2004(3), s. 274-283. Retrieved from <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809>
4. Jindřichovská, I., Kubíčková, D., & Fišerová, M. (2022). Current Challenges of the Accounting Profession. In *The 16th International Days of Statistics and Economics, Prague, September 8-10, 2022*, s. 176-186. Retrieved from https://msed.vse.cz/msed_2022/sbornik/toc.html
5. MŠMT. (2020). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Retrieved from <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/63-ekonomika-a-administrativa/>.
6. Papadopoulou, S., & M. Papadopoulou, M. (2020). The accounting profession amidst the COVID-19 pandemic. *International Journal of Accounting and Financial Reporting*, 10(2), 39. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/342659861_The_Accounting_Profession_A_midst_the_COVID-19_Pandemic

7. Sava, R. (2016). Using Interactive Methods in Teaching Accounting. *Studies in Business and Economics*. 2016, 11(2), 130-139. Retrieved from doi:10.1515/sbe-2016-0027

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

Edukácia žiakov s vývinovou poruchou učenia a s poruchami aktivity a pozornosti v čase kríz

Education of pupils with developmental learning disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder during times of crises

Jana Jančovičová, Alexander Bilčík

Abstrakt

Príspevok približuje skúsenosti s odbornou starostlivosťou o žiakov poskytovanou v liečebno-výchovnom sanatóriu v podmienkach ovplyvnených ochoreniami, napäťom a neistotou aktérov edukácie prameniacich zo sociálnej aj ekonomickej krízy posledných rokov. Opisuje dôvody vedúce k zaradeniu žiakov do tejto starostlivosti a následne prácu odborného tímu zamestnancov zariadenia. Zameriava sa na uplatňované postupy a metódy účinné v ich edukácii. Poukazuje na nepripravenosť spoločnosti adekvátnie riešiť vzniknuté situácie a vymedzuje odporúčania pre prax.

Kľúčové slová: žiak, zákonný zástupca, odborná starostlivosť, závislosť, komunikácia

Abstract

The paper presents the experience with the professional care of pupils provided in a therapeutic-educational sanatorium in conditions affected by illnesses, tensions, and insecurities of the actors of education resulting from the social and economic crisis of recent years. It describes the reasons leading to the inclusion of pupils in this care and, consequently, the work of the facility's professional staff team. It focuses on the applied procedures and methods effective in their education. It highlights the unreadiness of society to deal adequately with the situations that have arisen. Moreover, it also outlines recommendations for practice.

Keywords: pupil, legal representative, professional care, addiction, communication

JEL klasifikácia: I24

1 Podmienky posledných rokov na edukáciu žiakov

Ľudská spoločnosť bola a je ovplyvňovaná nielen technickými vynálezmi a novými objavmi, no najmä spôsobmi správania sa človeka k prírode, životnému prostrediu, k svojim blízkym a sebe samému aj mocenskými záujmami rôznych záujmových zoskupení a jednotlivcov v nich. Možnosti cestovania, prepravy tovarov a najmä globalizácia spoločenského aj ekonomickej života so sebou prinášajú viaceré riziká, ktoré sa odzrkadľujú v živote každého z nás. V aktuálnom období sme súčasťou rastu cien a kvalita nášho života z množstva uhlov pohľadu kontinuálne klesá. Dopady motívov správania sa a viacerých rozhodnutí sa už prejavili vo všetkých sférach spoločenského diania aj vzdelávania.

Zhoršovanie podmienok pre život, s nimi súvisiace ochorenia, znižovanie bezpečnosti mimo domov, migrácia ľudí, zdražovanie aj ďalšie faktory výrazne ovplyvňujú harmóniu v rodinách aj v školách pripravujúcich najmladšiu generáciu na ich ďalší život. Príbehov v školách vzdelávaných detí a žiakov je veľa, tak ako aj ľudských osudov. Ochorenie Covid-19 ich zatvorilo do domácností, bez možnosti stretávania sa s rovesníkmi, so starými rodičmi a ďalšími rodinnými príslušníkmi. Zrazu museli rešpektovať neočakávané pravidlá. Niektorí rodičia sa ocitli v nemocnici, kde ich deti nemohli ísť navštíviť a počas liečenia boli deti doma samé. Niektoré z nich sa nemohli zúčastniť pohrebu svojho príbuzného, z dôvodu opatrení „*šest a dosť*.“

Sú rodiny, v ktorých rodičia detí prišli o prácu. V niektorých prípadoch o zamestnanie prišli aj obaja rodičia. Rodiny sa náhle ocitli vo finančnej núdzi. Museli sa preťahovať do iného bytu, predať dom, predať vybavenie domácnosti. Problémy materiálnej stránky fungovania rodín sa odzrkadlili aj v sociálnej oblasti života, najmä na úrovni sociálnych kontaktov, spolunažívania a vzájomnej tolerancii. Ako uvedené faktory vplývali na psychiku dieťaťa? Traumatizujúco. Vystúpilo zrazu z komfortnej zóny, ktorú mu dovtedy zabezpečovali jeho zákonné zástupcovia, do zóny chudoby a ničoho, bez istoty budúcnosti. A nie vlastnou vinou.

2 Podnete k správaniu a konkrétnemu prejavu žiakov

Zmenu správania detí podnietili prísne epidemiologické opatrenia, bezpečnostné predpisy, nariadenia Vlády SR, ekonomická kríza a z nich vyplývajúce problémy v rodinách a celej spoločnosti. Zvlášť výrazná bola aj u žiakov s vývinovou poruchou učenia a s poruchami aktivity a pozornosti. Takýmto deťom poskytujú odbornú starostlivosť na Slovensku liečebno-výchovné sanatóriá (ďalej LVS). Zriadujú sa ako denné alebo internátne zariadenia. Bližšiu špecifikáciu vysvetľuje školský zákon, t.j. zákon č. 245/2008 Z.z v paragrade 123 a vyhláška č. 323/2008 Z.z o špeciálnych výchovných zariadeniach. Pod odbornou starostlivosťou sa rozumie pomoc poskytovanú špeciálnymi pedagógmi, psychológmi, pedopsychiatrom, zdravotnou sestrou, príp. liečebným pedagógom a sociálnym pracovníkom (ak to ekonomická situácia zariadenia dovoluje). Zariadenie navštevujú žiaci s diagnózami - hyperkinetická porucha správania, porucha pozornosti a aktivity (ďalej ADHD) a vývinovými poruchami učenia (ďalej VPU), kam sú zaradované dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia. Žiaci prichádzajúci do LVS boli / sú poznačení nariadeniami štátu, prísnymi zákazmi, príkazmi zo strany rodiny, učiteľov, čo sa odzrkadlilo na ich psychike, správaní a vývoji osobnosti dieťaťa.

Dôsledky vývoja a správania sa spoločnosti v krízových situáciach zvýšili požiadavky na pripravenosť pedagógov a odborných zamestnancov a na ich mobilizáciu, napokoľko žiaci boli aj v čase „zúriacej pandémie“ v zariadení, z dôvodu súdneho rozhodnutia o udelení neodkladného, resp. výchovného opatrenia na obdobie 6 mesiacov alebo celého školského roka. V základnej škole ako súčasť LVS sa deti vo veku 6-16 rokov vzdelávajú podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti alebo Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. Zaradení do triedy a výchovnej skupiny sú na základe odporúčacej správy z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej CPPPaP) a stanovenej diagnózy.

Do zariadení sú prijímaní žiaci, u ktorých ambulantná starostlivosť neviedla k náprave. Dĺžka pobytu je stanovená školským zákonom, ohraničená dobou tri až dvanásť mesiacov. Do zariadenia vstupujú deti v sprevode zákonného zástupcu pri prijímacom pohovore, ktorý priblíží sociálnu situáciu, za ktorej bola podaná žiadosť o prijatie a dôvod podania žiadosti. Zväčša zákonné zástupcovia (rodičia, pestúni či profesionálni rodičia z Centra pre deti a rodiny) poukazovali na ľahostajné správanie sa detí, ich závislosť na mobiloch, časte

odmietanie vykonávania domácich prác, ignorovanie príkazov, vulgárne vyjadrovanie sa detí na adresu rodičov, starých rodičov. Zároveň poukazovali na nezáujem detí o vzdelávanie sa, neplnenie si domácich úloh, odmietanie sa pripojiť počas dištančného vyučovania na online hodinu, prípadne uvádzali vyrušovanie spolužiakov a vyučujúceho počas online hodiny vydávaním rôznych zvukov, vypínaním si kamery, mikrofónu, posielaním hanlivých videí na chat počas hodiny a pod. Ignorácia vzdelávacieho procesu bola podľa slov zákonných zástupcov nahradená závislosťou na sociálnych sieťach, túžbou spoznávať nových kamarátov/známych cez Metu, pridávaním fotiek na Instagram, aj obnažených snímkov či odosielaním SMS s vulgárnym obsahom neznámym ľuďom.

V LVS sú prípady žiačok, ktoré majú už vo veku 11-12 rokov skúsenosti s požitím alkoholu a ľahkých drog. Prejavovali sa „odbrzdeným správaním,“ ktoré nasvedčovalo rodinným problémom a skorým sexuálnym skúsenostiam, aj napriek skutočnosti, že dievčatá nedosiahli 15. rok života. U každého z dievčat išlo o rozvrátenú rodinu rozvodom, kde dieťa odmietalo prijať rozhodnutie rodičov, negatívne reagovali na rozchod rodičov. Útočisko hľadali v partii starších chlapcov a dievčat, ktorí sa snažili dievčatá upokojiť, resp. utíšiť fyzickým kontaktom s požitím alkoholu a cigaret. V ich správaní môžeme identifikovať nenaplnenú potrebu lásky, poruchu vzťahovej väzby, depriváciu a dekompenzáciu, ktorá prerastala do porúch výživy. Chlapci prichádzajúci do zariadenia sú cca v 70 % charakterizovaní ľahostajným prístupom k povinnostiam, odmietaním rešpektovania autorít, vulgárnym správaním, fyzickým útokom na zákonných zástupcov (buchnáty, kopance, fyzické napadnutie matky nožom), prípadne si vybíjaním zlosti pri ničení majetku (poškodzovanie nábytku, stien a rozbitie sklených výplní).

Do zariadení bývajú umiestení aj žiaci, na základe žiadosti sociálnej kurately, kde rodičia začali požívať alkohol, boli v zlom psychickom stave, čo sa odrazilo vo vzťahu k dieťaťu a následne v starostlivosti a v záujme oň. Objavujú sa aj bitky a týranie detí. V takýchto prípadoch, ak s nástupom súhlasi zákonný zástupca, nastupuje dieťa na dobrovoľný pobyt do liečebno-výchovného sanatória. V prípade, že rodič/zákonný zástupca nesúhlasí, dieťa je umiestnené do LVS na základe súdneho príkazu o uložení neodkladného a následne výchovného opatrenia na podnet Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny (ďalej UPSVaR).

3 Organizačné a metodické zabezpečenie edukácie

Odborná starostlivosť a edukácia žiakov je zabezpečená spoluprácou všetkých zamestnancov, najmä odborného tímu LVS. Tento odborný tím tvoria pedagogickí, odborní aj nepedagogickí zamestnanci podieľajúci sa na pomocnej výchove. Jeho súčasťou sú aj zdravotné sestry, ktoré pracujú v dvoch smenách. Avšak v uplynulých rokoch nebola možnosť optimálne personálom zariadenia zabezpečiť. LVS nemajú nárok na asistenta učiteľa a druhú zdravotnú sestru a obe tieto pracovné pozície sa obsadzujú iba vďaka schváleným projektom. Ideálna štruktúra zariadení by mala pozostávať aj z obsadenia miest sociálnej pracovníčky a liečebného pedagóga.

Určenie vhodného individuálneho prístupu k dieťaťu a uplatnenie optimálnej metodiky je závislé na určení diagnózy, ktorú potvrdzuje pedopsychiater alebo neurológ. U dieťaťa treba počítať aj s patologickými javmi prejavujúcimi sa v jeho osobnostnom vývoji, prípadne v jeho správaní. Základom je preto podrobné preštudovanie dokumentácie dieťaťa, získanie podrobnej anamnézy o dieťati a zároveň relevantných informácií od sociálnej kurately. V súčasnosti sa LVS dožadujú aj pedagogickej charakteristiky od kmeňovej základnej školy, z ktorej dieťa do nich prichádza na liečebno-výchovný pobyt. Prvoradou je však odporúčacia správa z CPPPaP, ktorá pozostáva z vymedzenia vzdelávacieho programu, podľa ktorého sa má žiak vzdelávať v LVS, potvrdenia lekárskej diagnózy a zároveň z odporúčaní pre prax. Správa je podkladom pre pedagogickú prax učiteľov a dennej výchovy. V nej sa vymedzia

limity, ktoré je schopné dieťa úrovňou svojou intelektuálneho rozvoja dosiahnuť a zároveň postupy a odporúčacie metódy, ako je možné sa k daným limitom dopracovať.

Uvedená dokumentácia je podkladom pre prácu učiteľa. Učitelia pracujú v dopoludňajších hodinách v základnej škole, ktorá je súčasťou LVS. Títo musia splňať kvalifikáciu na vyučovanie profilujúcich predmetov a zároveň mať svoju kvalifikáciu doplnenú o špeciálnu pedagogiku. Vo vzdelávacom procese uplatňujú viaceré špeciálno-pedagogické postupy a metódy, slovno - názorné vyučovanie s viačnásobným opakováním, vyučovanie na základe tvorby pojmových máp, ktoré využívajú najmä vyučujúci predmetov: biológia, dejepis, matematika, fyzika, chémia, geografia, anglický jazyk či slovenský jazyk a literatúra a zároveň individuálny prístup k dieťaťu. Každý žiak priyatý do LVS je špecifický a podpora zo strany pedagóga musí byť účelná a zároveň efektívna.

Rámcový učebný plán je doplnený o predmety: terapeuticko-korekčné cvičenia (ďalej TKC), rozvíjanie špecifických funkcií (ďalej RŠF), ktoré vedú psychologicky a špeciálne pedagógovia a individuálna logopedická intervencia (ďalej ILI), určená žiakom s vývinovými poruchami učenia a narušenou komunikačnou schopnosťou. Žiaci pracujú na hodinách TKC s odbornými zamestnancami a pedagógmi na téme, ktorá sa výrazne dotýka ich osobnosti. Zamýšľajú sa nad sebou, svojim konaním, rozhodovaním sa v danej chvíli, učia sa vhodným návykom a schopnosti vedieť sa ovládnuť aj vo vyhrotenej situácii. Žiaci s vývinovými poruchami učenia pracujú na hodinách RŠF so špeciálnym pedagógom. Každé dieťa má vypracovaný individuálny vzdelávací plán, podľa ktorého pedagóg postupuje. Predmet je podporným predmetom pre slovenský jazyk a literatúru aj matematiku.

V čase kríz posledných období sa ukázali medzery v legislatívne, nejednotnosť riešení, nejasné príkazy, zbavovanie sa zodpovednosti, nepripravenosť štátu na riešenie pálčivých otázok. Učebne zamestnanci LVS prerábali na akési „karanténne miestnosti,“ kde operatívne medzi lavice prestáhovali aj posteľ s matracom žiaka. Upozorňovali pritom na skutočnosť, že aj tak sa deti stretnú na spoločných sociálnych zariadeniach alebo v kúpeľniach. Veľký výpadok zamestnancov neumožňoval, aby sa jeden zamestnanec staral o jedno dieťa. Pri trojzmennej prevádzke by sa pri jednom chorom žiakovi mali vystriedať traja zamestnanci a pri ostatných zdravých det'och ďalší traja, čo nebolo možné zabezpečiť. Problém nastal aj s dodávateľmi potravín do školskej jedálne, výdajom stravy pre žiakov, či hygienickými opatreniami. V čase zatvárania spoločenských zariadení aj škôl, keďže žiaci na dobrovoľný pobyt sa nachádzali doma a žiaci prijatí na základe súdnych rozhodnutí boli v LVS aj počas rozšírenia ochorenia Covid-19, bolo potrebné hľadať optimálny spôsob, ktorým je možné súbežne realizovať prezenčnú aj dištančnú formu ich vzdelávania.

Môžeme konštatovať, že ani špeciálne výchovné zariadenia neboli pripravené na situáciu, ktorá nastala po uzavorení škôl a školských zariadení. Nebolo zrejmé, ktorá inštitúcia má rozhodovať, ktorá má väčšiu kompetenciu a ako sa má správne konáť v legislatívnych otázkach. Problematickými sa stali súdom pridelené deti, ktorým malo liečebno-výchovné sanatórium poskytovať odbornú starostlivosť. Avšak LVS neplní ústavnú starostlivosť, zákonnými zástupcami zostávali Centrá pre deti a rodiny. Tie sa ohrádzali súdnym rozhodnutím o odbornej starostlivosti a nechceli deti vziať do CDR zo strachu pred nákazou iných detí. Nebolo jasné ani to, ako a či smú deti fungovať v internatónej časti LVS. Neboli v ňom vytvorené ochranné izolačné miestnosti pre prípad, keď dieťa ochorelo na Covid-19. Stretli sme sa aj so situáciou, že matka dieťaťa (na dobrovoľný pobyt) si odmietla prísť prevziať svoje choré dieťa do domácej starostlivosti.

4 Technológia vzdelávania žiakov

V edukačnej praxi bol uplatňovaný systém online výučby, ktorá prebiehalo v triedach. Záznam sa prenášal pomocou kamier aj do domáceho prostredia k dieťom, ktoré sa vzdelávali doma. Opakovali sa telefonáty od zákonných zástupcov o zlej a nezvládnuteľnej situácii, kedy dieťa v domácom prostredí nespolupracovalo. Zákonné zástupcovia poukazovali na ľahostajný prístup svojich detí k školským povinnostiam, na odmietanie akýchkoľvek domácih prác a opisovali ich negativistické správanie, závislosť na sociálnych sietiach, vulgárne vyjadrovanie sa, nerešpektovanie autorít. Po zriadení komplexného online prístupu sa naskytla možnosť priamej konzultácie pedagóga a odborného zamestnanca, príp. zdravotnej sestry s dieťaťom. Online sedenia s psychológom v rámci terapeuticko-korekčných cvičení zlepšili prácu dieťaťa v domácom prostredí, utlmiли sa emotívne prejavy a negativistický postoj voči matke/otcoví, eliminovala sa agresia u detí. Žiaci nadobudli pocit kontroly zo strany vedenia LVS a pochopili, že ich študijné výsledky k polroku a na konci školského roka budú zosumarizované a zahrnuté do hodnotenia na ich vysvedčení.

Učitelia z dôvodu lepšieho priblíženia obsahu učiva žiakovi, vytvárali/jú celoročne pracovné listy zahŕňajúce vyučovaciu látku, učivo potrebné na zápis poznámok do zošita, úlohy a cvičenia individuálne prispôsobené danému žiakovi. U žiakov s vývinovými poruchami učenia sa osvedčilo, že žiak si vyučujúcim prichystané poznámky na hárku z nového učiva prilepil do zošita, čím nemusel prepisovať učebnú látku z tabule/ zobrazovacej plochy. Predišli sme tak situácii, že by vlastné poznámky nevedel spätné prečítať kvôli neúhladnosti svojho písma (dysgrafia, dysortografia). Pri zostavovaní pracovných listov sa nám osvedčilo dodržiavanie zásad primeranosti a individuálneho prístupu, zásady názornosti, prepojenia teórie s praxou, kedy je podporená fixačná fáza zapamätávania. Trvácnosť poznatkov je závislá na didaktickom postupe, ktorý pedagóg zvolí. Pri žiakoch s vývinovou poruchou učenia a s poruchami aktivity a pozornosti sa osvedčilo využívanie pojmových máp, vizualizácie a u starších žiakov aj akronymov. Pedagógmi prezentované učivo nesmie pôsobiť izolované od ostatných vedomostí žiakov, tvorí sústavu poznatkov, ktoré majú žiaci vedieť dynamicky využívať.

Počas vyučovania, ale aj popoludní sa žiakom venujú odborní zamestnanci - psychologičky. Dopoludnia pracujú na individuálnych sedeniach s dieťaťom, s koncentráciou jeho pozornosti pomocou hier, napr.: *Ideme do Tatier, Žiarovky, Kto som?, Telefón*, a následne zapojením hier na hodinách TKC, hier určených na rozvoj pamäte a zmyslov, napr.: *Hra so spinkami*. So žiakom počas hodín TKC je možné pracovať aj pomocou čítania *Rozprávky s použitím/doplnením Orffovými nástrojmi*, hrou *Kufor*, hier na rozvoj neverbálnej komunikácie, napr.: *Rozprávajte sa spolu bez slov, Sochy*; hier na rozvoj emócií, empatie, relaxácie, inteligencie a iné. V piatom ročníku zapájajú psychologičky do výchovno – vzdelávacej činnosti žiakom aj preventívny program pre rozvoj multikultúrnej tolerancie žiakov proti násiliu v školách – *Srdce na dlani*. Žiakov vo všeobecnosti pritáhujú mediálne technológie, práca s PC, kamerový záznam, fotografie. Preto vyučujúci, ktorí vkladajú do online výučby prácu na PC, tablete či mobile sú úspešnejší v udržaní pozornosti žiakov a v ich motivácii.

Edukačná prax v čase kríz nám ukázala aké výrazné rozdiely sú medzi žiakmi v rámci rozvoja osobnosti dieťaťa. Rozdielne sú aj schopnosti v ich koncentrovaní sa a v osvojovaní si morálnych návykov. Cieľom LVS nie je len tradičná edukácia žiakov ale aj prevencia voči závislostiam a zlyhaniam v oblasti sexuálnej výchovy. Pre odborný tím LVS je podstatná dobrá komunikácia so zákonným zástupcom, usmernenie postupu a prístupu k dieťaťu, aby začalo kooperovať aj v domácom prostredí, pretože liečebno-výchovné sanatóriá tvoria medzistupeň medzi základnou školou a reeducačným centrom.

5 Odporúčania pre pedagogickú prax

Na záver si kladieme otázky: *Sú problémové deti? Alebo sú problémoví ich rodičia? Alebo kto? Kde sa stali chyby? Čo treba robiť inak a lepšie?* Panika, stres, strach, zakazujúce opatrenia, zamedzenie kontaktu s rodinou, nejasnosti ohľadom očkovania, plné nemocnice, zastrašovanie, emotívny nátlak na psychiku človeka prostredníctvom masmediálnej komunikácie, neistoty v ekonomike štátu, krachovanie malopodnikateľov, zdražovanie a nedostatok, zatváranie/otváranie škôl, rýchlo meniace sa pravidlá (čo platilo včera, už neplatí dnes), to všetko sa podpísalo na každom z nás. V rámci odbornej a pedagogickej praxe v LVS je vhodné počas prechodného obdobia (medzi krízami) zaviesť prípravné opatrenia, ustanoviť si v prevádzkovom poriadku ako sa bude postupovať počas obdobia krízy, ak by vypukla ďalšia vlna ochorenia, zákazu vychádzania či výpadku energií, prideliť podľa organizačnej štruktúry konkrétnemu zamestnancovi zodpovednosť za ním vykonávané činnosti, upresniť jeho náplň práce.

V odbornej oblasti je podstatné dokonalé prepracovanie preventívnych programov, zameranie sa na pálčivé otázky: skorý sexuálny život dospevajúcej mládeže, nástrahy internetu a sociálnych sietí, drogové závislosti dospevajúcej mládeže, závislosť na mobile, arogancia, šikana a problémy socializácie (po izolačných obdobiach – porucha nadväzovania sociálnych vzťahov, neschopnosť verbálnej komunikácie a vyjadrovania sa, neakceptácia autorít a rolí členov rodiny po pandémii Covid-19), úzkostné stravy, depresie, pokusy o samovraždu – z dôvodu neistoty o budúcnosť. V pedagogickej oblasti považujeme za dôležité podporovať potrebnú úroveň kompetencií pedagógov okrem informačnej aj v technologickej oblasti a mať premysленé optimálne komunikačné riešenie. Naučiť pedagógov pracovať pred kamerou, aby online hodiny boli kvalitou porovnateľné s prezenčnou výučbou. Súčasne dosiahnuť, aby vedeli vytvoriť online testy, pri ktorých žiaci doplnia odpoveď a odošlú na kontrolu bez možnosti odpisovania. Zároveň však aj finančne zabezpečiť školské zariadenia na účely nákupu digitálnych technológií pre každého pedagóga, aby mohol pracovať samostatne, odborne, z pohodlia domova. No aj výborne a komplexne vypracovaný plán a projekt môže zlyhať, ak zamestnanec z obavy o svoje zdravie do pracovnej služby nenastúpi. Všetka práca a povinnosti potom zostanú na tých, ako to bolo aj počas jednotlivých vĺn ochorenia Covid-19, pre ktorých zdravie žiakov znamenalo viac ako ich vlastné.

Literatúra

1. Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
2. Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 323/2008 Z. z. č. 323/2008 Z. z o špeciálnych výchovných zariadeniach. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-323>

Poděkování

Tento príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia projektu č. 002VŠDTI-4/2022 Tvorba interaktívnej podpory pre začínajúcich učiteľov vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania na Slovensku.

Kontaktné údaje autorov:

PhDr. Jana Jančovičová
Liečebno-výchovné sanatórium
Mojmírovská 70, 95115 Poľný Kesov
E-mail: riad.lvs.polnykesov@gmail.com

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

Špecifika prezenčnej a online výučby predmetu cvičná firma v spojitosti s veľtrhom cvičných firiem

Specifics of face-to-face and online teaching of the subject training firm in connection with the fair of training companies

Ivana Kerestúrová, Anna Kúbeková

Abstrakt

Celoplošné zavedenie online výučby na školách ako priamy dôsledok pandémie COVID-19 prinieslo pre oblasť pedagogického výskumu príležitosť porovnať skúsenosti s online výučbou v konfrontácii s tradičnou prezenčnou výučbou v mnohých vyučovacích predmetoch. V príspevku sa venujeme predmetu cvičná firma, ktorý má v systéme odborných vyučovacích predmetov zvláštne postavenie a predstavuje v prezenčnej i online forme výučby zaujímavý priestor na identifikáciu a komparáciu výhod a nevýhod prezenčne a online vedeného veľtrhu cvičných firiem.

Klíčová slova: cvičná firma, prezenčná výučba, online výučba, veľtrh cvičných firiem

Abstract

The nationwide introduction of online teaching in schools as a direct consequence of the COVID-19 pandemic has brought an opportunity for the field of pedagogical research to compare the experience of online teaching in confrontation with traditional face-to-face teaching in many subjects. In the paper, we focus on a school subject "practice firm", which has a special position in the system of professional teaching subjects. It represents an interesting area for the identification and comparison of advantages and disadvantages of either face-to-face or online forms of teaching, and identification and comparison of face-to-face and online running fairs of practice firms also.

Keywords: practice firm, face-to-face teaching, online teaching, practice firms fair

JEL klasifikace: I200, I210

1 Didaktický potenciál vyučovacieho predmetu cvičná firma

Súčasná hospodárska prax vyžaduje, aby boli absolventi stredných škôl komplexne pripravení a dokázali pružne používať vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré nadobudli v jednotlivých vyučovacích predmetoch počas stredoškolského štúdia. Požiadavka prepojiť teóriu s praxou vo vyučovacom procese na stredných školách ekonomickeho zamerania sa neustále premieta do procesu hľadania ciest integrácie vedomostí z profilových vyučovacích predmetov do voliteľných predmetov, ktoré umožňujú posilňovať praktickú stránku vyučovacieho procesu, zároveň vedie a motivuje učiteľov pri príprave na vyučovací proces i pri jeho realizácii (Velichová, 2019).

Medzi voliteľnými predmetmi na stredných školách vyniká predmet cvičná firma. Tento výsostne prakticky orientovaný predmet umožňuje žiakom nielen využiť teoretické vedomosti, ktoré získali počas prvých rokov štúdia, ale získať nové poznatky a najmä určité zručnosti pri vykonávaní rôznych simulovaných podnikových činností. Žiaci si v školskom prostredí predmetu cvičná firma môžu overiť, či dokážu teoretické vedomosti aplikovať aj do reality. Z didaktického hľadiska je možné tvrdiť, že výchovno-vzdelávacie ciele sú v predmete cvičná firma v plnej miere napĺňané počas celého vyučovacieho procesu v rámci jednotlivých činností od vzniku cvičnej firmy, až po ukončenie jej činnosti.

Dôležitú úlohu zohráva učiteľ v novej netradičnej pozícii mentora a poradcu, ktorý môže vhodnými vyučovacími metódami a prostriedkami takmer u každého žiaka objavíť také schopnosti a predpoklady, o ktorých sám žiak predtým možno ani nevedel. Cvičná firma umožňuje, aby si žiaci dokázali predstaviť reálne podnikateľské prostredie a pokúsili sa ho simulovať v cvičnom školskom prostredí a prostredníctvom simulovaného trhu cvičných firiem i mimo neho, napríklad účasťou na veľtrhoch cvičných firiem. Vytvára sa tak priestor, nielen v rámci prepájania teórie s praxou a nadobúdania nových zručností, ale aj priestor na podporu podnikavosti, rozvoj ekonomickej myslenia a finančnej gramotnosti, estetického cítenia, právneho vedomia a národného cítenia žiakov, ekologickej výchove a pod.

2 Zvláštnosti vyučovacieho procesu 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 (Velichová, 2019). V kontexte skúmanej problematiky, ktorú prezentujeme v predmetnom príspevku, sa ďalej zameriame iba na vyučovacie metódy v predmete cvičná firma.

2.1 Vyučovacie metódy v predmete cvičná firma

Z tradičných metód slovného prejavu, ktoré poznáme z iných vyučovacích predmetov sa v predmete cvičná firma pomerne často môže využívať metóda vysvetľovania a opis východiskovej situácie, problému, činnosti v prípade, ak žiakom potrebujeme na úvod ozrejmíť danú problematiku, aby vedeli čo majú robiť. Široké uplatnenie v cvičnej firme majú všetky dialogické metódy, rozhovor, dialóg i diskusia. V cvičnej firme je dôležité, aby sa dialóg uskutočňoval na všetkých úrovniach simulovaných procesov, t. j. medzi žiakmi navzájom, medzi učiteľom a žiakom, ktorý pracuje na určitom pracovnom mieste, medzi učiteľom a žiakmi ako tímom cvičnej firmy. Špecifickou dialogickou metódou, s ktorou sa žiaci nestretávajú v iných vyučovacích predmetoch, sú operatívne pracovné porady. Tieto porady vedie riaditeľ/riaditeľka cvičnej firmy; učiteľ vystupuje iba v pozadí ako poradca a do priebehu porady zasahuje iba minimálne, zvyčajne s cieľom motivovať alebo usmerniť žiakov.

Významnými metódami, ktoré uplatňujeme v predmete cvičná firma sú motivačné metódy. Motivácia je nevyhnutou súčasťou každého vyučovacieho procesu, pričom rozhodujúci 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 postojar“ (Lokšová, Lokša, 2003). Učiteľ predmetu cvičná firma trvale zastáva pozíciu „motivátora“, aby žiaci nestratili záujem pracovať na jednotlivých projektoch a plniť pracovné úlohy, aby dosahovali spoločné ciele a boli úspešní. Veľmi vhodnou vyučovacou metódou, ktorá sa uplatňuje v predmete cvičná firma je metóda brainstormingu, prípadne aj brainwritingu. Brainstroming ako individuálna vyučovacia

metóda je primárne zameraný na tvorbu myšlienok s narastajúcou kreativitou, alebo hľadanie možných nových riešení problémov. Je známe, že rôzne variácie brainstormingu môžu byť použité na zhromažďovanie myšlienok od veľkej skupiny ľudí, geografický odlišných ľudí, z rôznych lokalít, alebo účastníkov, ktorí sú brzdení svojou hanblivosťou, sociálnym prostredím, alebo kultúrnymi normami (Chauncey, 2013). V predmete cvičná firma je brainstorming základnou metódou väčšiny marketingových prác. Pomocou tejto metódy môžu žiaci nájsť originálne nápady pri hľadaní cvičnej podnikateľskej príležitosti, kreáciu loga, sloganu cvičnej firmy, pri príprave stánku na veľtrh cvičných firiem, pri tvorbe katalógov, letákov, instagramových postov a iných marketingových nástrojov.

V kontexte vyučovacích metód, ktoré sú typické pre predmet cvičná firma nemožno opomenúť charakter vyučovacieho procesu v tomto predmete, ktorému dominuje skupinové vyučovanie. Skupinové vyučovanie nie je zázračnou pedagogickou zbraňou a ani metódou, ktorá by sa mohla uplatňovať, keď sa už všetko ostatne vyskúšalo a zdá sa byť jednotvárne. Je však východiskom k prirodzenému učeniu, v ktorom dochádza k neuvedomeným zmenám správania sa podmienených skúsenostou na základe chýb alebo obzvlášť veľkého záujmu, napr. zo zvedavosti. Účinky sú spontánne, veľmi efektívne a dlhodobé. 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 v tejto sociálnej forme je zameraná na dosiahnutie sociálnej interakcie, rečového porozumenia a orientovaná na pracu žiakov a učiteľa (Meyer, 1996). Počas skupinovej práce sa žiaci musia pokúsiť bez zasahovania učiteľa do riadenia prace, dosiahnuť stanovený výsledok. To si vyžaduje hned na začiatku dohodnúť a objasniť pravidla, 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.

V cvičnej firme nadobúda tradičné skupinové vyučovanie, ktoré poznáme aj z iných vyučovacích predmetov nové vlastnosti, ktoré sú charakteristické pre prácu v tíme. Žiaci si spoločne vymedzujú ciele a spoločne i individuálne pracujú na ich dosiahnutí. Významným čiastkovým cieľom všetkých cvičných firiem je reprezentovať cvičnú firmu na veľtrhu cvičných firiem.

3 Príprava žiakov na veľtrh cvičných firiem

Príprava žiakov na veľtrh cvičných firiem je jednou z najnáročnejších častí práce učiteľa. Je vhodné žiakov pripraviť nie len z hľadiska profesionality ich výstupov, ktoré vytvorili (powerpointová prezentácia firmy, katalóg, leták, reklamný post, instagramový post, 90 sekúnd vo výťahu a i.), ale aj z hľadiska ich vystupovania pred publikom. Žiak, ktorý bude reprezentovať cvičnú firmu a zároveň aj školu na veľtrhu musí byť dostatočne pripravený po verbálnej i neverbálnej stránke jeho prejavu. Učiteľ by mal tejto príprave venovať viac vyučovacích hodín, aby žiak prezentáciu zvládol čo najlepšie, a bez stresu. Učiteľ sleduje celkový prejav žiaka, dojem, dodržanie času, synchronizáciu s prezentáciou, prípadné „slovné vaty“, znalosť cudzích jazykov a mnoho iných. Žiaci si na veľtrh môžu pripraviť aj banner s logom a sloganom CF, ktorý vedia umiestniť za sebou počas živej prezentácie. Okolo žiakov, ktorí aktívne prezentujú CF, by mali byť vhodne umiestnené aj ich prezentačné materiály, čo znásobí emóciu, zábavu a kvalitu ich prejavu. V prípade kreativity na veľtrhoch sa zábave medze nekladú. Na veľtrh sa nejdú žiaci prezentovať len z pohľadu ich odborno-profesionálnych skúseností, ale aj z pohľadu kreativity, tímovej práce, spolupráce a súťaživosti, čo často krát umocňuje zábavu a celkový pozitívny zážitok z účasti na veľtrhoch pre žiakov i učiteľov cvičných firiem.

Veľmi dôležitá je podpora prezentujúcich žiakov aj zo strany ich spolužiakov a učiteľa, najmä v prípade, ak výsledné hodnotenie súčaží nie je úplne podľa očakávaní. Napriek tomu, je dôležité žiakov podporovať a motivovať, tak aby nestratili chut' pracovať a zúčastňovať sa veľtrhov, i keď' niekedy ocenia nezískajú. Ak učiteľ dospeje k bodu, že žiakov opustí motivácia a chut' pracovať', vyučovacie hodiny cvičnej firmy ako aj príprava na veľtrh cvičných firiem prestanú mať svoj zmysel. Žiaci si na tieto hodiny prídu doslova „odsediet“ a neprejavia záujem o účasť na veľtrhoch. Je to obrovská škoda v prípade takého predmetu, akým cvičná firma je. Nie každá stredná škola má tento špecifický predmet zakomponovaný v učebných plánoch. V tom prípade škola nemá možnosť aktívnej reprezentácie žiakov a svojho mena.

3.1 Výhody a nevýhody prezenčných a online veľtrhov CF

Na základe protipandemických opatrení v dôsledku COVID-19 sa v posledných dvoch rokoch, t. j. 2020 – 2021 organizovali aj veľtrhy cvičných firiem online a nie prezenčne. V prvej etape, boli žiaci od seba úplne oddelení a pracovali samostatne z domu i bez priamej účasti učiteľa. Neskor sa striedala výučba prezenčne a online. Tento spôsob výučby bol veľmi náročný pre obe strany. Prišla akoby nová éra veľtrhov a práce na projektoch cvičných firiem. Žiaci a učiteľ museli medzi sebou komunikovať len online, realizovať projekty na diaľku a byť účastní na veľtrhoch výlučne v online prostredí. S využitím moderných digitálnych technológií sa podarilo túto zdánlivu nerealizovateľnú úlohu zdolať pre všetky zúčastnené strany. Žiaci sa rýchlo naučili pracovať s digitálnymi technológiami z domova a online (keďže na prácu potrebovali najmä internet a počítač). Súčasná mládež je v prostredí internetu veľmi zdatná, preto sa žiaci dokázali veľmi rýchlo prispôsobiť a komunikovať a pracovať cez platformu MS Teams a tým sa ľahko začlenili aj do procesov online veľtrhov. V konečnom dôsledku sa týmto zjednodušila účasť na zahraničných veľtrhoch aj pre žiakov z rôznych krajín. V tomto kontexte treba zdôrazniť, že plánovať všetky potrebné záležitosti k aktívnej, prezenčnej účasti na veľtrhu je náročné aj pre učiteľa a žiakov. Je to náročné z hľadiska logistiky a presunov žiakov a učiteľov CF do zahraničia. V prípade prezenčných veľtrhov je potrebné naplánovať výzdobu stánku, pripraviť prezentačné materiály, zabezpečiť ubytovanie, stravu, pedagogický dozor, zorganizovať žiakov, pripraviť ich na vystupovanie pred publikom a podobne. V prípade online veľtrhov sa niektoré z týchto organizačných záležitostí eliminovali a učiteľ sa so svojou cvičnou firmou mohol zamerať vo vyučovacom procese skôr na kvalitu pripravovaných prezentačných materiálov.

V prípade komparácie merateľných výstupov veľtrhov tradičných prezenčných a novodobých online veľtrhov, nesmieme opomenúť niektoré špecifiká výchovného a vzdelávacieho charakteru prezenčných veľtrhov. Tie predstavujú nezabudnuteľný zážitok pre žiakov a učiteľov, ktorí sa spoločne stretnú zoči-voči v priestore reálneho výstaviska a tak zažívajú osobné kontakty s porotou, odborníkmi z praxe a zažívajú veľtrh „na vlastnej koži“. Realizujú obchody, ponúkajú svoje produkty vo vopred pripravenom a ozdobenom stánku, ktorý si pripravovali sami žiaci, podľa svojej predstavivosti a kreativity. Prezentujú sa vo vzťahu k verejnosti, získavajú spätnú väzbu, nové skúsenosti, nové obchodné partnerstvá, piateľstvá, zážitky a pod. Aj napriek náročnosti účasti na prezenčných veľtrhoch, je pomer získaných skúseností a zážitkov neporovnatelný s online realizovanými veľtrhmi.

V rámci zhodnotenia výhod a nevýhod online a prezenčnej výučby, ako aj online veľtrhov v predmete cvičná firma, bola použitá metóda skúmania - pozorovanie. V prípade online vyučovacieho procesu cvičnej firmy a realizovaných online veľtrhov na Slovensku a v Českej republike, boli zistené nasledujúce oblasti, ktoré sú popísané v nižšie uvedenej tabuľke.

Tabuľka 1: Výhody a nevýhody online výučby a online veľtrhov v predmete cvičná firma

Výhody online výučby	Nevýhody online výučby	Výhody online veľtrhov	Nevýhody online veľtrhov
<ul style="list-style-type: none"> - aktívna práca žiakov prostredníctvom počítača a internetu priamo počas vyučovacej hodiny, - aktívne zdieľanie obrazovky počítača, prípadne potrebných web stránok pre všetkých žiakov súbežne pri tvorbe dizajnu cvičnej firmy, - rýchla komunikácia a práca žiakov súbežne a s učiteľom priamo pri práci s počítačom, rýchle korekcie a komunikácia medzi učiteľom a žiakom, - promptná spätná väzba pri hodnotený výsledkov prác žiakov počas hodiny ako aj jednoduché zapracovanie prípadných zmien a úprav. 	<ul style="list-style-type: none"> - výpadky internetového pripojenia, nedostatočný signál, celkové technické problémy počas vyučovacej hodiny, - sú žiaci, ktorí nemajú kameru, prípadne prístup na internet a tým je pre nich náročnejšie pracovať na zadaných úlohách, - učiteľ nedokáže úplne odkontrolovať prácu všetkých žiakov, ich aktivitu a spoluprácu, niektorí žiaci sú v tomto prípade pasívni, - nemožnosť pracovať v skupine, len samostatne, čo v určitých prípadoch môže byť pre žiakov demotivačné a únavné, dlhodobá online výučba sa stáva kontraproduktívna, - chýbajúca spätná väzba, žiaci a učiteľ sa nevidia. 	<ul style="list-style-type: none"> - niektoré práce v rámci cvičnej firmy sú pre žiakov v prípadne online veľtrhu odbremenene, - veľtrh nie je rušený negatívnymi vplyvmi, keďže viacerí účastníci majú vypnuté kamery a zvuk, veľtrh môže prebiehať plynule bez narúšania, - nie je nutnosť presunovať žiakov na veľtrh, na veľtrh je možné sa pripojiť aj zo školy, z domu a pod., neexistujú bariéry, - do určitej miery odpadá práca s výstavným stánkom a bannerom cvičnej firmy, čo umožňuje sa viac zamerať na iné činnosti v rámci CF, - online veľtrh cvičných firiem umožňuje aj účasť zahraničným partnerom, ktorí sa jednoducho pripoja cez MS Teams, - jednoduchšia príprava online veľtrhu z hľadiska organizačného zabezpečenia. 	<ul style="list-style-type: none"> - výpadky internetového pripojenia a nedostatočný signál, chýbajúca kamera, prípadne výpadky zvuku, celkové technické problémy, - v prípade technických problémov nie je možné zdieľať prezentáciu, prípadne príspevky, narúša sa tak celkový priebeh a program veľtrhu, - účastníci online veľtrhov sa často krát priamo nevidia, nie je možné, aby všetci účastníci mali zapnuté kamery, chýba priama interakcia, spätná väzba, - chýba priamy kontakt účastníkov veľtrhu, priama spätná väzba, ktorá celkovo pri online absentuje, - časovo náročný a zdĺhavý priebeh online veľtrhu, bez interakcie a motivácie, pri dlhodobom sledovaní online veľtrhu sa stráca záujem účastníkov,

			ktorí sa postupne odpájajú a absentujú práve pri vyhodnotení výsledkov.
--	--	--	---

Zdroj: vlastné spracovanie na základe pozorovania online vyučovacej hodiny cvičnej firmy a online veľtrhu

V tabuľke č. 2 popisujeme jednotlivé výhody a nevýhody prezenčnej výučby v predmete cvičná firma, ako aj výhody a nevýhody prezenčných veľtrhov, ktoré boli analyzované pomocou metódy pozorovania.

Tabuľka 2: Výhody a nevýhody prezenčnej výučby a prezenčných veľtrhov v predmete cvičná firma

Výhody prezenčnej výučby	Nevýhody prezenčnej výučby	Výhody prezenčných veľtrhov	Nevýhody prezenčných veľtrhov
<ul style="list-style-type: none"> - aktívna práca žiakov priamo počas vyučovacej hodiny, spolupráca, výmena názorov, využitie viacerých vyučovacích metód (najmä brainstorming), dodržiavanie didaktických zásad a postupov, - priama konfrontácia, príliv väčšieho množstva nápadov, jednotlivé činnosti počas vyučovania v predmete cvičná firma sú motivačné, aktivizačné a nie sú monotónne, - je možná rýchla a priama konfrontácia so spolužiakmi a učiteľom, - podpora prialstiev, utuženie vzťahov, motivácia byť úspešný v spoločnom projekte, utužovanie vzťahu učiteľ a žiak, - je možné striedanie činností, čo je vysoko 	<ul style="list-style-type: none"> - riešenie konfliktov v skupine, rôzne nezhody, príliš veľa nápadov, kde sa žiaci nevedia dohodnúť, - náročná koordinácia skupiny pre učiteľa, - požaduje sa vysoká erudovanosť učiteľa z hľadiska účtovníctva, marketingu a pod. - pri 2 až 3 hodinovej vyučovacej hodine sa stávajú niekedy činnosti počas roka monotónne, strata motivácie, - slabší žiaci, prípadne menej aktívni ostávajú v úzadí, pracujú väčšinou extroverti, subjektívne záverečné hodnotenie žiaka učiteľom. 	<ul style="list-style-type: none"> - aktívna účasť žiakov a učiteľov na veľtrhu, žiaci zažívajú veľtrh a súťaže na živo, - podpora spolupráce a súťaživosti, príjemne strávený čas mimo školského zariadenia, - prezentácia žiakov, ako aj školy a učiteľov CF, - výmena skúseností a získanie nových poznatkov a zážitkov, - okamžitá spätná väzba za prácu, ktorú žiaci vykonávali počas školského roka, - získavanie nových kontaktov, kamarátstiev, zážitkov, utužovanie vzťahov k učiteľom a naopak, nové zážitky a skúsenosti, - žiaci sa prezentujú pred živým publikom a sú priamo hodnotení odbornou porotou z praxe, 	<ul style="list-style-type: none"> - náročné na organizáciu pre učiteľov a školu, - zodpovednosť učiteľov za žiakov a ich organizáciu, - náročné organizačné zabezpečenie - prezentačných a propagačných materiálov, - celková výzdoba a príprava stánku, - časová náročnosť prezenčného veľtrhu, - pri veľkom počte ľudí, vznikajú rušivé momenty pri prezentáciách na živo, - strata motivácie žiakov, pri neúspechu pred publikom.

motivačné, - spätná väzba vo vzťahu učiteľ a žiak je okamžitá, čo zjednodušuje celkovú prípravu žiakov aj na veľtrh CF.		- zvýšenie motivácie žiakov pri úspechu, ktorý je verejne prezentovaný a odmenený na veľtrhu súťažnými cenami.	
--	--	--	--

Zdroj: vlastné spracovanie na základe pozorovania prezenčnej vyučovacej hodiny cvičnej firmy a prezenčne realizovaného veľtrhu

4 Diskusia a záver

Na základe metódy pozorovania sme analyzovali výhody a nevýhody online výučby a online veľtrhov v predmete cvičná firma, ako aj výhody a nevýhody prezenčnej výučby a prezenčných veľtrhov v tomto predmete. Jednotlivé oblasti sme zadefinovali v tabuľke 1 a v tabuľke 2. Môžeme konštatovať, že aj napriek viditeľným výhodám online výučby a online realizovaných veľtrhov cvičných firiem v tomto predmete, však rezonujú viaceré nevýhody online vyučovania a online realizovaných veľtrhov. Tieto nevýhody sa prejavujú najmä v technických problémoch počas online výučby a online veľtrhov. Chýbajúca priama spätná väzba pre žiakov, učiteľov a účastníkov veľtrhu. Strata motivácie, únava žiakov a učiteľov, dlhodobá pasivita sú hlavné negatíva, ktoré online vyučovanie prináša. Hlavný zámer veľtrhov cvičných firiem je v prípade onlinu veľmi náročne dosahovať. Ide najmä o výmenu skúseností, získavanie nových kontaktov a partnerstiev, možná vzájomná spolupráca, PR školy, žiakov a učiteľov. V prípadne prezenčne realizovanej výučby a prezenčne realizovaných veľtrhov cvičných firiem sa v plnej miere dosahuje hlavný zámer tohto predmetu. Preto aj napriek zisteným skutočnostiam, ktoré sú popísané v tabuľke 1 a 2, môžeme jednoznačne konštatovať, že pomer výhod vzhľadom na online výučbu a online realizovaných veľtrhov je nepomerom k výhodám, ktoré vychádzajú z prezenčného vyučovania a prezenčne realizovaných veľtrhov, ktoré sú napĺňané práve priamym kontaktom všetkých účastníkov v takomto predmete, akým je cvičná firma.

Výstupy predmetu cvičná firma sú nielen výsledkom práce žiakov, ale aj výsledkom práce učiteľa. Možno uviesť, že „Aký je učiteľ, aké vyučovacie metódy a postupy zvolí, tak taká je aj cvičná firma.“ Vyučovacie metódy je potrebné vždy inovať, rozvíjať a zlepšovať podmienky pre efektívne vyučovanie. Online výučba predmetu má ako svoje výhody, tak aj svoje nevýhody. Online veľtrh však okrem znížených nákladov nemá v spojitosti s výchovným a vzdelávacím charakterom prezenčných veľtrhov väčší prínos a to najmä v oblastiach, ktoré popisujeme v časti diskusia.

Literatúra

1. Chauncey, W. (2013). *Brainstorming and Beyond*. First published, ISBN 978-0-12-407-157-5.
2. Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing ISBN 80-247-037-42.
3. Meyer, E. (1996). *Gruppenunterricht*. Heidelberg.
4. Orbánová, D. (2019). *Základy didaktiky podnikovej ekonomiky*. Bratislava: Ekonóm.
5. Schima, E., Urbánková, J. (2014). *Nové formy skupinového vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
6. Velichová, L.(2019). *Didaktika cvičnej firmy – teória a prax*. Bratislava: Ekonóm.

Poděkování

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Ivana Kerestúrová, PhD.

Katedra Pedagogiky, NHF EUBA
Dolnozemská cesta 1, PSČ Bratislava
E-mail: ivana.keresturova@euba.sk

Ing. Anna Kúbeková, PhD.

Katedra Pedagogiky, NHF EUBA
Dolnozemská cesta 1, PSČ Bratislava
E-mail: anna.kubekova@euba.sk

Inovace podnikavosti v ekonomickém vzdělávání v epoše krize

Innovation of entrepreneurship in economic education in the period of crisis

Alena Králová

Abstrakt

Příspěvek popisuje, jak současná ekonomická krize ovlivňuje vzdělávání a výchovu k podnikavosti ve výuce ekonomických předmětů na všech stupních škol. Naznačuje, nad kterými faktory je třeba se nejvíce zamýšlet, aby výuka na katedře didaktiky ekonomických předmětů byla inovativní a unikátní a vedla k perspektivní přípravě budoucích učitelů ekonomických předmětů.

Klíčová slova: výchova k podnikavosti, ekonomická krize, JA StartUp

Abstract

The paper describes how the current economic crisis affects education and entrepreneurship education in the teaching of economic subjects at all levels of schools. It indicates which factors need to be thought about the most so that teaching at the Department of Economic Teaching Methodology is innovative and unique and leads to the prospective preparation of future teachers of economic subjects.

Keywords: entrepreneurship education, economic crisis, JA StartUp

JEL klasifikace: JEL A20

1 Úvod

Společensko-politický a technologický vývoj ovlivňuje úroveň výchovy k podnikavosti na školách základních, středních i vysokých.

V současné době žijeme v hluboké ekonomické a energetické krizi, která byla způsobena mnoha okolnostmi. Jedná se o pandemii koronaviru, o vlivy zapříčinující změny v životním prostředí, o válku mezi Ruskem a Ukrajinou. Omezil se vývoz do Ruska a Ukrajiny, roste poptávka po energiích, celkově se ve společnosti zvedají ceny, rostou mzdy, produktivita práce stagnuje, hospodářský výkon státu se oslabuje, vznikají vážné ekonomické problémy. Trh je po energiích v šoku, stát se snaží v ekonomice zvýšit množství peněz a výsledkem je, že rok 2022 se nese ve znamení vysoké inflace.

V České republice patří růst cen mezi nejdramatičtější z rozvinutých států. Průměrná míra inflace za celý rok 2021 činila 3,8 %. Podle Českého statického úřadu (ČSÚ) činila inflace v září 18 %, v říjnu 15,1 %, (www.czso.cz), v EU činil průměr 10,1 % <https://www.e15.cz/>. Drahé energie mají fatální dopad na firmy. Podle aktuálního průzkumu Hospodářské komory se kvůli vysokým cenám energií chystá propouštět 18 % firem. V případě velkých podniků nad 500 zaměstnanců k propouštění přistoupí až 27 % společností. Týkat se to bude hlavně

firem ve stavebnictví a zpracovatelském průmyslu. Největší dopad má drahá elektřina a plyn na energeticky náročné obory jako pekárny, sklárny nebo hutě a další (Dlouhý, 2022). Všechny zmíněné problémy ovlivňují vzdělávání a přípravu žáků a studentů a obsahové zaměření ekonomických předmětů či kurzů.

2 Podpora podnikavosti na základních, středních a vysokých školách

Na řešení uvedené situace se bude muset společnost připravit. V současné době se klade důraz na celoživotní vzdělávání a úzkou specializaci, což má umožnit vylepšit produkty a technologie, přizpůsobit a zlepšit kvalifikační strukturu zaměstnanců.

Ve vzdělávání v České republice se budou muset projevit uvedené inovace, protože poznatky z různých oblastí lidského života se neustále proměňují a jejich objem se rapidně zvyšuje. Memorování a ohromná znalost faktů přestávají být nejdůležitějšími cíli. Dále se klade důraz na praktické vzdělávání, osobní rozvoj (well being) a soft skills.

Na všech stupních škol se řeší výchova k podnikavosti jako klíčová kompetence, tento trend v současné době naznačují cíle formulované Unescem pro 21. století, Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+, Evropský rámec podnikatelských kompetencí. Uvedený přístup vede k rozvíjení integrace v ekonomických předmětech ve vztahu k praxi a také podpoře podnikání.

Podle (Affa, 2013) se *výchova k podnikavosti musí pojímat v širokém pojetí. Jedině tak se vytvoří podklad pro proces transformace a založení správné podnikatelské výchovy. Rozumí se jí nejen nabytí schopnosti a kompetencí k individuálnímu podnikání (založení a vedení podniku jednotlivce), ale k řešení problémů, tvořivému přístupu, k zodpovědnosti apod. Uvedená koncepce pojímá i oblast sociálního podnikání a neziskového sektoru. Takové pojetí vede ke změně ve výchově postojů, které vytvářejí vhodnou půdu pro společenskou stabilitu a tvorbu dynamické občanské společnosti. Na samotné podnikání není nahliženo jen z pohledu profitu, ale i z pohledu sociální, politické a obchodní zodpovědnosti.*

2.1 Podpora podnikavosti žáků na základních, středních a vyšších odborných školách

Uvedený směr se promítá na základních, středních a vyšších odborných školách. Podle posledních revizí rámcových vzdělávacích programů (RVP) došlo k úpravám ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, což pozitivně ovlivňuje vývoj v ekonomickém vzdělávání, integraci výuky ekonomických předmětů ve vztahu k praxi a tím také výchovu k podnikavosti. *Mezi specifickou formu integrace výuky ekonomických předmětů patří projektové vyučování, cvičné kanceláře, cvičné firmy, studentské společnosti JA, praxe v reálných firmách, zakládání skutečných firem* (Rotport, 2008).

V současné době inovativní přístup ekonomického vzdělání se zaměřuje především na oblast financí a ekonomiky a podporu podnikavosti v realizaci projektů, nápadů a akcí. Hlavním výukovým nástrojem pro rozvoj podnikavosti je **projektová výuka**, a to zejména ve formě žákovských (studentských) projektů.

Na 1. stupni se v rámci výchovy k podnikavosti začíná klást větší důraz na položení základů finanční gramotnosti. V rámci řešení této problematiky se žáci budou více podílet na plánování menších akcí (např. školní výlet) a na řešení jednoduchých projektů, které vycházejí z místních podmínek a potřeb.

Na druhém stupni výchova k podnikavosti má více řešit finanční vzdělávání (s důrazem na hospodaření domácnosti). Podporuje se tvořivost a iniciativa tím, že žáci budou mít prostor realizovat vlastní individuální nebo týmové nápady.

Na střední škole se v rámci výchovy k podnikavosti má klást větší důraz na plánování a realizování vlastního dlouhodobého projektu, který může být i součástí podmínek k

úspěšnému ukončení studia (budují svou finanční a ekonomickou gramotnost) (Národní pedagogický institut).

Nezisková organizace Junior Achievement, Česká republika od roku 1992 realizuje programy pro základní, střední i vyšší odborné školy, které k uvedeným trendům a výchově k podnikavosti velmi přispívají. Pro základní školy se jedná o program JA Abeceda podnikání, JA mini-Firma, pro střední a vyšší odborné školy JA Poznej svoje peníze, JA e-Ekonomie, JA studentská firma, JA e-Ekonomie, The Social Innovation Relay, Certifikát podnikatelských dovedností (ESP – Entrepreneurial Skills Pass) a další (www.jacr.cz).

Stejným způsobem přispívají k výchově k podnikavosti fiktivní firmy, které v českých podmínkách jsou od roku 1992 zakládány žáky pod dohledem vyučujícího a ve spolupráci s Centrem fiktivních firem.

2.2 Podpora podnikavosti na Katedře didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze

Katedra didaktiky ekonomických předmětů (KDEP) VŠE Praha připravuje celou řadu kurzů, pomocí nichž vede studenty k učitelské či lektorské profesi pro realizaci výchovy k podnikavosti na středních a vyšších odborných školách. V posledních letech se stále více zaměřuje jak vyučovat integrované ekonomických předměty s možností zapojování zkušeností z praxe. Katedra didaktiky ekonomických předmětů v Praze se zabývá výše uvedenou problematiku v kurzech bakalářského i magisterského studia, v kurzech celoživotního vzdělávání především v předmětových didaktikách. V bakalářském studiu se jedná o Podnikové praktikum, Cvičnou kancelář, Simulation of Business Activities. V navazujícím magisterském studiu se jedná o Didaktiku ekonomiky, Didaktiku účetnictví, Didaktiku fiktivních firem, Didaktiku výukových předmětů Junior Achievement, Didaktické praktikum, Prezentační a komunikační dovednosti v moderních koncepcích vzdělávání.

2.3 JA StartUp

Katedra připravila v letošním roce pro bakalářské studium nový inovativní kurz JA StartUp. Jedná se o národní univerzitní program a soutěž podnikavosti s evropským přesahem. Program JA StartUp je podnikatelský vzdělávací program JA Czech a JA Europe, který je současně realizován na 300 univerzitách po celé Evropě s účastí více než 15 000 studentů. Studentům dává ve věku 18-30 let příležitost rozvíjet vlastní podnikatelský nápad a pomáhá jim uplatnit své dovednosti v různých oblastech podnikání. Účastníci tvoří týmy a po celou dobu semestru pracují na rozvoji podnikatelského nápadu s podporou mentorů (konzultantů z praxe).

Kurz je zaměřen na vytvoření reálné studentské společnosti JA StartUp (Junior Achievement StartUp), která bude uskutečňována v podmínkách Junior Achievement firem. Studenti si projdou celým životním cyklem firmy, založením, průzkumem trhu, tvorbou podnikatelského záměru, získáním zdrojů financování, podnikatelskými činnostmi, výrobou či poskytováním služeb a ukončením její činnosti. Předmět je organizován formou projektového vyučování (studentům se představí principy projektového řízení), bude využívána práce v týmech. Činnost studentů je posouzena zpracováním funkčního prototypu nebo finálního produktu a předložením výroční zprávy včetně tříletého plánu rozvoje. Součástí kurzu je možnost zapojení se do soutěží TopBrand, TopProject, Marketing, Finanční řízení, Business Pitch, STEM Projekt, národní soutěže JA StartUp, evropské soutěže JA StartUp (www.insis.cz).

Účastníci kurzu projdou všemi kroky podnikání - založením společnosti, volbou vedení firmy, plánováním činností, marketingovým průzkumem, realizací podnikatelského záměru, likvidací společnosti a tvorbou výroční zprávy v českém i anglickém jazyce.

Činnost studentské firmy umožňuje studentům nést zodpovědnost a podnikatelské riziko, vymýšlet inovativní a takové nákladově náročné produkty se kterými mohou konkurovat na národních a mezinárodních soutěžích. Díky uvedenému kurzu se účastníci naučí rychleji vzájemně komunikovat, spolupracovat a rozhodovat se, nést zodpovědnost i podnikatelské riziko, vzájemně se hodnotit, rozvíjet organizační a řídící schopnosti, kreativnímu myšlení, nakládat s penězi, jednat se státními orgány, s vedením školy, s dodavateli a odběrateli v tuzemsku i zahraničí. Projdou projektovým vyučováním a zároveň si osvojí dovednosti vedoucí k úspěšnému stanovování cílů a efektivnímu plánování time managementu. Celý proces činnosti studentské firmy JA StartUp jim přibližuje samotný charakter podnikání v tržní ekonomice v aktuálních podmínkách České republiky.

3 Závěr

Katedra didaktiky ekonomických předmětů od roku 1992 přispívá k zajištění inovace podnikavosti v ekonomickém vzdělání různými aktivitami. Připravuje a zajišťuje zejména kurzy pro studenty oboru učitelství ekonomických předmětů, ve kterých se zabývá úvodem do podnikavosti, projektovou činností, tvořivostí, výukovými nástroji. Neustále hledá cesty, jak vylepšit u budoucích absolventů učitelské profese jejich klíčové a odborné kompetence. V současné době při výchově k podnikavosti, zejména u studentských firem a firem JA StartUp, je třeba se zaměřovat na snahu vylepšování produktů, na hledání takových produktů, které jsou méně nákladově náročné nebo méně náročné na energii. Jedná se o inovativní proces. V současné epoše krize je třeba vedle toho klíčový důraz klást také na jejich hospodárnost.

Literatura

1. Aff, Fortmuller, R. (2013). Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen diskurs. *Kollektive Monographie - Band I in der Publikationsreihe zur Entrepreneurship-Erziehung im Rahmen des EU TEMPUS projektes EINSEE*. Wien, s. 10.
2. Dlouhý, V. (2022). Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/soucasna-ekonomicka-krize-je-podle-hk-horsi-nez-pandemie/2250033>.
3. INFLACE V EU. (2022). Dostupné z <https://www.e15.cz/>.
4. INFLACE ZÁŘÍ, ŘÍJEN (2022). Dostupné z: <https://www.czso.cz>.
5. JA StartUp. (2022). Dostupné z: <https://insis.vse.cz>.
6. Junior Achievement. (2022). Dostupné z: <https://www.jacr.cz/>.
7. Národní pedagogický institut. (2021). *Výchova k podnikavosti*. Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/p-kap/vychova-k-podnikavosti-2.html>.
8. Rotport, M. (1997). *Didaktika předmětu práce ve fiktivní firmě*. Praha: VŠE, s. 7-19.

Poděkování

Příspěvek vznikl na základě podpory výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání, reg. č. IG 9/2022.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Alena Králová, Ph.D.

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

E-mail: alena.kralova@vse.cz

Model řízení výuky kulturologicky orientovaného volitelného předmětu do studijních plánů bakalářských studijních programů

Teaching Management Model of a Culturally Oriented Optional Subject in the Study Plans of Bachelor's Study Programs

Pavel Krpálek

Abstrakt

Příspěvek je zamýšlen jako prezentace výsledků té části řešení grantového projektu Ministerstva kultury ČR č. j. MK 30665/2022 OPP Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním vzdělávání, ve které je zpracováno kurikulum předmětu Památky světového dědictví a následně pro něj navržen specifický model řízení výuky. Cílem této etapy řešení projektu ve druhé polovině roku 2022 bylo implementovat kulturologické učivo o památkách světového dědictví do humanitně zaměřených vzdělávacích programů v terciárním vzdělávání a získané empirické poznatky zobecnit do metodiky. Pořadatelé konference se na projektu podílejí jako klíčový partner v externém expertním týmu pro evaluaci výsledků řešení projektu.

Klíčová slova: vysokoškolské vzdělávání, kurikulum, koncepce výuky, metodika, památky světového dědictví.

Abstract

The paper is intended as a presentation of the results of one part of the solution of the grant project of the Ministry of Culture Czech Republic, no. MK 30665/2022 OPP with title *Methodology of education, presentation and enlightenment to appreciate the importance of world heritage monuments in formal education* within which a teaching management model was developed for the specific subject *World Heritage Monuments*. The goal of this stage of the project solution was to implement the cultural curriculum on world heritage monuments into humanities-oriented educational programs in tertiary education and to generalize the empirical knowledge gained into the methodology. The organizers of the conference participate in the project as a key partner in the external expert team for evaluating the results of the project solution.

Keywords: higher education, curriculum, teaching concept, methodology, world heritage monuments.

JEL klasifikace: A23, Z10

1 Teoreticko-metodologická východiska projektu

Grantový projekt Ministerstva kultury České republiky č. j. MK 30665/2022 OPP *Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním*

vzdělávání si klade za cíl vyvinout metodiku tvorby kurikula a implementace volitelného předmětu *Památky světového dědictví* a optimalizovat jeho začlenění do studijních plánů společenskovědně a humanitně orientovaných studijních programů v terciárním vzdělávání. Ke vzorové implementaci a pilotáži produktu byl zvolen bakalářský studijní program *Mezinárodní management a marketing* se specializacemi *Cestovní ruch* a *Digitální marketing*, akreditovaný a uskutečňovaný třetím rokem na řešitelském pracovišti projektu Vysoké škole mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.

Byla provedena detailní didaktická analýza a na jejím základě byly revidovány a doplněny edukační cíle a profil absolventa s průmětem do studijního plánu s návaznou projekcí specifického volitelného předmětu s inovativním modelem řízení výuky. Záměrem autorského týmu bylo posílit holistický rozměr výuky o kulturně historický aspekt a podporit formativní stránku vzdělávání ve smyslu osvěty, prezentace významu hodnot světového kulturního dědictví pro současnou vzdělanost a národní sebeuvědomění a jejich uchování pro budoucí generace.

2 Design řízení výuky předmětu Památky světového dědictví

Předmět *Památky světového dědictví* byl lokalizován a optimalizován pro výuku ve třetím ročníku (ideálně pátém semestru) bakalářských studijních programů (akademicky i profesně orientovaných), a to ve formě volitelného předmětu skupiny B. Vhodnost implementace v různých společenskovědně a humanitně zaměřených studijních programech záleží spíše na konkrétních oblastech vzdělávání, do kterých spadají, tak aby konvenovaly standardům pro akreditace. Logicky přísluší skupině studijních programů, zaměřených na environmentální problematiku, kulturu, cestovní ruch, a přínosem by mohly být zejména u antropologicky a kulturologicky orientovaných studijních programů, pokud v nich památky světového dědictví nejsou adekvátně obsahově začleněny. Proto byla snaha řešitelů konstruovat systém řízení výuky jako univerzální metodiku edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví průřezově, aby byl využitelný v co možná nejširší škále profilů absolventa.

V podmínkách řešitelské organizace jsme usoudili, že předmět *Památky světového dědictví* lze ideálně doporučit a pilotovat ve studijním programu *Mezinárodní management a marketing*, ale je využitelný také u dalšího nabízeného bakalářského studijního programu *Mezinárodní vztahy a diplomacie*, zvláště u jeho zaměření na kulturní diplomacií.

Model řízení výuky předmětu *Památky světového dědictví* staví na základech kombinace paradigmatického konstruktivismu (kognitivně psychologické teorie vzdělávání) s teorií vzdělávání technologickou (instructional design) a sociokognitivní, vnájející potřebný akcent kulturní, sociální a historický. Tento přesah byl vyhodnocen jako klíčový, protože poznatková báze předmětu teoretického základu a profilujících základních odborných předmětů vázaných na odborné zaměření a profil absolventa u společenskovědních a humanitních disciplín pro něj vytváří ideální platformu. Funkce předmětu *Památky světového dědictví* jsou ve vazbě na odbornou profilaci jsou jiné, komplementární. Zahrnuje rozměr sociokulturní transakce mezi člověkem a prostředím, obohacuje perspektivu vzdělávání o pohled sociálně psychologický, klade důraz na etické, formativní aspekty vzdělávání, sociální interakce. Přeneseme-li se ze zkoumání systému výuky do subsystému učení, dojdeme k závěru, že je zde implicitně přítomen dnes totik žádoucí prvek kontextualizovaného sociálního učení.

Model řízení výuky v kontaktní výuce je třeba konstruovat jako výrazně činnostní, váže se na promyšlené vyžívání sociálně zprostředkované výuky na bázi aktivizujících vyučovacích metod a výzkumné metody. Metodické portfolio proto obsahuje v míře nebývalé aktivizující metody výuky a integrované organizační formy výuky, koncepci problémového vyučování, projektového a kooperativního učení, skupiny forem, metod a koncepcí, směřujících k rozvoji

nezávislého myšlení, badatelství, prosociálního chování, pokročilé mediální gramotnosti studentů na základě široce rozvinutého kulturního rozhledu.

Soudobé kompetenční modely vycházejí z potřeby funkční integrace skupiny odborných („tvrdých“) a měkkých kompetencí, kvalit profesních i osobnostně kultivujících, tzn. tendují k dosažení excelentní způsobilosti na bázi transverzálních kompetencí. Ty mají vysloveně interdisciplinární povahu, předpokládají komplexní vzdělávání a mají předpoklady navozovat proces „učení se v širších sociokulturních souvislostech“ (Krpálek, 2020).

Shora uvedená východiska čerpají přiměřeně také z dostupných zpráv českého evaluačního pedagogického výzkumu. Vyplývá z nich kritika technokracie, didaktického materialismu, tendence k transmisi, encyklopedismu a memorování. Učícím se jedincům jsou ve formálním vzdělávání předkládány k pamětnímu osvojení hotové vzdělávací obsahy, drtivě převažuje exekutivní styl vedení výuky, metodika je přesycena monologickými verbálními metodami, buď zcela chybí nebo je podhodnocen činnostní charakter výuky. Participace a aktivizace učících se jedinců je ze strany vyučujících (akademických pracovníků) zpravidla podceněna. Ve vysokoškolském vzdělávání na tuto situaci opakováně poukazujeme (Krpálek, Kadaňová, 2014). Také řada dalších empirických didaktických výzkumů (Krpálek, Berková, Kubišová, Krpálková Krelová, Frendlovská, Spiesová (2021) prokazuje, že akademictí pracovníci ve své vzdělávací praxi nedostatečně využívají aktivizující vyučovací metody, že jejich výuka je realizována převážně jako frontální na bázi monologických přednášek, tedy jednostranně na bázi tradiční verbálně reprodukční koncepce. Dokonce ani na seminářích a cvičeních není v žádoucí míře přítomen činnostní charakter výuky ani problémové vyučování. Aplikace samostatné přípravy, zpracování a prezentace vlastních poznatků, kazuistik, focus groups s problémovým zadáním v ucelených logických krocích na bázi programovaného vyučování, kde by bylo využito výzkumných metod k posílení nezávislého myšlení a kreativity, není využívána.

3 Kurikulum předmětu a výuková strategie

Předmět *Památky světového dědictví* je kategorizován - a doporučen k zařazení do studijních plánů bakalářských společenskovědně a humanitně orientovaných studijních programů - jako volitelný předmět kategorie B. Doporučená hodinová dotace je dvě hodiny týdně ve formě semináře. Předpokládá se tedy dělená výuka ve studijních skupinách v počtu maximálně 20 studentů. Jak je výše uvedeno, doporučená alokace je do třetího ročníku, pátého semestru. To znamená rozsah třináct dvouhodinových seminářů (26 vyučovacích hodin) s kreditním ohodnocením čtyři kredity.

Výuková strategie je založena na dvou metodicky odlišných částech. První část seminářů bude koncipována jako úvod do studia, teoreticko-metodologický základ s případovou studií exekutivním stylem výuky. V této části předmětu bude prezentována institucionální platforma (UNESCO) a smluvní zajištění ochrany památek světového dědictví na základě přijaté *Úmluvy o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví*, která vstoupila v platnost 17. 12. 1975 a na jejímž základě došlo k ustavení *Seznamu světového dědictví*. Obsahově bude předmět zaměřen na české památky zapsané na Seznamu světového dědictví. Bude se týkat materiálních památek kulturní i přírodní povahy, a také nemateriálního kulturního dědictví. Současně bude v této první orientační části předmětu vysvětlen a demonstrován nominační proces a podrobně prezentována procedura schvalování památek světového dědictví na bázi případové studie „Slavná lázeňská města Evropy – nadnárodní sériová památka zastoupená za ČR městy Karlovy Vary, Mariánské Lázně a Františkovy Lázně (2021),“ kde budou využity poznatky řešitelů z grantu Ministerstva kultury České republiky č. j. MK 22822/2020 OPP *Partnerství měst a začlenění západočeského lázeňského trojúhelníku mezi památky UNESCO*,

který byl realizován na Vysoké škole mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s. v řešitelském období březen až prosinec 2020. Dále zde bude vysvětlen a demonstrován postup následné správy a kontroly zapsaných památek světového dědictví, agenda site manažera včetně kazuistik ohledně aktuálního vývoje. Modelově bude jako ukázka analytického přístupu demonstrována SWOT analýza trvalé udržitelnosti příkladu typické zapsané památky světového dědictví na příkladu historického centra Českého Krumlova. Předmětem pozornosti bude význam památek světového dědictví pro společnost, kulturu, národní identitu, národní sebevědomí.

Druhá část kurzu bude činnostní, studenti budou pracovat samostatně na badatelském principu. Jednotlivé zapsané české památky světového dědictví budou podle zájmu přiděleny k podrobnému samostatnému prozkoumání a nezávislé analýze jednotlivým studentům. Výsledek bude zpracován do podoby seminární práce, která bude prezentována v plénu, oponována a diskutována, úkolem studentů tedy bude nejen předložit výsledek, ale zejména přesvědčivě obhájit svá zjištění a závěry. V prezentacích bude požadována analytičnost, nikoliv popisnost s komplikací a ilustracemi z dostupných zdrojů. Úkolem studentů bude originálně analyzovat přínos, význam vybraných památek, jejich potenciál v cestovním ruchu, respektive identifikace případných rezerv z hlediska podpory v digitálním marketingu. Komplexní pohled bude zahrnovat strukturovanou SWOT analýzu (silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby z hlediska trvalé udržitelnosti) i rámcové vyhodnocení aspektů politické, ekonomické, sociální, technologické, ekologické, legislativní (PESTEL analýza). Po každé prezentaci bude následovat konfrontace názorů a diskuse výsledků. Po úspěšné prezentaci a následné zvládnuté oponentu bude studentům udělen zápočet.

Obsah předmětu je profilován následovně:

1. Institucionální zakotvení památek světového dědictví
2. Seznam světového dědictví
3. Případová studie Slavná lázeňská města Evropy – nadnárodní sériová památka zastoupená za ČR městy Karlovy Vary, Mariánské Lázně a Františkovy Lázně
4. SWOT a PESTEL analýza vybrané památky světového dědictví (Český Krumlov)
5. – 12. Prezentace a obhajoba seminárních prací studentů
13. Vyhodnocení výsledků, závěr a rekapitulace

V České republice byly na základě akceptování *Úmluvy o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví* postupně připravovány návrhy k zařazení památek na Seznam světového dědictví, z nichž Mezivládní výbor přijal šestnáct návrhů (patnáct kulturních památek a jedna přírodní památka) a průběžně jsou zpracovávány podkladové materiály u dalších statků, které by mohly být navrženy na zápis ve výběrovém cyklu.

Současný stav památek, zapsaných na Seznamu světového dědictví, zahrnující dvě ukázkové kazuistiky a památky, ze kterých si budou studenti vybírat zahrnuje tento výčet:

Kulturní památky:

- Historické centrum Prahy (Pražská památková rezervace a park v Průhonicích)
- Historické centrum Českého Krumlova – příklad vyučujícího v první části předmětu (kazuistika udržitelnosti SWOT/PESTEL)
- Historické centrum Telče
- Poutní kostel sv. Jana Nepomuckého na Zelené hoře

- Kutná Hora: historické centrum města s kostelem sv. Barbory
- Katedrála Nanebevzetí Panny Marie a sv. Jana Křtitele v Sedlci
- Lednicko-valtická kulturní krajina
- Zahrady a zámek v Kroměříži
- Historická vesnice Holašovice
- Zámek v Litomyšli
- Sloup Nejsvětější Trojice v Olomouci
- Vila Tugendhat v Brně
- Židovská čtvrt' a bazilika sv. Prokopa v Třebíči
- Hornický region Erzgebirge/Krušnohoří (přeshraniční sériová památka se Saskem)
- Krajina pro chov a výcvik ceremoniálních kočárových koní v Kladrubech nad Labem
- Slavná lázeňská města Evropy (nadnárodní sériová památka zastoupená za ČR městy Karlovy Vary, Mariánské Lázně a Františkovy Lázně) – kazuistika vyučujícího v první části předmětu (příklad dobré praxe)

Přírodní památky:

- Dlouhověké bukové lesy a pralesy Karpat a dalších oblastí Evropy (nadnárodní sériová památka)

Nemateriální kulturního dědictví lidstva:

- Slovácký verbuňk
- Masopustní obchůzky a masky na Hlinecku
- Sokolnictví (přidružení k nadnárodní nominaci koordinované Spojenými arabskými emiráty)
- Jízdy králů na jihovýchodě České republiky
- Slovenské a české loutkářství (společná nominace SR a ČR)
- Modrotisk (společná nominace ČR, SR, Maďarska, Německa, Rakouska)
- Ruční výroba ozdob z foukaných skleněných perlí pro vánoční stromek

4 Závěr

Činnostní kooperativní charakter vedení výuky v předmětu Památky světového dědictví směřuje k pojetí participativnímu, které se promítlo do výše uvedené obsahové a metodické stránky výuky. Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním vzdělávání jako hlavní výstup stejnojmenného grantového projektu rozpracovává a zobecňuje aplikaci standardů Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství České republiky do tvorby kurikula předmětu *Památky světového dědictví*, specifikuje podmínky doplnění profilu absolventa a obecné metodicko-didaktické přístupy k začleňování příslušného učiva. Signifikantní je zde koncept participativní výuky, facilitační styl edukace, u studentů pak badatelský přístup v preferovaném stylu učení, důraz na činnostní charakter výuky a převzetí části zodpovědnosti za své vlastní učení tím, kdo se učí (princip self-responsible learning). Pilotní ověřování metodiky proběhne na řešitelském pracovišti v následujícím akademickém roce.

Literatura

1. Grantový projekt Ministerstva kultury ČR č. j. MK 22822/2020 OPP *Partnerství měst a začlenění západočeského lázeňského trojúhelníku mezi památky UNESCO*, řešitelské období III. – XII. 2020.
2. Grantový projekt Ministerstva kultury ČR č. j. MK 30665/2022 OPP *Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním vzdělávání*, řešitelské období IV. – XII. 2022.
3. Krpálek, P. (2020). *Význam a možnosti začlenění západočeského lázeňského trojúhelníku mezi památky UNESCO*. In: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Partnerství měst a začlenění západočeského lázeňského trojúhelníku mezi památky UNESCO, VŠMVV Praha, Mariánské Lázně, 11. 12. 2020, s. 53-60, Praha: Professional Publishing, ISBN 978-80-7632-032-1.
4. Krpálek, P. (2020). *Analysis of Information Skills in the Context of Financial Literacy*. In: Reviewed Papers of the International Scientific Conference Media & Education 2020, Media4u Magazine, 20. 11. 2020, Praha: Extrasystem. Vol. 42, pp. 93-96, ISBN 978-80-87570-51-7, [online] [cit. 2022-12-04] Dostupné z www: <<http://www.extrasystem.com/9788087570517.pdf>>.
5. Krpálek, P., Berková, K., Kubišová, A. Krpálková Krelová, K., Frendlovská, D., & Spiesová, D. (2021). [online], [2022-12-01]. Formation of Professional Competences and Soft Skills of Public Administration Employees for Sustainable Professional Development. *Sustainability*. 13(10), 5533, Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/10/5533/htm>, DOI: 10.3390/su13105533
6. Krpálek, P., & Kadaňová, E. (2014). *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*. Monografie. Žatec: Ohře Media, s. 78-79, ISBN 978-80-905122-7-6.
7. Ministerstvo kultury ČR, *Pamatky světového dědictví UNESCO* [online], [2022-12-07]. Dostupné z www: <https://www.mkcr.cz/pamatky-svetoveho-dedictvi-unesco-2777.html>.
8. Národní akreditační úřad pro vysoké školství ČR, *Metodické materiály* [online], [2022-12-02]. Dostupné z www: <https://www.nauvs.cz/index.php/cs/metodiky>.

Poděkování

Článek byl zpracován jako jeden z výstupů grantového projektu Ministerstva kultury ČR č. j. MK 30665/2022 OPP *Metodika edukace, prezentace a osvěty k docenění významu památek světového dědictví ve formálním vzdělávání* a s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA

Katedra politologie a společenských věd

UCP – Vysoká škola mezinárodních vztahů a Vysoká škola hotelová a ekonomická, s.r.o.

U Santošky 17

150 00 Praha 5

E-mail: krpalek@vsmvv.cz

Inovácie v doplňujúcom pedagogickom štúdiu učiteľov ekonomických predmetov na VŠE v Prahe

Innovations in the Supplementary Pedagogical Study of Teachers of Economics Subjects at Prague University of Economics and Business

Katarína Krpálková Krelová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá kľúčovými zmenami v kurze celoživotného vzdelávania, doplňujúceho pedagogického štúdia učiteľov ekonomických predmetov na stredných a vyšších odborných školách a učiteľov finančnej gramotnosti na 2. stupni základných škôl. Zásadný vplyv na inovácie kurzu mala pandémia COVID – 19, výrazne sa zvýšil podiel implementácie online prvkov do výučby, ďalej sa inovácia dotýkala vzdelávacieho obsahu a výučbových metód a strategií jednotlivých modulov, významne sa navýšil podiel pedagogickej praxe. Štúdium v tejto forme poskytuje plnohodnotnú pedagogickú prípravu učiteľov ekonomických predmetov, ktorá reflekтуje požiadavky kladené na učiteľa 21. storočia.

Kľúčové slova: celoživotné vzdelávanie, doplňujúce pedagogické štúdium, inovácie, digitálne kompetencie, pedagogická prax.

Abstract

The paper deals with key changes in the course of lifelong education, supplementary pedagogical study of teachers of economic subjects at secondary and higher vocational schools and teachers of financial literacy at the 2nd level of elementary schools. The COVID-19 pandemic had a fundamental impact on the innovations of the course, the share of the implementation of online elements in teaching increased significantly, the innovation also affected the content and teaching methods and strategies of individual modules, and the scope of pedagogical practice increased significantly. Studying in this form provides full-fledged pedagogical training for teachers of economic subjects, which reflects the requirements placed on the teacher of the 21st century.

Keywords: lifelong learning, supplementary pedagogical studies, innovations, digital competences, pedagogical practice.

JEL klasifikace: I2

1 Úvod

Jedným z najčastejšie používaných slov v súčasnosti v oblasti priemyslu, obchodu a služieb v ekonomickej vyspelých krajinách sveta je kvalita. Kvalitné vzdelanie je podmienkou pre zabezpečenie neustálej inovácie ešte lepších produktov a služieb. Väčšina politikov, ekonómov, sociológov, prognostikov a odborníkov z ďalších oblastí vedy sa zhoduje v názore, že budúcnosť národov, krajín a ľudstva závisí od kvality vzdelávania. V deklaráciách Rady Európskej únie sa zdôrazňuje, že kvalita vzdelávania by sa mala stať jediným určujúcim

cieľom všetkých druhov škôl a túto kvalitu je potrebné zabezpečiť na všetkých úrovniach a oblastiach vzdelávania, nevynímajúc celoživotné vzdelávanie (Rada Európskej únie, 2000). Celoživotné vzdelávanie zahŕňa špecializované vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, rekvalifikačné kurzy, ako aj dištančné a virtuálne vzdelávanie. Význam celoživotného vzdelávania sa prenika do klúčových koncepčných dokumentov rozvoja ľudských zdrojov. Kvalita učiteľov odborných predmetov sa odvíja jednak od pregraduálnej prípravy, tak aj od systému ich ďalšieho vzdelávania.

2 Doplňujúce pedagogické štúdium pre učiteľov ekonomických predmetov

Katedra didaktiky ekonomických predmetov VŠE v Prahe v rámci kurzov celoživotného vzdelávania ponúka kurz „Doplňujúci pedagogické studium pro inženýry ekonomy k získání pedagogické kvalifikace k výuce ekonomických predmetů na středních a vyšších odborných školách a k výuce finanční gramotnosti na 2. stupni ZŠ v kombinované formě studia“. Štúdium bolo akreditované MŠMT v rámci systému ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov v auguste 2022.

Prípravu kurzu významne ovplyvnila skúsenosť s online výučbou počas celosvetovej pandémie COVID-19. V rokoch 2020-2021 bolo nutné mnohé aktivity prispôsobiť možnostiam a podmienkam, ktoré umožňovalo dištančné vzdelávanie. Pozitívnym aspektom tohto prechodu z prezenčnej výučby a dištančného je významné posilnenie digitálnych kompetencií vyučujúcich, ktorí sú schopný vytvárať digitálny obsah vzdelávania, online testy, kvízy (Kahoot, Mentimeter a pod.), dokážu využívať rôzne platformy pre komunikáciu a diskusné fóra. Keďže prevažná časť študentov doplnujúceho pedagogického štúdia sú ľudia z praxe, pozitívne vnímajú kombináciu prezenčnej a online formy vzdelávania.

Ďalšie zásadné inovácie sa dotýkajú aktualizácie a modernizácie obsahu jednotlivých modulov. Do výučby boli implementované prvky online vzdelávania a masívne bola navýšená dotácia pedagogickej praxe.

Základom kompetenčného modelu učiteľa ekonomických predmetov a finančnej gramotnosti sú kvalitné, široké a hlboké odborné ekonomické znalosti a zručnosti, následne rozšírené o štruktúry kompetencií pedagogických, zahrnujúcich schopnosť študentov didakticky analyzovať, vhodne štrukturovať a inovovať učivo, transformovať ekonomické poznatky do vzdelávacieho obsahu ekonomických predmetov, uchopiť metodológiu poznania príslušného odboru, pochopiť a podchytiť mentalitu žiakov, umožňujúcu zvoliť adekvátnu vzdelávaciu stratégiu, motivujúci štýl vedenia výučby, podporujúci preferované štýly učenia žiakov, získať praktické učiteľské zručnosti a návyky pre moderný spôsob vedenia výučby ekonomických predmetov a finančnej gramotnosti.

2.1 Zmena – organizácia štúdia, študijný plán

Zásadnou zmenou je rozšírenie štúdia z dvoch na tri semestre v rozsahu 270 hodín. Forma štúdia je kombinovaná, časť štúdia 190 hodín je realizovaných prezenčne a 80 hodín dištančnou formou. Dištančná časť štúdia sa realizuje formou konzultácií a diskusných fór cez platformu MS Teams a samoštúdia, pre ktoré sú pripravené študijné materiály a testy.

Ukážka 1: MS Teams platforma pre diskusné fórum – modul Pedagogika a pedagogická komunikácia

The screenshot shows a Microsoft Teams channel titled "1DP419_7 Pedagogika a pedagogická komunikácia". A pinned message from Ken Robinson discusses schools killing creativity. Another message from Libor Pavera links to a Czech TV series about Marie Terezie. The sidebar lists course modules: "DPS 2022/23", "Kanály", and "Moduly".

Zmeny sa prejavili významne v konštrukcii **študijného plánu štúdia**. Farebne vyznačené sú moduly, ktoré sú nové, prípadne prešli zásadnou inováciou.

Tabuľka 1: Inovovaný študijný plán DPŠ:

Modul	Prezenčná/dištančná forma štúdia
Pedagogická psychológia	18/18
Pedagogika a pedagogická komunikácia	18/18
Moderné materiálne didaktické prostriedky	6/4
Didaktika ekonomických predmetov	12/8
Didaktika ekonomiky	12/8
Didaktika účtovníctva	12/8
Práce vo fiktívnej firme	4/5
Didaktika výukových predmetov Junior Achievement	4/5
Seminár k pedagogickej praxi – didaktické praktikum k výučbe ekonomiky (s využitím IKT)	20/-
Seminár k pedagogickej praxi – didaktické praktikum k výučbe účtovníctva (s využitím IKT)	20/-
Pedagogická prax náčuvová	20/-
Pedagogická prax párová	10/-
Riadená reflektovaná pedagogická prax	30/-
Seminár k záverečnej práci	4/6
Celkové počty hodín	190/80

Do študijného plánu boli zaradené dva moduly *Seminár k pedagogickej praxi – didaktické praktikum k výučbe ekonomiky (s využitím IKT)* a *Seminár k pedagogickej praxi – didaktické praktikum k výučbe účtovníctva (s využitím IKT)*. Tieto sú primárne zamerané na rozvoj pedagogicko - didaktických kompetencií študentov. Jedná sa o formu praktického tréningu (microteaching) odborných a pedagogických zručností a kompetencií nutných k výučbe predmetov ekonomika a účtovníctvo na stredných a vyšších odborných školách a predmet finančná gramotnosť na 2. stupni ZŠ. Výučba prebieha výlučne prezenčou formou a študenti v značnej miere implementujú do nácviku časti vyučovacích jednotiek moderné informačné a komunikačné technológie. Jednotlivé výstupy sú nahrávané a následne analyzované a diskutované. Využívaním moderných konceptií vzdelávania, aktivizačných metód a uplatňovaním činnostného prístupu k učeniu je možné výrazným spôsobom zvyšovať kvalitu vzdelávacieho procesu a tým prispievať k rozvoju odborných a kľúčových kompetencií budúcich učiteľov.

Uvedomujeme si, že je vhodné do prípravy budúcich učiteľov zaradiť rôzne formy výcviku, ktorým sa dosiahne prepojenie teórie s praxou, žiadne simulácie však nenahradia priamu skúsenosť v reálnej praxi, t.j. na cvičných školách.

2.2 Zmena – pedagogická prax

Významnou reformou prešla oblasť *pedagogickej praxe*. Významne sa navýšil rozsah a to z 20 hodín (súvislá reflektovaná) na 100 hodín, pričom 40 hodín je realizovaných formou vyššie uvedených seminárov. Pedagogická praxe je rozdelená na náčuvovú, párovú a súvislú reflektovanú.

Z. Gadušová (2007) uvádza, že kľúčovými faktormi, ktoré zásadne ovplyvňujú úspešnosť praktickej prípravy študentov je rovnováha partnerského ponímania štyroch aktérov: všeobecného didaktika, metodika praxe (odborový didaktik, predmetový didaktik) cvičného učiteľa a študenta učiteľstva, kvalita komunikácie medzi uvedenými účastníkmi v procese realizácie odbornej učiteľskej praxe a súladné vedenie študentov v procese rozvíjania učiteľských kompetencií. Z uvedeného vyplýva, že praktická príprava študentov v procese odbornej učiteľskej praxe si vyžaduje tesnú väzbu na viacerých úrovniach. V našom prípade sa bude jednať o spoluprácu:

- odborový didaktik (didaktika ekonomických predmetov) – predmetový didaktik (didaktika ekonomiky, didaktika účtovníctva, didaktika fiktívnych firiem, didaktika písomnej a elektronickej komunikácie, didaktika výukových predmetov Junior Achievement) – spolupráca didaktikov na konkrétnej fakulte (predovšetkým obsahové a metodologické prepojenie týchto disciplín),
- na úrovni predmetových didaktikov a cvičných učiteľov – koordinované vedenie študenta na odbornej učiteľskej praxi,
- na úrovni študent - cvičný učiteľ, študent – predmetový didaktik – prepojenie teoretickej a praktickej prípravy študenta v procese odbornej učiteľskej praxe.

V tomto kontexte sa javilo ako nevyhnutné nastaviť pedagogickú prax tak, aby študent postupne rozvíjal svoje učiteľské kompetencie. V tejto súvislosti hovoríme o praxi náčuvovej, párovej a súvislej reflektovanej.

Pedagogická prax náčuvová je zameraná na praktické zoznámenie sa so školským prostredím na obchodných akadémiách, vyšších odborných školách a základných školách, s ich

organizáciou a postupné utváranie pedagogických zručností študentov. Súčasťou je 10 náčuvov na vyučovacích hodinách u skúsených pedagógov na fakultných školách.

Pedagogická prax párová je zameraná na tandemovú výučbu cvičný učiteľ + študent praxe. Spoločne výučbu plánujú, spoločne ju realizujú a tiež spoločne reflektujú. Týmto spôsobom vyhodnocujú výkony žiakov, premýšľajú nad cieľmi, pripravujú kritéria, hľadajú ďalšie možnosti a rozhodujú o ďalšom postupe.

Riadená reflektovaná pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou komplexnej prípravy budúcich učiteľov ekonomických predmetov. Cieľom je poskytnúť študentom príležitosť overiť si získané teoretické pedagogicko-psychologické a odborné predmetové poznatky v reálnej pedagogickej praxi a získať tým elementárne praktické zručnosti a skúsenosti, užitočné pri vstupe do učiteľskej profesie.

Katedra didaktiky ekonomických predmetov je súčasťou medzinárodného riešiteľského tímu, ktorý v rámci riešenia projektu 2020-1-SK01-KA201-078250 Mentor Training, sa zameriava na kontinuálne vzdelávanie mentorov. Primárnou úlohou je pomôcť začínajúcim učiteľom čo najrýchlejšie sa zorientovať v učiteľskej profesií. Výskumy Krpálkovej Krelovej (2021), Černotovej a Vincejovej (2012) potvrdzujú, že cvičný učiteľ by mal mať špecifické kompetencie a že kvalitný učiteľ ešte nemusí byť aj kvalitným cvičným učiteľom. Vo výskume Krpálkovej Krelovej (2021) cviční učitelia deklarovali názor, že by pozícia cvičného učiteľa mala byť v kariérnom raste zohľadená a ich ďalšie vzdelávanie ako štandardná súčasť kariérneho rastu by mala poskytovať možnosť rozvíjať kompetencie, ako napr. kompetencie zamerané na rozvoj osobnosti, sociálne kompetencie, odborné kompetencie, kompetencie z oblasti riadenia a pod. Jedným z výstupov z vyššie uvedeného projektu je návrh kurzu ďalšieho vzdelávania mentorov.

Významná zmena bola realizovaná aj v oblasti ukončenia štúdia.

2.3 Zmena – ukončenie štúdia

Štúdium je ukončené obhajobou písomnej záverečnej práce a po novom záverečnom kolokviálnou skúškou nad profesijným portfóliom, ktorého súčasťou sú seminárne práce, prípadové štúdie a učebné pomôcky, ktoré študenti vypracovávajú v jednotlivých moduloch a denník z pedagogických praxí, ktorý obsahuje náležitosti ako hospitačné záznamy z náčuvových hodín, učebné pomôcky, testy a prezentácie pripravované pre cvičného učiteľa v rámci párovej praxe a prípravy na vyučovacie hodiny v rámci súvislej riadenej pedagogickej praxe. Súčasťou je aj sebareflexia študenta a tiež hodnotenie pedagogickej praxe cvičným učiteľom. Študent by mal preukázať komplexnú pedagogickú prípravu na výkon učiteľského povolania.

3 Záver

Pre zachovanie kvality ekonomického vzdelávania na základných, stredných a vyšších odborných školách je nevyhnutné neustále skvalitňovať prípravu budúcich učiteľov. V strategii vzdelávacej politiky Českej republiky do roku 2030+ (2021) v strategickej linii 3 Podpora pedagogických pracovníkov je stanovený plán tvorby kompetenčného profilu učiteľa, ktorý bude pre všetkých učiteľov, bez ohľadu na ich cestu k profesií, 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, ktorí musí vychádzat z kompetenčného profilu učiteľa tak, aby profil absolventa prípravného vzdelávania bol v súlade s požiadavkami na mieru dosahovania kompetencií začínajúceho učiteľa. Väčší dôraz sa má klásiť na individuálnu prácu so

študentami a tiež väčšiemu podielu reflektovaných praxí. Túto požiadavku sme sa snažili v plnej miere uplatniť pri modernizácii doplňujúceho pedagogického štúdia pre učiteľov vyučujúcich ekonomicke predmety na stredných a vyšších odborných školách a vyučujúcich finančnú gramotnosť na 2. stupni základných škôl.

Literatúra

1. *Council of the European Union.* (2000). Common Positions : C5 – 0565/2000 [online]. [cit. 2022-15-11]. Dostupné na internete: http://www.europarl.eu.int/common_positions/2000/pdf/c5-0565-00_en.pdf
2. Černotová, M., & Vinclová, E. (2012). Rozbor a rozvoj kompetencií cvičného učiteľa. In *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. s. 172-181.
3. Gadušová, Z. (2007). *Rozvoj reflexie a sebareflexie v rámci pedagogickej praxe. Pedagogická prax – súčasnosť a perspektívy.* FF UKF Nitra 2007. s. 80.
4. Krpálková Krelová, K. (2021). *Príprava učiteľov ekonomických predmetov na Vysokej škole ekonomickej v Prahe.* Habilitačná práca. Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom. 200 s.
5. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* [online]. [2022-15-11]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Poděkovanie

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 inštitucionálnej podpory vedy VŠE IP100040.

Kontaktné údaje autora

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

Vplyv online vyučovania na žiakov stredných škôl

The impact of the online learning on the students at the secondary schools

Darina Orbánová

Abstrakt

Pandémia COVID-19 spôsobila zmeny vo vzdelávaní. Prezenčná výučba bola nahradená online vyučovaním, na ktoré neboli nikto z účastníkov vzdelávania vopred pripravený. To sa prejavilo nielen vo výsledkoch vzdelávania, ale aj vo vzťahoch medzi žiakmi, a žiakmi a učiteľmi. V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu zameraného na vnímanie online vyučovania žiakmi vybraných stredných škôl v období pandémie.

Kľúčová slová: COVID-19, online vyučovanie, školská trieda

Abstract

The COVID-19 pandemic has caused the changes in the education. The traditional full-time teaching at schools was replaced by the online learning which none of the participants were prepared in advance for. This was reflected not only in the educational results but also in the relations among the students and among the students and teachers, too. In the article we present the results of the survey focused on the perception of the online learning by the students at the selected secondary schools during the pandemic time.

Keywords: COVID-19, online learning, class room

JEL klasifikácia: I20

1 Dopad pandémie Covid-19 na vzdelávanie

Spoločenská situácia, spojená s pandémiou COVID-19, zmenila spôsob života v krajinách, ktoré prijali opatrenia na zabránenie jej šírenia a zmierenie dôsledkov. Jedným z krokov, ktoré k tomu mali prispieť, bolo obmedzenie sociálnych kontaktov ľudí, čo výrazne ovplyvnilo život všetkých občanov, pričom výrazné zmeny pocítili najmä v oblasti pracovnej a vzdelávacej. Vo vzdelávaní tradičnú prezenčnú výučbu nahradila online výučba a školy sa museli aktuálnej situácii prispôsobiť nielen zmenou organizačnej formy vyučovania, ale aj výberom vhodných komunikačných platform, vyučovacích metód a prostriedkov, a v neposlednom rade aj úpravou obsahu vzdelávania. Táto zmena sťažila výkon povolania nielen učiteľom, ale zvýšila nároky aj na rodičov, ktorí museli najmä u mladších žiakov prevziať úlohu „učiteľa“ a pomáhať deťom pri vzdelávaní. Okrem straty sociálneho kontaktu vo veku, kedy sa formujú dôležité vzťahy a vzorce správania, priniesli obmedzenia pre mladých ľudí viaceré závažné dôsledky. Mnohí z nich prišli o akúkoľvek možnosť vzdelávať sa. Najväčšie problémy sa prejavili u účastníkov, ktorí nedisponovali dostatočným technickým vybavením a digitálnymi zručnosťami, alebo boli príliš závislí na tradičných spôsoboch komunikácie – napr. menšie deti, jednotlivci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami i celé skupiny žiakov, najmä z marginalizovaných komunit

(<https://digitalnakoalicia.sk/koncept-krizoveho-planu-skolstva-pre-pripad-opakovania-covid-19/>.

Pre mnohých učiteľov bolo online učenie veľkou výzvou, zaťažením i stresom. Tí, ktorí sa zodpovedne pripravovali na online učenie, vyhľadávali pre ďalšie dni použiteľný digitálny vzdelávací obsah, pracovali často 12 hodín denne i viac. Podobne to prežívali i rodičia, zvlášť v prípadoch, ak učitelia nezvládli všetky úrovne online učenia, nevysvetľovali učivo, ale obmedzili sa len na zadávanie a kontrolu domáčich úloh. V takýchto prípadoch žiak počas vyučovania neabsolvoval primeraný počet online vyučovacích hodín a škola mu nevytvorila denný režim počas doby vyučovania. Rodičia často negatívne vnímali, že bez patričnej kvalifikácie prebrali časť povinností učiteľov, pričom paradoxne počas krízy učitelia mali garantovanú prácu a niektorí z rodičov o ňu práve prichádzali

(<https://digitalnakoalicia.sk/koncept-krizoveho-planu-skolstva-pre-pripad-opakovania-covid-19/>). Problém bol tiež v tom, že slovenský vzdelávací systém neboli pripravený na dlhodobú výučbu prostredníctvom online vzdelávania čo sa týka technického vybavenia potrebného k vyučovaniu, ale aj počítačových zručností učiteľov. Podľa správy TALIS len 44,7 % slovenských učiteľov, ktorí sa zúčastnili prieskumu uviedlo, že sa cítili veľmi dobre alebo dobre pripravení na používanie informačných technológií vo výučbe a takmer štvrtina riaditeľov (24,9 %), ktorí sa zúčastnili prieskumu uviedla, že ich škola nedisponovala v čase online vyučovania dostatočnými digitálnymi technológiami na výučbu

(https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVK.pdf.) Pozitívnu stránku týchto skúseností je uvedomenie si významu práce učiteľov pre spoločnosť. Podmienky realizovania online vzdelávania sa s pribúdajúcimi mesiacmi vylepšovali, ale napriek tomu niektoré problémy, súvisiace najmä so sociálnym kontaktom účastníkov vzdelávania, pretrvávali počas celej doby online vyučovania a u mnohých žiakov sa prejavili aj po jej skončení.

V kontexte zamerania nášho prieskumu je významné vymedziť dôležitosť školskej triedy ako malej sociálnej skupiny vo vnímaní žiakov v kontraste s novými podmienkami v prostredí online vyučovania, kde komunikácia medzi učiteľom a žiakmi, a žiakmi navzájom vo virtuálnych triedach nadobudli nové rozmery a pravidlá.

1.1 Socializačné pôsobenie školskej triedy na žiakov

Školské triedy, ako malé sociálne skupiny, v ktorých prebieha klasická prezenčná forma výučby, sú popri rodine najvýznamnejšími sociálnymi skupinami v živote jednotlivca. Jeho fungovanie v sociálnej skupine uspokojuje celý rad sociálnych potrieb, počnúc potrebou sociálneho kontaktu, bezpečia a istoty, akceptácie, cez potrebu sebarealizácie, sebauplatnenia a uznania, až k potrebe získania určitého postavenia. Byť členom malých sociálnych skupín je vyjadrením jednej z najdôležitejších potrieb človeka, čo zvýrazňuje ich význam v rôznych oblastiach. Sú prostriedkom pôsobenia makroštruktúry sociálneho systému, majú významný formatívny vplyv na osobnostné dimenzie, sú miestom uspokojenia mnohých dôležitých sociálnych potrieb človeka, a tiež emocionálnej skúsenosti, formovania a utvárania vzorcov vzťahov k iným ľuďom a sociálneho správania v najrôznejších sociálnych situáciách. Majú aj normatívnu a porovnávaciu funkciu, tým že poskytujú jednotlivcovi referenčný rámečok na hodnotenie seba, sveta, iných ľudí, a tiež sociálne zrkadlo, keď podľa obrazu poskytovaného inými hodnotí a poníma seba, reguluje svoje prejavy a správanie. Jednou zo sociálnych potrieb je potreba afiliácie, pri ktorej ide o potrebu mať sociálne väzby, kontakt s iným človekom, spoločne realizovať rôzne aktivity a ī. (Oravcová, 2004, s. 219). Potreba sociálneho kontaktu je považovaná za podstatnú a všeobecne platnú výšiu potrebu človeka. Príslušnosť ku konkrétnemu okruhu ľudí mu dáva pocit istoty, umožňuje mu realizovať sa, získať uznanie a ocenenie, vytvára silný pocit spolupatričnosti (Kollárik et al. 2008, s. 21). Ďalšou sociálnou potrebou je potreba závislosti, ktorá sa spája s potrebou byť vedený, dostať pomoc od významných ľudí, autorít. Školská trieda je tiež priestorom na uspokojenie potreby prestíže, keď sa žiaci snažia získať prestíž v porovnaní s inými jednotlivosťami, čo je

významným zdrojom sabahodnotenia, sebaocenia, teda evalvácie ega. V súvislosti so školskou triedou môžeme vidieť prestíž v snahe byť vzdelanejší než iný. Dôležitou je tiež uspokojenie potreby zvedavosti, ktorá sa spája s potrebou vedieť o iných viac, o ich živote, príbehoch a ī. (Oravcová, 2004, s. 159-160).

Školská trieda má možnosť dlhodobého a priameho socializačného pôsobenia. Vytvárajú sa tu vrstovnícke vzťahy, ktoré z hľadiska socializácie žiaka prehľbjujú a štruktúrujú jeho sociálnu skúsenosť, s ich pomocou sa rozvíjajú medziľudské interakcie a vzťahy, formujú a rozvíjajú sa zručnosti, návyky, postoje, hodnoty, ktoré sa prejavujú v reálnom živote jedinca, majú „moc“ pôsobiť výchovne, a tiež rozvíjajú sociálne stránky osobnosti (Výrost, Slameník 1998, s. 267). Komunikačná klíma školskej triedy sa vytvára špecifickým výskytom komunikačných aktov produkovaných účastníkmi tohto prostredia. Ide o komunikačné akty učiteľov, žiakov a o vzájomné závislosti aktov týchto účastníkov (Průcha, 2020, s. 110). Jadro pedagogickej komunikácie v škole tvoria vyučovanie a učenie, ide o vzájomne prepojené procesy, ktoré sa uskutočňujú predovšetkým v sociálnom prostredí školskej triedy (Šafránková, 2019, s. 184).

V súvislosti s pandémiou COVID 19 sa zmenilo učebné prostredie. Tento pojem je v psychológii a pedagogike pomerne nový, stal sa predmetom sústavného vedeckého záujmu až v 70. a 80. rokoch minulého storočia. Vedci dospeli k poznaniu, že každé prostredie má svoje špecifiká, ktoré sa odrážajú aj v správaní začlenených subjektov, vrátane procesov učenia. Jedným zo základných poznatkov bolo, že učenie je aktivované takým prostredím, ktoré je bohaté na rôzne stimuly a poskytuje subjektom spätnú väzbu (Průcha, 2020, s. 126).

V zmenených podmienkach vyučovania vznikali pri používaní nových foriem výučby nové problémy, spôsobené nepripravenosťou riadiacich orgánov, učiteľov i žiakov. V tejto zložitej situácii ostal učiteľ nadľaď hlavným riadiacim činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom sa potvrdilo poznanie z minulosti, že efektívne riešenie problémov záviselo vo veľkej miere od jeho metodického postupu, t. j. od toho, ako dokázal vhodne formulovať problémové situácie a riešiť z nich vyplývajúce úlohy v súlade s predpokladmi jednotlivcov, ako dokázal motivovať žiakov k aktívnej, tvorivej participácii na riešení problému, pozorovať a taktne usmerňovať jednotlivcov i celú skupinu v procese riešenia problémovej situácie, a tiež od toho, ako dokázal hodnotiť výsledky a tvoriť závery z celého procesu riešenia problému (Bratská, 1992, s. 63). Situácia predchádzajúcich mesiacov potvrdila, že cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je celkový rozvoj osobnosti, priblíženie jedinca k existujúcej kultúre a utváranie jeho aktívneho a tvorivého vzťahu k realite. Rozvíjame jedinca z hľadiska rôznych zložiek osobnosti, stimulujeme jeho svetonázorové, mravné a estetické postoje ku skutočnosti, jeho potreby, záujmy a aj sociálne správanie. Výsledkom vzdelávacieho procesu je teda komplexný rozvoj žiaka ako subjektu vzdelávania. Nie je to úloha jednoduchá a kladie na proces značné nároky, najmä v zmenených podmienkach vyučovania (Bajtoš 2012, s. 317).

1.2 Vnímanie online vyučovania očami žiakov stredných škôl počas pandémie COVID-19

Hlavným cieľom nášho prieskumu bolo zistiť, ako vnímali žiaci vybraných stredných škôl v Slovenskej republike online vyučovanie počas pandémie. Prieskumnou metódou bol anonymný dotazník, distribuovaný elektronicky na vybrané stredné školy (ekonomického, pedagogického a technického zamerania). Výskumný súbor tvorilo 2 824 respondentov, z toho 76,8 % ženského a 23,2 % mužského pohlavia. Prieskumu sa zúčastnili žiaci viacerých ročníkov (prvého 25,5 %, druhého 28,0 %, tretieho 28,8 % a končiacich ročníkov 17,7 %). Dotazník obsahoval viac dotazníkových položiek, v tomto príspevku analyzujeme odpovede na vybrané otázky súvisiace so zameraním príspevku. Posudzujeme názory žiakov týkajúce sa prínosu online vyučovania k ich rozvoju, pričom si všimame postoj k výhodám a nevýhodám online vyučovania pre kolektív triedy, ktorý výrazne ovplyvňuje rozvoj osobnosti žiakov. V komentároch k výsledkom sme využili názory žiakov, ktoré prezentovali v závere

dotazníka formou otvorenej položky. V hodnotení uvádzame kumulovane ako pozitívne vyjadrenie odpovede úplne súhlasím a súhlasím a negatívne vyjadrenie kumulovane odpovede nesúhlasím a vôbec nesúhlasím. V tabuľke uvádzame aj percentuálne zastúpenie odpovedí žiakov, ktorí sa k otázkam nevedeli vyjadriť, pri hodnotení od nich väčšinou abstrahujeme.

Zaujímalo nás, ako vidia respondenti online vyučovanie vo vzťahu k ich rozvoju.

Tabuľka 1: Výhody online vyučovania pre rozvoj žiakov (údaje v %)

	Úplne súhlasím	Súhlasím	Nesúhlasím	Vôbec nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť
Väčší záujem o učenie	12	30	39	12	7
Väčšia samostatnosť v učení	31	53	12	3	1
Väčšia zodpovednosť za dosiahnuté výsledky	28	46	17	4	5
Zlepšenie schopnosti riešiť praktické úlohy	20	44	24	6	6
Zvýšený záujem o digitálne technológie	19	41	24	7	9

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Z údajov vyplynulo, že online vyučovanie neprinieslo väčšine žiakov zvýšený záujem o učenie (51 % nesúhlas). Dôvod vidíme v tom, že prestali byť motivovaní k učeniu z dôvodu, že učitelia zadávali z každého predmetu oveľa viac úloh ako pri prezenčnom vyučovaní, pričom učivo im nebolo dostatočne, prípadne vôbec vysvetlené. Na druhej strane, ako sa vyjadrili žiaci, učitelia hodnotili úlohy oveľa prísnejšie ako v škole. Snaha o uľahčenie práce a získanie lepšej známky viedli často k odpisovaniu úloh od spolužiakov, namiesto záujmu skutočne sa niečo naučiť. Napriek tomu sa až u 42 % žiakov prejavil väčší záujem o učenie. Prínos online vyučovania môžeme vidieť vo väčšej samostatnosti v učení, ktorá vyplynula z nevyhnutnosti prispôsobiť sa danej situácii. Pozitívne odpovedalo 84 % žiakov, negatívne 15 % žiakov. Podobný prístup prejavili žiaci aj v odpovedi týkajúcej sa zodpovednosti za dosiahnuté výsledky. Až 74 % z nich prejavilo väčšiu zodpovednosť za dosiahnuté výsledky. 21 % naopak, odpovedalo negatívne. Schopnosti riešiť praktické úlohy si zlepšilo 64 % žiakov, 30 % odpovedalo negatívne. Pozitívne možno hodnotiť zvýšený záujem o digitálne technológie, keď až 60 % žiakov prejavilo súhlas a naopak, nesúhlas prejavilo 31 % žiakov. Napriek tomu, že viac ako polovica žiakov (51 %) nevidela prínos online vyučovania vo zvýšenom záujme o učenie, ostatné skúmané oblasti, týkajúce sa samostatnosti žiakov, zodpovednosti za dosiahnuté výsledky, zlepšenia riešenia praktických úloh a zvýšenia záujmu o digitálne technológie, vnímali žiaci pozitívne.

Tabuľka 2: Výhody online vyučovania pre kolektív triedy (údaje v %)

	Úplne súhlasím	Súhlasím	Nesúhlasím	Vôbec nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť
Rozvoj tímovej spolupráce celej triedy	19	38	29	9	5
Rozvoj tímovej spolupráce skupín vytvorených v škole	17	45	24	6	8
Upevnenie pozitívnej atmosféry medzi žiakmi	14	31	34	10	11
Všeobecné zlepšenie	13	32	36	10	9

vzťahov so spolužiakmi					
Väčšia ochota pomáhať si navzájom	26	47	16	6	5

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Z výsledkov prieskumu sme zistili, že žiaci pozitívne hodnotili rozvoj tímovej spolupráce celej triedy (57 %) i rozvoj tímovej spolupráce skupín, vytvorených v škole počas prezenčnej formy výučby (62 %), ako aj väčšiu ochotu pomáhať si navzájom (73 %). Pokial' ide o upevnenie pozitívnej atmosféry medzi žiakmi, pozitívne sa vyjadrilo 45 %, negatívne 44 % žiakov. Približne rovnaké zastúpenie bolo aj pri zistení všeobecného zlepšenia vzťahov so spolužiakmi, kde 45 % žiakov zaujalo pozitívny postoj a 46 % žiakov negatívny postoj.

Tabuľka 3: Iné výhody online vyučovania (údaje v %)

	Úplne súhlasím	Súhlasím	Nesúhlasím	Vôbec nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť
Zlepšenie vzťahov s učiteľmi	11	41	31	6	11
Možnosť byť v pohodlí domova	61	36	2	1	0
Úspora času, výdavkov na cestovanie	56	33	6	2	3
Lepšie zadelenie času	42	34	14	6	4
Viac času na iné aktivity	46	31	14	7	2

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Žiaci hodnotili pozitívne aj iné výhody, ktoré im prinieslo online vyučovanie. Najväčšie pozitívum videli v tom, že môžu byť v pohodlí domova (97 %), že usporia čas a výdavky na cestovanie (89 %), že majú viac času na iné aktivity (77 %) a že si vedia lepšie zadeliť čas (76 %). Výhodu v zlepšení vzťahov s učiteľmi videlo 52 % žiakov.

Tabuľka 4: Nevýhody online vyučovania pre kolektív triedy (údaje v %)

	Úplne súhlasím	Súhlasím	Nesúhlasím	Vôbec nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť
Absencia osobného kontaktu so spolužiakmi	38	36	15	7	4
Ignorácia zo strany niektorých spolužiakov	21	32	30	8	9
Súťaživosť niektorých spolužiakov	8	14	50	18	10
Zhoršenie vzťahov so spolužiakmi	7	16	50	16	11
Absencia atmosféry školy	23	36	23	13	5
Žiadne, som rád doma	23	26	27	13	11

Zdroj: vlastné spracovanie autora.

Napriek uvádzaným výhodám online vyučovania si žiaci uvedomovali v oblasti sociálnych kontaktov aj viaceré nevýhody. Chýbal im najmä osobný kontakt so spolužiakmi (74 %) a atmosféra školy (59 %). Prerušenie osobného stretávania sa podľa niektorých (53 %) prejavilo aj v ignorácii zo strany niektorých spolužiakov a v zhoršení vzťahu s nimi (23 %), čo určite neprispelo k utuženiu kolektívu triedy. Takmer polovica žiakov (49 %) bola spokojných, vyhovalo im byť v pohodlí domova.

Otázky zamerané na vzťah učiteľov k žiakom viedli k zisteniu, že učiteľ bol tým, kto pomáhal žiakom prekonáť stresové situácie vyvolané novými, doteraz nepoznanými podmienkami vyučovania. Väčšina respondentov (82 %) vnímala pozitívne ochotu učiteľov komunikovať so žiakmi. Len malá časť z nich (8 %) nebola s ochotou učiteľov komunikovať so žiakmi spokojná a niektorí (10 %) sa nevedeli k danej problematike vyjadriť. Učitelia sa zdali pozornejší než v škole 50 % respondentov, 25 % ich takto nevnímalo a 25 % nevyjadrilo svoj názor. Nová situácia vo vyučovaní prinášala rôzne problémy a nedorozumenia na strane žiakov (rodinné, technické a ī.), preto boli učitelia vyzývaní zo strany vedenia školy i vyšších orgánov k tolerancii a pomoci žiakom pri riešení problémov. To, či sa im to podarilo, vnímali respondenti nasledovne. 68 % žiakov hodnotilo učiteľov pozitívne, 16 % negatívne a 16 % sa k danej otázke nevyjadrilo. Dôležitou úlohou učiteľov bolo motivovať žiakov k práci a dobrým výkonom v mimoriadnych podmienkach. Podľa respondentov 52 % učiteľov pôsobilo motivačne, pri viacerých im aspekt motivácie chýbal (28 %) a 20 % sa k problematike nevyjadrilo.

Záver: podľa zistených výsledkov môžeme konštatovať, že žiaci vnímali viac výhod online vyučovania ako nevýhod. Sme toho názoru, že v čase realizovania prieskumu (prvá vlna pandémie) si viac uvedomovali pozitívne stránky a nie to, že absencia prezenčnej formy vyučovania sa negatívne prejaví na úrovni ich vedomostí, čo sa následne preukázalo po návrate do škôl. Taktiež nepredpokladali, že online vyučovanie bude trvať takú dlhú dobu, počas ktorej budú prerušené priame sociálne kontakty so spolužiakmi. Napriek pozitívm žiaci v závere prejavili vo väčšej miere nesúhlas s uprednostnením online vyučovania (53,4 %) a vyjadrili sa, že ich zaťažuje viac ako tradičný spôsob vyučovania (55,7 %).

Literatúra

1. Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
2. Kollárik, T. et al. (2008). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
3. Koncept krízového plánu školstva pre prípad opakovania COVID-19. <https://digitalnakoalicia.sk/koncept-krizoveho-planu-skolstva-pre-pripad-opakovania-covid-19/>.
4. Oravcová, J. (2004). *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.
5. Průcha, J. (2004). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál.
6. Průcha, J. (2020). *Psychologie učení. Teoretické a výskumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada.
7. Šafránková, D. (2020). *Pedagogika*. Praha: Grada.
8. Talis (Country note), https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVK.pdf. In: GARDONOVÁ, - RYBANSKÁ, Obmedzená škola, obmedzená budúcnosť).
9. Výrost, J., Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.

Podčakovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu Erasmus+ Strategické partnerstvá č. 2020-1-SK01-KA203-078299 „Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning“.

Kontaktné údaje autora

Ing. Darina Orbánová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Národnohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Dolnozemská cesta 1

852 35 Bratislava

E-mail: darina.orbanova@euba.sk

Efektívne učenie sa študentov a spätná väzba

Effective student learning and feedback

Ladislav Pasiar

Abstrakt

Zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu je dlhodobá výzva každého učiteľa na všetkých stupňoch vzdelávania. Zisťovanie spätej väzby od študentov je pravidelná neodmysliteľná súčasť každého semestra aj na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Dotazníkové zisťovanie však často ponúka iba formálne hodnotenie bez konkrétnych návrhov. Príspevok opisuje proces získavania a vyhodnocovania spätej väzby od študentov vysokej školy k ich učiteľom a naopak od učiteľom k študentom. Realizovanými rozhovormi s učiteľmi po ich dotazníkovom hodnotení prinieslo viaceré inovatívne nápady na zdokonalenie výučby nielen týchto učiteľov ale aj spolupracujúcich kolegov. V príspevku uvádzame výsledky tematickej analýzy s rozhovorov so študentmi, ktorí absolvovali rozhovory s učiteľmi NHD EU v Bratislave. Okrem cenných čiastkových zistení je dôležité poznamenať ocenenie vedených rozhovorov obidvomi stranami.

Klíčová slova: spätná väzba, dotazník, vzdelávanie zamerané na študenta, interview, tematická analýza

Abstract

Increasing the effectiveness of the teaching process is a long-term challenge for every teacher at all levels of education. Collecting feedback from students is a regular part of every semester also at the University of Economics in Bratislava. However, questionnaire surveys often offer only formal assessment results without concrete suggestions. This paper describes the process of obtaining and evaluating feedback from college students to their teachers and vice versa from teachers to students. By interviewing teachers after their questionnaire evaluation, it has generated several innovative ideas for improving the teaching not only of these teachers but also of their collaborating colleagues. In this paper, we present the results of the thematic analysis of the student interviews with the FNE UE Bratislava teachers. In addition to the valuable sub-findings, it is important to note the appreciation of the interviews by both parties.

Keywords: feedback, questionnaire, student-centred learning, interview, thematic analysis

JEL klasifikace: I200, I210

1 Úvod

Pandemické obdobie odhalilo množstvo tendencií vo vyučovacom procese, ktoré boli obdobia predtým iba formálnymi označeniami bez aktívnej snahy o zefektívnenie výučby. Viaceré zaužívané postupy vo výučbe museli učitelia prehodnotiť a tým sa vo viacerých prípadoch začalo s postupným identifikovaním dôležitých prvkov vo výučbe dovtedy nepovšimnutých.

Jednou z týchto koncepcii je aj vzdelávanie orientované na študenta, ktoré zdôrazňuje rolu študenta ako aktívneho účastníka vyučovacieho procesu. Podľa M. Verešovej a S. Nantlovej

(2017) nie je v centre záujmu to, čo vyučujúci prednáša, demonštruje, ale to, ako študent používa a rozvíja svoje vedomosti zručnosti a schopnosti.

Teoretickým východiskom pre vzdelávanie orientované na študenta je predovšetkým pedagogický, resp. didaktický prístup označovaný ako konštruktivizmus. Sústreďuje sa na kategórie porozumenia, skúseností a praktickej činnosti a okrem iného hovorí o tom, že nemôžeme iba posúvať ucelený a nemenný komplex vedomostí a zručností, ale žiaci resp. študenti by mali byť vedení k tomu, aby si tieto vedomosti a zručnosti vytvárali či rozširovali sami. Na to, či boli tieto koncepcie využité dostatočne môžu slúžiť rôzne formy pozorovania a zisťovania. Využívanie spätej väzby je preto nevyhnutným prvkom na odhalenie efektov týchto postupov a koncepcií.

2 Spätná väzba

Spätnú väzbu môžeme chápať ako formu reakcie v komunikácii. Môže ísť napr. o odpoveď na otázku, splnenie dopytu po informáciách, odpoveď alebo reakcia na bod v rámci diskusie, návrh na revíziu práce alebo hodnotenie nejakého pracovného výkonu. (Tulgan, 1999, s. 21)

Spätná väzba je vo vyučovacím procese využívaná ako nástroj formatívneho hodnotenia (Kosová, 1998; Starý, Laufková, 2016; Swaffield, 2008, Pávová, Gregušová, 2017).

Nie je to však iba otázka formatívneho hodnotenia. Pávová a Gregušová (2017) uvádzajú, že spätná väzba nemusí byť len na strane učiteľa smerom k žiakom. Citujúc autorky Hattie a Timperleyová (2007) môžeme spätnú väzbu vnímať ako informáciu, ktorú môže poskytnúť ktokoľvek, napríklad učiteľ, spolužiak, ale aj rodič, kniha, či jedinec sám sebe z vlastnej skúsenosti. Ďalej Pávová a Gregušová (2017) dopĺňajú, že učiteľ alebo rodič môže poskytnúť opravujúcu informáciu, spolužiak môže poskytnúť alternatívnu stratégiu, kniha informáciu vysvetľujúcu myšlienky. Rodič môže poskytnúť žiakovovi aj povzbudenie a učiaci sa jedinec môže hľadať odpoveď na vyhodnotenie správnosti odpovede. Spätná väzba je teda „následkom“ výkonu.

Môžeme súhlašiť s myšlienkou (Starý, Laufková a kol., 2016), že cieľom spätej väzby je dosiahnuť pozitívne zmeny v procese a výsledkoch učenia sa žiakov a študentov.

Jednou z foriem spätej väzby, ktorá by mala reflexívne posúvať vyučovací proces k efektivite je aj zisťovanie názorov žiakov a študentov na postupy, metódy, formy či prostriedky, ktoré počas svojho pôsobenia na vyučovacej jednotke využil učiteľ.

Na vysokej škole je podobná anketa pravidelnou súčasťou organizácie vyučovacieho procesu. Žiaľ často ide len o formálny úkon, kde škola deklaruje zisťovanie názorov bez ďalších potrebných krokov smerujúcich k celkovému zefektívneniu učenia sa.

2.1 Študentská anketa na Ekonomickej univerzite v Bratislave

Z analýzy potrieb v rámci profesijného rozvoja na Ekonomickej univerzite v Bratislave okrem iného vyplynula potreba zefektívniť formálne organizovanú pravidelnú spätnú väzbu študentov. Táto potreba odrážala práve snahu väčšieho uplatňovania konštruktivistických princípov a vzdelávania zameraného na študentov. V roku 2020/2021 bol navrhnutý komplexný systém. Tento systém odrážal diskusie z viacerými stranami: zástupcami študentov, vedenie jednej z fakúlt univerzity, ako aj vedúci katedier tento fakulty. Z diskusii vyplynuli niektoré závery:

- nutná potreba presunu zamerania študentskej ankety na učenie sa študentov, nie na ich spokojnosť s učiteľmi,
- využitie informácií z dotazníkov predovšetkým na hľadanie nápadov na zlepšenie vyučovania a učenia, nie ako manažérsky nástroj hodnotenia zamestnancov,

- hľadanie realizovateľných riešení v diskusiách medzi zástupcami študentov a pedagógmi (a garantmi študijných programov),
- oznamenie navrhovaných opatrení priamo všetkým študentom.

Pripravovaná študentská anketa preto nutne hľadala odpovede na vzniknuté otázky a prebehli viaceré diskusie aj s partnermi zo zahraničných univerzít, kde sa podobné systémy tešia veľkej obľube a majú svoje pevné miesto v organizácii vyučovacieho procesu a jeho neustálom zefektívňovaní sa.

Štruktúra nového dotazníka obsahovala časť venované účasti študenta na predmete, spôsob výučby počas prednášky/seminára, spôsob učenia sa študentov, výsledky učenia sa a ich hodnotenie, celkové zhodnotenie predmetu.

Zámerom tohto systému nebolo len zisťovanie názorov cez študentskú anketu. Študenti a učitelia by mali spoločne identifikovať kritické oblasti a hľadať vhodné spôsoby ich zlepšenia s podporou učenia sa študentov. Konkrétnie mali študenti najprv analyzovať informácie z dotazníkov, hľadať kritické oblasti, roztriediť názory z otvorených otázok, pričom sa zameriaval na konštruktívnu kritiku a eliminovali osobné útoky na učiteľov. Potom mali študenti prísť s návrhmi na zmeny, ktoré by mali viesť k zlepšeniu v učení sa študentov v rámci predmetov a pripraviť sa na diskusiu s učiteľmi, kde boli tieto návrhy interpretované.

2.2 Rozhovory študentov s učiteľmi

Cieľom konverzácií medzi študentmi a učiteľmi bolo predovšetkým porovnanie študentského pohľadu a pohľadu učiteľa na vyučovací proces, diskutovať o možných zmenách v predmete z perspektívy obidvoch zúčastnených strán. Ďalším vyplývajúcim cieľom bolo zhodnúť sa na uskutočiteľných zmenách, o ktorých študenti aj učitelia predpokladajú, že by mali pomôcť zlepšiť učenie sa študentov. Na záver zhrnúť výsledky v správe, ktorá by bola zverejnená všetkým zainteresovaným stranám a záväzná pre učiteľov predmetu v nasledujúcom období.

2.3 Otázky v rozhovoroch so študentmi

Študenti vyjadrovali svoj postoj k tomu, či:

- boli rozhovory s učiteľmi zmysluplné,
- boli rozhovory užitočné a prispeli k zlepšeniam,
- bol užitočný dotazník v tom, že mohli využiť odpovede pri rozhovoroch,
- boli identifikované problémové oblasti,
- boli užitočné číselné hodnoty z dotazníka pre identifikáciu problémových oblastí,
- robili analýzu dotazníka pred rozhovorom s učiteľom,
- bol vhodnejší a lepší minulý alebo súčasný systém hodnotenia,
- pokračovať s rozhovormi, alebo ponechať v systéme hodnotenia iba dotazník,
- mali spätnú väzbu, resp. registrujú zmeny po realizácii rozhovorov v predchádzajúcim semestri,
- vzišli nové nápady z dotazníkov alebo rozhovorov,
- odporúčajú pokračovať v novom systéme hodnotenia,
- majú nejaké ďalšie návrhy, obmeny, zmeny.

2.4 Priebeh zisťovania názorov študentov v zimnom semestri 2021

Po realizácii študentskej ankety boli oslovení všetci učitelia fakulty na ktorej prebiehalo zisťovanie s tým, že sa prihlásilo 13 dobrovoľných učiteľov, s ktorými prebehli aj rozhovory. S každým učiteľom prebehla jedna konverzácia o predmete, ktorý učil v skúmanom semestri. Na rozhovore boli prítomní dvaja zástupcovia študentov. Po rozhovore bol vytvorený krátky zápis s dohodnutými závermi, ktorý mohol pripomienkovať každý zúčastnený učiteľ.

Následne boli tieto závery odosланé manažmentu fakulty. Po realizácii týchto rozhovorov nasledovalo zisťovanie názorov študentov na priebeh celého systému hodnotenia predmetov a učiteľov ako aj názorov zúčastnených učiteľov. Z obidvoch týchto zisťovaní bol vyhotovený záznam a následne vytvorená tematická analýza týchto rozhovorov. Konkrétny časový rámec bol priebeh júna 2022 na rozhovory s učiteľmi a zúčastnenými zástupcami študentov a júl – august 2022 na vyhodnotenie týchto rozhovorov cez tematickú analýzu.

2.5 Tematická analýza rozhovorov so študentmi

Na spracovanie výsledkov rozhovorov so študentmi bola použitá tematická analýza (Braun & Clarke, 2006). Tematická analýza je reprezentovaná štandardne niekoľkými krokmi. Najprv ide o oboznamovanie sa so získanými údajmi, z týchto sú generované počiatočné kódy (klúčové výrazy), neskôr sa z týchto kódov vytvárajú témy resp. klúčové oblasti, po ich preskúmaní a vytvorení „mapy“ analýzy sú identifikované a definované konečné témy, ktoré sú sumarizované v komplexnej správe z tematickej analýzy.

Jednotlivé kroky v rámci tejto analýzy sú:

- oboznámenie sa s údajmi: v tejto fáze dochádzalo k prepisom jednotlivých rozhovorov ich viacnásobné čítanie zaznamenávanie prvých náznakov myšlienok,
- generovanie počiatočných kódov: v tejto fáze dochádzalo ku kódovaniu zaujímavých častí výrokov systematickým spôsobom v rámci celého súboru údajov, neskôr boli tieto údaje porovnávané pre každý kód.
- hľadanie témy: v tejto fáze dochádzalo k zoradzovaniu kódov do potenciálnych témy, zhromažďovaniu všetkých údajov relevantných pre každú potenciálnu tému.
- preskúmanie témy: v tejto fáze sme kontrolovali, či sú témy vo vzťahu ku kódovaným úryvkom (fáza 1) a celému súboru údajov (úroveň 2), pričom sme vytvorili tzv. tematickú „mapu“ analýzy.
- definovanie a pomenovanie témy: v tejto fáze sme spresnili špecifiku každej témy a celkového jasne definovali názvy pre každú tému.
- vypracovanie správy: z výsledkov sme vybrali príklady, úryvky a spracovali ich do konečnej podoby vo vzťahu k cieľom celej analýzy.

2.6 Výsledky tematickej analýzy študentských rozhovorov

• Boli rozhovory s učiteľmi zmysluplné?

Väčšina názorov zúčastnených študentov sa prikláňala k zmysluplnosti rozhovorov s učiteľmi. Uvedli, že rozhovory boli prínosné, že ide o výrazný kvalitatívny posun oproti realizovaným dotazníkom bez rozhovorov, kde sa učitelia mohli lepšie zamyslieť nad svojou výučbou. Pre študentov bol prekvapivý sebakritický postoj niektorých učiteľov na svoju prácu.

• Boli rozhovory užitočné a prispeli k zlepšeniam?

V tejto otázke reagovali študenti väčšinou pozitívne. Učitelia napríklad podľa ich slov sami navrhovali zmeny v spôsobe výučby, resp. súhlasili s navrhnutými zmenami a skúšia ich upraviť vo svojej výučbe. Vyskytli sa aj názory, že to nie je pravda, čo uvádzajú študenti, resp. že oni ako učitelia nemajú dosah na uvedené skutočnosti. Tiež argumentovali a vysvetľovali, prečo musia postupovať robiť daným spôsobom. Študenti však vo viacerých prípadoch uviedli, že vzhľadom na kladné hodnotenie učiteľa nebolo čo riešiť, resp. nebolo čo kritizovať.

• Bol užitočný dotazník v tom, že mohli využiť odpovede pri rozhovoroch?

V tejto otázke bola u všetkých respondentov zhoda a uviedli, že samotný dotazník bol užitočný pre vedenie rozhovoru s učiteľom.

- **Boli identifikované problémové oblasti?**

V oblasti identifikácie problémových oblastí sa viacerí študenti zhodli v tom, že najväčším prínosom boli otvorené otázky. Tieto pomohli identifikovať problémové oblasti lepšie. V tejto súvislosti uviedli ale aj to, že otvorené otázky im pomohli zbaviť sa počiatočného ostychu navrhovať zmeny skúseným učiteľom, no keď mali k dispozícii podklad vo forme konkrétnych odpovedí na otvorené otázky, bolo to pre nich ľahšie pri rozhovore. V tejto časti sa opäť vyskytli názory študentov, že pri prevažne kladnom hodnotení učiteľa nebolo možné nájsť problémové oblasti. Zaujímavé v tejto súvislosti bolo rozvitie tejto otázky pri jednom z rozhovorov s tým, že po uvedení, že učiteľ mal iba kladné hodnotenia a nebolo čo analyzovať študenti uviedli aj to, že iba v jednom prípade mal učiteľ hodnotenie 3 (najhoršie bolo hodnotenie 5), no bolo to iba pri jednom prvku čo sa im zdalo nepotrebné ďalej riešiť.

- **Boli užitočné číselné hodnoty z dotazníka pre identifikáciu problémových oblastí?**

Číselné hodnoty jednotlivých otázok boli ocenéne študentmi ako vhodné a prínosné, no zároveň uviedli, že až pri otvorených otázkach si uvedomili ich zmysel aj keď sú zdílhavejšie,

- **Robili ste analýzu dotazníka pred rozhovorom s učiteľom?**

Pri tejto otázke študenti vo väčšine prípadov uviedli, že analýzu robili, že jednotlivé odpovede prešli pred rozhovorom alebo počas neho, že sa snažili nájsť najlepšie a najhoršie hodnotenia a pripravili si návrhy na diskusie s učiteľmi. Opäť sa vyskytovali tvrdenia, že vzhľadom na vynikajúce hodnotenie učiteľa, nebolo čo zlepšovať a ani nebolo nič v odpovediach na diskusiu.

- **Bol vhodnejší a lepší minulý alebo súčasný systém hodnotenia?**

V tejto oblasti sa zhodli všetci študenti, že uvedený nový systém je lepším komplexnejším, viac do hĺbky a prínosnejší ako ten predchádzajúci. Uviedli, že predchádzajúci systém bol agresívnejší, pretože mnohí respondenti uvádzali osobné a urážlivé komentáre na jednotlivých učiteľov. Súčasný systém je podľa študentov viac orientovaný na nich samotných, resp. viac je orientovaný na predmet ako na učiteľa. Napriek tomu, že v novom dotazníku bolo viac otázok, študenti uviedli, že im to nevadilo, lebo otázky boli jasne formulované a boli jednoduchšie ako tie predtým.

- **Pokračovať s rozhovormi, alebo ponechať v systéme hodnotenia iba dotazník,**

V tejto otázke sa študenti jednoznačne prikláňajú k pokračovaniu s rozhovormi, pretože v nich vidia väčší zmysel ako len v dotazníkovom prieskume názorov. Uviedli však aj to, že to závisí od konkrétneho učiteľa, pretože niektorí učitelia neradi počúvajú spätnú väzbu v akejkoľvek forme, resp. že niektorí učitelia zistia až časom, aký to malo zmysel. Študenti ocenili rozhovor aj v tom, že pri písomnej forme môžu byť niektoré názory urážlivé, ale pri rozhovore je to slušnejšie. Dôležitým zistením je, že pri rozhovoroch sa pol'a študentov zrekapitulujú zistenia čo sa dá vylepšiť na výučbe a môže to slúžiť učiteľovi ako pomôcka do budúceho zlepšenia svojej výučby. Uviedli ale, že je potrebné aj zverejňovať výsledky, hodnotenia a nápady aby to inšpirovalo k vyplňaniu dotazníkov študentmi aj v budúcnosti.

- **Mali ste spätnú väzbu, resp. registrujete zmeny po realizácii rozhovorov v predchádzajúcim semestri?**

V tejto oblasti vyslovili študenti kritiku, že nebola dostatočná propagácia a okrem informačného systému nebola informácia dostatočne propagovaná. Samotné zmeny po rozhovoroch žiaľ nevedeli študenti posúdiť, lebo nemali potrebné informácie.

- **Vzišli nové nápady z dotazníkov alebo rozhovorov?**

Študenti v tejto časti uviedli zhodne pozitívne hodnotenia s tým, že identifikovali oblasti na možné zlepšenia, že navrhli viac praktických príkladov a učitelia prisľúbili, že sa pokúsia o nápravu. Paradoxne v tejto otázke uviedli študenti aj odpoveď kritickú voči samotným študentom a to, že niektoré reakcie študentov neboli pravdivé, napr. pri stážnostiach na počet termínov skúšky, pretože termínov bolo dostatočne veľa.

- **Odporúčate pokračovať v novom systéme hodnotenia?**

v tejto otázke zhodne študenti uviedli, že odporúčajú pokračovať v tomto systéme.

Čo sa týka ďalších konkrétnych návrhov, obmien a zmien, tie môžeme rozdeliť do niekoľkých skupín a to:

- návrhy týkajúce sa vyšej návratnosti dotazníkov,
- návrhy ku konkrétnym otázkam v dotazníku,
- návrhy k realizovaným rozhovorom,
- potreba personálne zabezpečiť do budúcnosti tento systém, aby do neho mohla byť zapojená celá fakulta,
- odporúčanie osloviť aj negatívne hodnotených učiteľov na rozhovory,
- ďalšie odporúčania konkrétneho charakteru, ako je napríklad zdieľanie videí na sociálnych sietiach k výučbe, vytvorenie tímov na zdieľanie skúseností z rozhovorov s učiteľmi, ako aj zapojenie do rozhovorov iba študentov, ktorí predmet absolvovali.

V rámci tematickej analýzy vzali tieto tematické oblasti:

- učitelia, ktorí sa zúčastnili, sa zamýšľali nad svojou výučbou, chceli niečo zmeniť, zlepšiť, chceli zlepšiť výučbu,
- učitelia, ktorí sa zúčastnili boli ochotní prijať spätnú väzbu, boli sebkritickí,
- vyzdvihnutie celkového významu spätej väzby od študentov,
- učitelia, ktorí sa zúčastnili mali pozitívne hodnotenie, nebolo čo riešiť,
- učitelia, ktorých by bolo potrebné riešiť sa nezúčastnili, treba osloviť tých,
- osobné rozhovory s učiteľmi boli prínosné a zmysluplné, malo by sa v nich pokračovať,
- konkrétné pripomienky k otázkam v dotazníku,
- potreba zverejňovania výsledkov, návrhov, nápadov, inšpirácií ako pozitívneho transferu do iných predmetov,
- orientácia na učenie sa študentov alebo na vyučovanie učiteľa,
- počet respondentov a spôsoby jeho zvýšenia/zlepšenie propagácie a zapojenie viac ľudí do rozhovorov,
- systém organizácie rozhovorov, najmä spôsob výberu hodnotiteľov z radov študentov.

Tieto tematické oblasti boli upravené vzhľadom na to, že tematická analýza prebehla s tými istými zdrojovými prepismi u dvoch nezávisle od seba realizovaných zistovaní. Tieto zistovania sa následne porovnávali a upravili do výsledného kompromisného zoznamu oblastí.

3 Záver

Z uvedenej analýzy môžeme konštatovať závery, že väčšiu váhu než samotný dotazník má rozhovor študentov s učiteľom. Je to obojstranne výhodný proces. Študenti viackrát zdôraznili potrebu masívnejšieho rozšírenia rozhovorov, čo deklaruje všeobecnú potrebu pedagogických komunikácií nielen medzi učiteľmi navzájom, ale aj medzi študentmi a učiteľom. Niektoré zistenia počas rozhovorov sú však obzvlášť zaujímavé. V mnohých rozhovoroch neboli identifikované oblasti na zlepšenia s argumentom, že nie je čo zlepšovať, s čím nemôžeme súhlasiť. Podľa nášho názoru sa v každom vyučovacom procese dá nájsť niečo, čo by mohol učiteľ vo svojej práci zlepšiť. V tomto ohľade by bolo vhodné intenzívnejšie vysvetlenie študentom, čo konkrétnie od nich toto zistovanie očakáva a na konkrétnych príkladoch študentom vysvetliť, čo by si mali na výučbu všímať, na čo by sa mohli dopytovať vo vyučovacom procese. Pretože z ich slov bolo často zrejmé, že nemajú potrebný odborný

prehľad možnostiach na zlepšenie. Na jednej strane je tento fakt prínosom lebo nebráni hľadať iné možnosti, no druhej strane často chýbal študentom základný prehľad. Z viacerých tvrdení študentov bolo zrejmé, akoby chceli nájsť iba negatívne a pozitívne hodnotenia označovali ako irelevantné. Z niektorých tvrdení študentov bolo tiež zrejmé, akoby nechceli nájsť za určitú hranicu, akoby sa chceli istým spôsobom udržať pri pôvodnom anonymnom dotazníku. Pretože im prekážali otázky, kolko času sa pripravovali na predmet, akú mali účasť na nepovinných prednáškach a pod. Napriek prevažujúcim vynikajúcim hodnoteniam učiteľov bolo pri niektorých výrokoch zrejmé, že sa snažili skôr argumentovať negatívne hodnotený stav, ako hľadať možnosti jeho eliminovania, zmeny. Tak isto sa vyskytol názor, kde učiteľ nesúhlasiel s kritikou a odmietol tvrdenie študentov napriek tomu, že bolo podložené dotazníkovým zisťovaním. Tento fenomén zrejme budeme identifikovať aj v budúcnosti, čo bude výzvou do ďalšieho skúmania a inovovania práce so spätnou väzbou vo vyučovacom procese.

Literatura

1. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
2. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
3. Kosová, B. (1998). *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-067-0.
4. Pávová, A. & Gregušová, M. (2017). *Spätná väzba je dôležitá*. Banská Bystrica: MPC. Retrieved from <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/pedagogicke-rozhlady/clanky/spatna-vazba-je-dolezita>
5. Starý, K. & Laufková, V., Novotná, K., Stará, J., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
6. Swaffield, S. (Ed.). (2008). *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. Oxon: Routledge. ISBN 978-0-415-45313-4.
7. Tulgan, B. (1999). *Fast feedback*. Amherst MA: Human Resource Development Press. ISBN 0-87425-495-7.
8. Verešová, M., & Nantlová, S., (2017) *Implementácia ESG „Vzdelávanie orientované na študenta (SCL)“ na vysokých školách*. Bratislava: MŠVVaŠ. Retrieved from <https://www.minedu.sk/data/att/13439.pdf>

Poděkování

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Katedra pedagogiky, NHF EU v Bratislavě

Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava

ladislav.pasiar@euba.sk

Krátké zamýšlení nad změnami a výzvami v českém školství

A brief reflection on changes and challenges in Czech education

Libor Pavera, Jana Wagenknechtová

Abstrakt

Autoři článku po 33 letech od politických a společenských proměn (v zásadě jedna generace), ke kterým došlo v tehdejším Československu v listopadu 1989, se zamýšlejí nad některými aspekty a proměnami českého školství. Školský systém dostal docela novou podobu. Vzdělávací systém vede mladé lidi především k občanství, k vytváření občanské společnosti a dovoluje hledět na minulost i současnost nezaujatě. Samozřejmě je mnoho, co mělo a musí být změněno i po 33 letech od tzv. sametové revoluce. Autoři připomínají jednotlivé výrazné proměny, ale i problémy v primárním, sekundárním a terciálním školství.

Klíčová slova: české školství; proměny vzdělávací soustavy; porevoluční vývoj; změny a výzvy

Abstract

It has been 33 years since the political and social changes that took place in Czechoslovakia in November 1989, therefore the authors of the article are reflecting on some changes and transformations in the Czech education system. The school system has taken on a completely new form. The education system primarily leads young people to citizenship, to the creation of a civil society, and allows them to look at the past and the present dispassionately. Of course, there are many things that should and must be changed even after 33 years of the so-called Velvet Revolution. The authors point out individual significant changes, but also problems in primary, secondary and tertiary education.

Keywords: Czech education; transformations of the educational system; post-revolutionary development; changes and challenges

JEL klasifikace: A20; I2

Po třiatřiceti letech, kdy rovněž v nyní již bývalém Československu začaly po vzoru a pod tlakem proměn v ostatních sovětských satelitech největší poválečné přeměny politického, společenského a kulturního života směrem k demokratizaci a občanské společnosti, je vhodný čas drobně rekapitulovat: snést na pomyslné misky vah to pozitivní a negativní, ukázat rezervy a zejména přinést vize. Třiatřicet let je vlastně jedna celá vyzrálá generace.

Jak ukazují autoři megatrendů, dnešní člověk je až příliš zahleděn do „tady a teď“, zapomíná na odkaz historie, ale zároveň nemá vize a utopie, které mívaly zpravidla všechny civilizace před námi. Život ve stylu „tady a teď“, v podstatě nehybný, šedý, zahnívající, spotřebitelský apod., nemůže dlouhodobě přinášet prosperitu ani očekávané změny. Nepochybě vedl v posledních letech a desetiletích k mnoha nezdarům, ba až krizím. V roce 1989 si však asi málokdo, kdo symbolicky zvonil klíči v ulicích a na náměstích a očekával příchod „nového

režimu“, nového společenského pořádku, dokázal představit, že se za třiatřicet let bude hovořit ne o jedné, ale přímo o epoše krizí. Ne o krizi jedné a ojedinělé, dejme tomu energetické, ale rovnou o balíku několika krizí, z nichž mnohé se bytostně týkají občanů dnešní České republiky, nemluvě o Evropské unii a celém světě. Budou mít nepochybně vliv na české školství, které se již plných 33 let ubírá vlastní novou cestou, pro niž je příznačná především demokratičnost, občanství a posilování práv a svobod jedince.

Krise se nemohou vyhnout, z pochopitelných důvodů, ani oblasti školství. Právě naopak – tvůrci agend by se zvýšenou ostrážitostí měli myslit na budoucnost, která se projektuje mj. rovněž pomocí vzdělávací soustavy, a přitom musejí vycházet z minulosti, „učitelky života“. Lze se tak vystříhat četným omylům, ba cestám do slepých uliček. Mladí lidé, kteří v současnosti procházejí preprimárním, primárním, sekundárním i terciálním vzděláním, budou žít většinu života ve společnosti s průmyslem 4.0, setkají se nepochybně s průmyslovou revolucí následující 5.0.

Přitom školství, nutno si přiznat, se často v některých oblastech přenášeným obsahem vrací až k průmyslovým revolucím 2.0 nebo 3.0, jinými slovy: školské vzdělávací soustavy se svým obsahem snaží pěstovat člověka pro průmyslové revoluce, které tu již proběhly a často se za nimi dávno zavřela voda. Neznamená to, že by se školství nemělo zabývat dějinami vědy a techniky, ale hlavní obsah učiva by měl být upřen na funkční kompetence a na formování člověka uplatnitelného v průmyslové revoluci 4.0, příp. 5.0.

Zapomíná se pohříchu rovněž na teorii kreativity, neboť věčné opakování vzorců již užitých nemůže vést ke kreativitě a inovacím – jde naopak o průmysl spotřební, nepřinášející téměř žádnou inovaci a přidanou hodnotu, sázející na opakování (*remake, rewriting* už známého, „slyšeného“ nebo „viděného“), nemyslící na ekonomické, ekologické, etické a jiné proměny, ale pouze na zisk. Jedním z příkladů, který každý snadno pochopí, je kupř. hudební průmysl, který tím, že sází na vzory již použité a ziskové, nestřpí a nepodporuje nic nového a kreativního. Pro teorii kreativity je příznačný prvek „nejistoty“, naopak v hudebním průmyslu posledních desetiletí je možno vidět naopak sázku na jistotu. A tak je tomu rovněž v jiných oblastech, každý si další příklady může snášet na hromádku sám.

Tak jako je nesmírně důležité stanovit si cíl (at' už životní, pracovní, krátkodobý, dlouhodobý apod.), v našem případě cíl vyučovací jednotky, je nutno si stanovit určité cíle v rámci nejrůznějších agend. Týkat se to musí pochopitelně rovněž vzdělávací soustavy. Zdá se však, že pokud jde o obsah učiva, příliš se nezměnilo: ve vzdělávací soustavě, alespoň v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání, se vytratilo umění redukovat, rozlišovat důležité od nedůležitého a schopnost vybírat to podstatné a nosné pro mladého člověka XXI. století do národního, resp. školského vzdělávacího programu.

Někteří z nás jsou učiteli, jiní navíc se s učitelskou veřejností setkávají (při násleších nebo praxích posluchačů): z diskusí s ní, s učiteli z praxe, je vcelku zřejmé, že učiva je příliš, je předimenzované, žáci jsou příliš zahlceni množstvím učiva, které pak nenajde v jejich životě uplatnění. Lze to vysvětlit vcelku jednoduše: technicky a technologicky složitý svět posledních desetiletí si žádá stále více nového učiva spjatého s novými poznatky vědy a techniky i jiných oblastí, ale přitom se nereduкуje to, co mladý člověk v XXI. století nevyužije, co netvoří osu všeobecného učiva (užívám zde staršího označení z dílny reformistů, např. O. Chlupa). Nejde jen o učivo ve své podstatě antikvované, ale o učivo, které je typické pro určitou specifickou oblast. Naopak schází důraz na učivo, které vede k samostatnému uvažování, ke kreativitě a promýšlení budoucího vývoje světa, který nás ve

všech sférách obklopuje a bude obklopovat ve XXI. století (lze tu odkázat na přednášky a publikace sira Kena Robinsona, výjimečného myslitele v oblasti světové edukace). Pokud má vyrůst tzv. nový intelektuál.

Pokud jde o školství primární, k četným proměnám došlo během posledních 33 let několikrát. Již v roce 1990 došlo ke změnám v zákonech a vyhláškách týkajících se této oblasti školství; bohužel jedna z nich byla nepříliš šťastná, šlo o snížení počtu let povinné školní docházky. Na místo dosavadních 10 let byla povinná docházka redukována na 9, ačkoliv v západních zemích je trend opačný, číslo se spíše zvyšuje na 11, 12 až 13 let.

Nepochybnou výraznou změnou je názorová svoboda a pluralita ve školství: školství již není „služkou“ vládnoucí ideologie, vzdělávací soustava přivádí mladého člověka k životu v občanské společnosti, dochází v ní k posilování demokratických ideálů, posilování práv a svobod jedince. Lze to pozorovat zejména v předmětech, kde násilně a ahistoricky byla kdysi vykládána minulost. Ideologie však v totalitním režimu prostupovala všechny vrstvy společnosti, tedy i všechny vrstvy a obory edukačního systému.

Za výrazný je potřeba označit tzv. školský zákon z r. 2004, který nejen zavedl systém národní / rámcový / školský vzdělávací program, ale následné novely přinesly i to, po čem volal již programátor vzdělání, tolerance a míru Jan Amos Komenský: školy mají být pro všechny bez rozdílu, měly by být „dílnami lidskosti“, místem tvoření prostřednictvím rolí, které svým způsobem každý plníme v běžném životě (Komenský vycházel z dobového pojetí světa jako „divadla světa“ a člověka jako herce na jevišti, proto se v určitou chvíli rozhodl některé své práce dramatizovat a učit prostřednictvím divadelního představení, odtud „schola ludus“ – „škola prostřednictvím jeviště“).

Svým způsobem lze „školou bez rozdílu“ nazvat program inkluze, nahrazující někdejší program školské integrace (v našich podmínkách zejména dětí z vyloučených lokalit), bohužel v českých podmínkách byla inkluze zavedená narychlou, bez promyšleného plánu, s četnými chybami, bez profesionálního proškolení českého učitelstva, zahájená s trestuhodným nedostatkem vyškolených asistentů pedagoga i asistentů žáka apod. České školství mělo nicméně staletou tradici a dostatek kvalitních učitelů, kteří zvládli nejen přechod do nového, demokratického a svobodného systému, ale i četné změny, nepříliš systémové a mnohdy překotné a bez jasného cíle. Vyhodou polistopadového primárního školství je nepochybně možnost vyučovat v režimu tzv. domácího vyučování.

Rovněž sekundární školství prošlo značnými proměnami. Nejen od očisty ideologického balastu, kterým byly v duchu vládnoucí strany ohlupovány generace mladých lidí, ale rovněž ve své struktuře. Veliký důraz se kladl na opětovné začlenění české školské soustavy, ale i učitelů a žáků do evropského prostoru, k němuž nebyl dříve dosah vinou spuštěné „železné opony“.

Stejně jako školství primární, i školství sekundární začalo fungovat ve sféře privátní. Více je samozřejmě škol financovaných z veřejných financí (školy základní zřizují tradičně obce, školy střední kraje), nicméně současná diferenciace oproti roku 1990 je již značná (existují rovněž školy zřizované církvemi, řády a kongregacemi nebo privátní). Systém sekundárního školství v Československu byl ustaven hlavně v šedesátých letech XX. století: vedle tradičních středních škol tehdy vzniká systém odborných učilišť a školy speciálně zaměřené na určitou vzdělávací oblast (sportovní školy, konzervatoře apod.), rozvíjí se rovněž síť PPP poraden, které mají za ta desetiletí od svého vzniku četné kladné výsledky při zlepšování

duševního zdraví žáků a vůbec pro pozitivní atmosféru školských zařízení, v němž i dítě se specifickými potřebami našlo toho, kdo tuto potřebu dokázal poskytnout nebo radou pomohl k ní nasměrovat.

Po roce 1990 spolu s transformací českého hospodářství se nekladl veliký důraz na školství učňovské. Bylo propojeno zpravidla s jednotlivými podniky (hornická učiliště, strojírenská učiliště apod.), ale nejenom s nimi. Po zániku, privatizaci nebo jiné změně podniků ztratil zpravidla jejich (staro)nový management zájem vychovávat si vlastní dorost v podnikových učilištích nebo učilištích obecně. Nyní k výchově vlastního dorostu přistoupily některé větší podniky, jako příklad za všechny lze uvést mladoboleslavskou Škodu Auto, která má školství učňovské, střední i vysoké propojené účelně a funkčně se svou podnikovou sférou a potřebami. Bohužel zájem mladých lidí o učňovské školství během 33 let poklesl, nejlépe to ukazují statistiky: svědčí to o nedůsledném vysvětlování rodičům i žákům ukončujícím povinné vzdělání, jaká pozitiva může přinést mladému člověku absolvování školství učňovského, středního odborného, všeobecného nebo vyššího odborného pro jejich další život vzhledem ke znalostem, schopnostem a kompetencím, které žáci v danou chvíli po ukončení povinného vzdělání mají. Jistou společenskou mantrou se stal absolvent s maturitou. Ve společnosti proto je znát citelný nedostatek některých řemeslníků, firmy nemají profesionální pracovníky do určitých dělnických profesí, scházejí vyučení odborníci rovněž v zemědělství i jiných sektorech hospodářství.

Co je potřeba vyzdvihnout z polistopadového vývoje, to je návrat segregovaného, dvoukolejněho školství, které u nás existovalo, bohužel s přerušovanou tradicí, od Exner-Bonitzovy reformy z let 1849/1850: jde v zásadě o systém šesti a osmiletých gymnázií, kam směřují nadaní žáci základních škol, kteří zpravidla mají vyšší životní ambice a chtějí později studovat na vysoké škole. Při prosazování zásady, že v občanské demokratické společnosti mají všichni stejná práva, tudíž měli by všichni projít rovněž jednotným školstvím, se může zdát, že dvoukolejnemu typu škol zvoní hrana. Je to jedna z výtek orgánů Evropské komise vůči našemu školskému systému. Nicméně zatím nikdo neprokázal jeho výraznější škodlivost a redundantnost.

Školství terciální rovněž prošlo výraznou změnou. Podobnou analogicky té, kterou známe z počátků samostatné české státnosti po roce 1918. Tehdy rovněž dochází k rozmachu vysokého školství. K tradiční Univerzitě Karlově s kořeny sahajícími do středověku přibývají v roce 1919 univerzita Masarykova v Brně a Univerzita J. A. Komenského v Bratislavě a celá řada odborně zaměřených vysokých škol, mj. *ex lege* Vysoká škola obchodní, na níž se vyučovalo učitelství ekonomických předmětů, avšak *de facto* zůstala po 10 let své *de iure* existence pod pražskou technikou.

Po roce 1989 se někdejší pedagogické fakulty v krajských městech stávají kamennými univerzitami (Ostrava, Plzeň, Ústí nad Labem apod.), počet univerzit a vysokých škol pak výrazně narůstá po vstupu v platnost zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který umožnil vznik soukromého vysokého školství. Došlo tím k prohloubení a diferenciaci vysokého školství, zároveň vyšší počet vzdělávacích vysokoškolských institucí dovolil širším vrstvám společnosti získat úplné vysokoškolské vzdělání.

Vysoké školství samozřejmě má své vnitřní i vnější problémy. Nicméně zmínit je nutno dvě nepochybně příznivé zprávy z jeho vývoje v posledních 33 letech. Jednak je to akceptování a přijetí boloňské úmluvy, umožňující studentům migrovat na zahraniční univerzity a získávat tam „dobrou praxi“ a kredity, které se započítávají do průběhu studia na kmenové vysoké

škole. Součástí je rovněž u většiny studijních programů jejich podíl na studium bakalářské a magisterské, dovolující posluchačům větší prostupnost napříč studovanými obory a programy na domácích vysokých školách. Dalším pozitivem je možnost mobilit nejen pro studenty, ale i pro pedagogy vysokých škol. Mobility se rozšiřují rovněž směrem k sekundárnímu vzdělání. Některé mezinárodní programy podpory vzdělání cílí rovněž na podporu didaktických a podobných aktivit, např. tradiční program Evropské komise Erasmus+.

Samozřejmě zmíněny byly spíše příznivé zprávy z oblasti primárního, sekundárního a terciálního školství. Existuje rovněž řada problémů, které vyvstanou ještě výrazněji právě v době krizí.

Především jde o jistou krizi finanční ve školské soustavě; jde však o problém déletrvající. V ČR oproti zemím OECD nebo zemím EU se výdaje na školství různí nejméně o 1% bod oproti uvedeným zemím v nás neprospěch. Pro zajímavost: jeden procentní bod bývá v posledních letech 50–55 mld Kč. Česká školská soustava je tak dlouhodobě finančně poddimenzovaná a nakumuloval se v ní obrovský vnitřní dluh, který má a bude mít v epoše krizí další konsekvence.

Je vlastně s podivem, že školství stojí na pevném pilíři, jímž je kvalita valné části českého učitelstva, které i v časech, kdy učitelská profese nebyla adekvátně ohodnocena, vykovávalo profesionálně své poslání. Ale ani kvalitní učitelstvo není věčné, lidský kapitál fyzicky stárne a odchází na zasloužilý odpočinek. Naše vlastní výzkumy českého učitelstva (KDEP FFÚ VŠE) ukazují, že do tří let má nárok odejít do emeritury 30% učitelů ekonomických předmětů, za dalších 8 let pak zhruba 35% učitelů. Není to číslo zanedbatelné, je nutno na věci včas a s předstihem reagovat. Konečně předvídatelnost ve všech oblastech je znakem vyspělé demokratické kultury, nepřípustné, byť realitou je spíše látání děr, až když se objeví, jak bývá českým nedobrým zvykem. Není tu žádné naše volání po kvótách, směrných číslech nebo plánovitém hospodářství, ale čistě bytostná zásada kvalitně provedené generační výměny.

Na rozdíl od českého učitelstva je méně profesionality vidět v řízení celého resortu. Ten nejen potvrzuje teze oxfordských i jiných vědců o rozpadu státu a jeho tradičních institucí (z českého ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se postupně vydělují jednotlivé složky, např. akreditační úřad nebo sportovní agentura), ale odbornost, spíše její protiva – neodbornost ve vedení resortu v posledních 33 letech. Na postu ministra se během 33 let vystřídalo celkem 21 ministrů. Je snadnou úlohou pro žáka prvého stupně spočítat, jaká je životnost ministra. Přitom vůbec nejsou raritou případy, kdy ministr ve své funkci setrvá 12 dnů (M. Marksová) nebo 32 dnů (M. Bursík) a kdy ministr projeví svoji nekompetentnost a neprofessionalitu svými veřejnými vyjádřeními („malotřídky již v českém školství dávno neexistují“, Valachová) nebo svými životními postoji a chováním (zašifrovaný telefon a účast na schůzkách v konspiračním bytě v případě někdejšího ministra Gazdíka, o kokainu snad v této souvislosti při úvaze o výchově a vzdělávání se nebudeme rozepisovat, je to v daném případě oxymóron samo o sobě a výstraha, že takto by školství řízeno být nemělo a nesmí).

Je zapotřebí školám vrátit větší díl svobody a profesionalitu, provést redukci učiva zastaralého a nepotřebného, a naopak zaměřit se na oblasti, které mladý člověk bude potřebovat pro život v XXI. století. Školy nesmějí být pro žáky mučírnami a nalévárnou určitých módních ideologií, ale „dílnami lidskosti“, jak o tom již před několika staletími pojednával ve svých smělých a až nadčasových plánech Komenský (mj. je tu vhodné připomenout jeho stále platný názor, že všeobecné vzdělání všech povede k tolerancnosti a ke snaze žít v míru mezi národy).

Musejí být hledány a v praxi správně uplatňovány nové didaktické metody a funkčně využívána při edukaci nová technika. V souvislosti s informační společností bude nutno zaměřit se na digitální gramotnost, na práci s kritickým myšlením žáků a studentů a vůbec na propojení lidského života s praxí a ekosystémem, aby byl zachován život lidského druhu v epoše krizí. Na počátku všeho bývá člověk, který zpravidla prochází školskou soustavou; má tedy škola zcela nezastupitelné místo v rozvoji určité mikro- a makrospolečnosti, měla by se znova stát středobodem našeho uvažování v epoše krizí: škola se může stát východiskem z epochy krizí.

Literatura

1. Pavera, L. (2020). Učitelé ekonomických předmětů v ČR: stav, struktura, výhledy. *Media4u*, 17(4), 1-4.
2. Pavera, L. (2021). Projekt Mentra Training, jeho řešení, struktura a cíle. In Krpálek, P., Krpálková Krelová, K., Berková, K. (Eds.). *6. ročník mezinárodní konference Schola nova, quo vadis?* Praha: Extrasystem, 2021, 75-80.
3. Júva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

Poděkování

Příspěvek vznikl na základě podpory výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání, reg. č. IG 9/2022.

Kontaktní údaje 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

Email: libor.pavera@vse.cz

Bc. Jana Wagenknechtová

Studentka Fakulty financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3

Self-efficacy učiteľov v neustálenom edukačnom prostredí

Teachers' self-efficacy in variate educational environment

Katalin Sýkora Hernády

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na význam merania self-efficacy učiteľov v rôznom vyučovacím prostredí. Vnímaná zdatnosť učiteľa ako element psychologického kapitálu môže v značnej miere ovplyvniť jeho konanie. V príspevku predstavíme niektoré možnosti skúmania sebaúčinnosti pedagóga, pričom priblížime výsledky výskumov zameraných na self-efficacy učiteľov počas online vyučovania.

Kľúčové slová: self-efficacy, self-efficacy učiteľa, online vyučovanie, vzdelávanie

Abstract

The purpose of this paper is to highlight the importance of measuring teachers' self-efficacy in different teaching environments. Teachers' perceived self-efficacy as an element of psychological capital can greatly influence their actions. In this paper we present some ways of investigating teacher self-efficacy and the results of research on teachers' self-efficacy during online teaching.

Keywords: self-efficacy, teacher's self-efficacy, online teaching, education

JEL klasifikace: I2, I3

1 Psychologický kapitál učiteľa

V súčasnosti sa odborníci čoraz viac zaoberajú otázkou dobrého učiteľa. Skúmanie obrazu o ideálnom učiteľovi je neustále pod vplyvom širokej škály spoločenských očakávaní. Preskúmanie a zhrnutie všetkých relevantných perspektív otvára nové brány poznania. Vývoj kariéry učiteľa môže byť do značnej miery ovplyvnený jeho sebavedomím, kompetenciou sebahodnotenia a množstvom očakávaní stanovených spoločnosťou. Následkom vyššie spomenutých skutočností sa v literatúre prelínajú aj autori z oblasti filozofie, sociálnej výchovy, etiky, didaktiky, pedeutorológie i individuálneho sociálneho rozvoja. Priblíženie kultúrnych, sociálno-politickej a ekonomickej hľadísk k poslaniu učiteľského povolania/profesie sa stali jasne prehnanými determinantmi (Strouhal, 2016). Učiteľ potrebuje rozvíjať svoje sebauvedomenie, využívať sebareflexiu založenú na hodnotách (Breidenbach, Rasfeld, 2019), stáva sa tak zodpovedným za to, či ho vlastné sebahodnotenie posilní, prípadne poškodí. Za autora teórie sebaúčinnosti možno považovať Alberta Banduru (1977). Sebaúčinnosť má vplyv na pocity, myšlienky, motiváciu a správanie ľudí, preto sa považuje za dôležitú psychologickú vlastnosť. Abun et al. (2021) formulovali zistenie, podľa ktorého sebaúčinnosť učiteľov ovplyvňuje ich spokojnosť s prácou. Podľa štúdie Zagyváné (2021) učitelia nepovažujú externé hodnotenie za spoľahlivé. Môžeme teda predpokladať, že sebahodnotenie, sebauvedomenie a sebaúčinnosť budú zohrávať čoraz dôležitejšiu úlohu v živote pedagógov. Hodnotenie učiteľov je multidisciplinárnu oblasťou, nástroje hodnotenia sa v jednotlivých krajinách líšia. Na to, aby pedagógovia mohli neustále rozvíjať svoje vlastné

kompetencie, potrebujú rôzne formy autoevalvačných činností. Výsledky týchto hodnotení nie vždy poskytujú informácie o úrovni sebestačnosti alebo vyhorenia učiteľa, tie však môžu mať významný vplyv na ukazovatele kvality školy a učiteľa, nie vždy sú ale v súlade s tým, ako učiteľ vníma sám seba. Sebaúčinnosť sa považuje za vlastnosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspech, resp. neúspech ľudského konania, a je tiež hnacím motorom schopností, zručností i vedomostí človeka (Bandura, 1997). Zložky psychologického kapitálu vyvájajúce sa z pozitívneho organizačného správania, ako sú sebaúčinnosť, optimizmus, nádej a odolnosť, môžu významne prispieť k výkonu a osobnému rozvoju (Luthans et al., 2007; Luthans, Youssef, 2004; Fodor, Korényi, 2019). V oblasti vzdelávania môžeme hovoriť o self-efficacy učiteľa, kolektívnej sebaúčinnosti učiteľa a self-efficacy žiaka (Nikodemová et al., 2017).

2 Výskumné nástroje na meranie učiteľom vnímanej profesijnej zdatnosti

V tejto časti predstavíme niektoré výskumné nástroje určené na meranie self-efficacy učiteľov, ktoré boli použité v bežnom vyučovacom prostredí. Gavora a Majerčíková (2012) vo svojom výskume použili dotazník TES (Gibson, Dembo, 1984), ktorý skúma vzťah medzi účinnosťou učiteľa a pozorovateľným správaním učiteľov, pričom vyvinuli aj vlastný výskumný nástroj na meranie self-efficacy učiteľa v oblasti spolupráce s rodičmi. Sharmov et al. (2012) dotazník (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, TEIP) hodnotia učiteľom vnímanú profesijnú zdatnosť v prípade vyučovania žiakov so špeciálnymi potrebami na škále využívania metód inkluzívnej pedagogiky, spolupráce s rodičmi a inými odborníkmi, d'alej na škále manažmentu správania. Skaalvik a Skaalvik (2007) skúmajú úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa na škále vzdelávania, individuálnych potrieb, motivácie študentov, spolupráce, disciplíny a zvládania zmien. Výsledky štúdie Denzine a Cooney (2010) spochybňujú používanie TES a interpretáciu veľkého množstva literatúry, v ktorej mali skúmať vzťah presvedčenia učiteľov o self-efficacy k dôležitým výsledkom vzdelávania. Schwarzer et al. (1999) identifikujú pracovné zručnosti v oblasti vykonávania práce, rozvoja zručností v práci, sociálnej interakcii so žiakmi, rodičmi, kolegami a v oblasti zvládania pracovného stresu. Nástroj bol vyvinutý na základe Bandurovej (1997) sociálnej kognitívnej teórie.

3 Self-efficacy učiteľov počas vyučovania v online prostredí

Cataudella et al. (2021) v období online vyučovania počas COVID-19 skúmali tri faktory na Rosenbergovej škále sebaúcty (Prezza et al., 1997): účinnosť pre zapojenie žiakov, účinnosť pre vyučovacie stratégie a účinnosť pre riadenie triedy. Dlhodobé, výlučne dištančné vzdelávanie predstavuje riziko uprednostňovania len kognitívnych aspektov. Takýto negatívny vplyv na afektívnu dynamiku môže zhoršiť učenie sa študentov, skomplikovať vyučovanie pre učiteľov a narušiť sociálne vzťahy. Prechod vzdelávania na digitálnu platformu prinútil učiteľov prispôsobiť sa novej situácii takmer zo dňa na deň. Obmedzovanie bežne používaných vyučovacích metód mohlo ovplyvniť vnímanie efektívnosti učiteľov v tomto kritickom období. Kóródi et al. (2020) pomocou upraveného dotazníka Skaalvika a Skaalvika (2007) vytvorili výskumný nástroj na skúmanie relatívnej sebaúčinnosti. Ich výsledky ukázali, že počas online vyučovania sa väčšina učiteľov cítila viac preťažená a menej efektívna ako v bežnom – prezenčnom vyučovacom prostredí. Spomedzi subškál self-efficacy vnímali najvyššiu úroveň účinnosti v oblasti zvládania konfliktov, subškála motivácie vykazovala najnižšie skóre. Pracovná záťaž vykazovala významne negatívnu koreláciu s čiastkovými škálami organizačnej efektívnosti. Self-efficacy učiteľov sa počas tohto obdobia relatívne znížila, a pracovné zat'aženie sa zvýšilo. V ďalšej štúdii (Jagodics et al., 2020) autori analizovali, ktoré faktory ovplyvňujú kompetencie učiteľov v súvislosti s pracovným zat'ažením, a z akého dôvodu nemení pracovná záťaž pocit kompetentnosti

učiteľov. Dolighan a Owen (2021) skúmali self-efficacy učiteľov stredných škôl v online prostredí počas náhleho prechodu na online vyučovanie v dôsledku pandémie COVID-19. Cieľom štúdie autorov bolo zistiť koreláciu medzi skúsenosťami s vyučovaním, profesionálnym rozvojom, podporou vyučovania a vnímaním sebaúčinnosti učiteľov. Výskum sa zaobreal s úrovňou self-efficacy v oblastiach zapojenia žiakov, vyučovacích stratégii, riadenia triedy a počítačových zručností. Výsledky naznačujú, že vyššie skóre efektívnosti online vyučovania korelovalo s absolvovaním online kurzov a online profesionálnym rozvojom. Vyššie skóre dosahovali učitelia, ktorí v minulosti používali systém riadenia vzdelávania a virtuálne technologické podpory.

Ďalšie výskumy by mohli otvoriť cestu na zlepšenie podpory poskytnutej učiteľom v online vzdelávacom prostredí. Učitelia budú potrebovať adekvátne zdroje a odbornú prípravu na prípadný prechod na online vyučovanie, poskytnutie prístupu k virtuálnej technickej podpore a v neposlednom rade špecifickú prípravu, aby úroveň a „bohatstvo“ ich psychologického kapitálu boli zachované aj v prípade každodenného vyučovania v online prostredí. Výskumy self-efficacy učiteľov môžu byť významným ukazovateľom na posúdenie účinnosti digitálneho vzdelávania. Protiepidemiologické obmedzenia, hospodárska kríza i v susedstve prebiehajúca vojna vzdelávanie zmenili, online vzdelávanie bude pravdepodobne neoddeliteľnou súčasťou budúceho vzdelávania. Online vyučovacie zručnosti a implementácia efektívneho online vzdelávacieho prostredia budú dôležitým aspektom prípravy učiteľov a ich ďalšieho profesijného vzdelávania.

Literatúra

1. Abun, D., Nativinad, E. B., Nicolas M. T., Magallanes, T., & Mansueto, J. M. (2021). Examining the effect of teacher's self-efficacy on job satisfaction. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(8), 338-349. Cit. 15. 11 2022. Dostupné na Internete: https://www.researchgate.net/publication/357509776_Examining_the_effect_of_teacher%27s_self-efficacy_on_job_satisfaction
2. Bandura, A. (1977). Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2). Cit. 13. 06 2022. Dostupné na Internete: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company. Cit. 09. 11 2022. Dostupné na Internete: <https://www.scribd.com/document/394892404/Albert-Bandura-Self-Efficacy-The-Exercise-of-Control-W-H-Freeman-Co-1997-pdf>
4. Breidenbach, S., & Rasfeld, M. (2019). *Školy v pohybe: Ako pripraviť dnešné deti na svet zajtrajška*. Živica: CEEV Živica.
5. Cataudella, S., Carta, S.M., Mascia, M.L., Masala, C., Petretto, D.R., Agus, M., & Penna, M.P. (2021). Teaching in Times of the COVID-19 Pandemic: A Pilot Study on Teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy in an Italian Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15):8211. doi:10.3390/ijerph18158211
6. Denzine, G. M., & Cooney, J. B. (2010). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689-708. doi:10.1348/000709905X37253
7. Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher Efficacy for Online Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-116. Cit. 01. 12 2022. Dostupné na Internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289256.pdf>

8. Fodor, Sz., & Korényi, R. (2019). Jóllét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét. In T. A. Polonyi, *A pszichológia gyakorlata. Innováció az oktatásban* (s. 83-103). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
9. Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblast' vyučovania a oblast' spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2). doi:10.5817/PedOr2012-2-205
10. Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
11. Jagodics, B., Kóródi, K., & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. rész). Az énhatékonyság kapcsolata egyéni jellemzőkkel, valamint a tanári munka egyes tényezőivel. *Iskolakultúra*, 30(11), 24-43. doi:10.14232/ISKKULT.2020.11.24
12. Kóródi, K., Jagodics, B., Balázs, & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38-52. doi:10.14232/ISKKULT.2020.10.38
13. Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. doi:10.1016/j.orgdyn.2004.01.003
14. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. doi:10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
15. Nikodemová, V., Fenyvesiová, L., & Tirpáková, A. (2017). Zistovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(1), 160-174. Cit. 20. 10 2022. Dostupné na Internete: https://www.upjs.sk/public/media/15903/Nikodemova_Fenyvesiova_Tirpakova.pdf
16. Prezza, M., Trombaccia, F., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44.
17. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
18. Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale. Cit. 01. 12 2022. Dostupné na Internete: <https://www.statisticssolutions.com/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/teacher-self-efficacy-scale.pdf>
19. Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
20. Strouhal, M. (2016). *Učit se byt učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
21. Szabó, R. K., & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65-82. Cit. 09. 11 2022.

- Dostupné na Internete:
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33979/33221>
22. Tăranu, A. M. (2021). Teacher's self-efficacy and burnout during online school. *Revista de Pedagogie - Journal of Pedagogy*, LXVIII(2), 59-78. doi:10.26755/RevPed/2021.2/59
23. Zagyváné, S. I. (2021). A pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyiségeik forrásai. *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*, 185-209. doi:10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.185

Kontaktní údaje autora

Mgr. Katalin Sýkora Hernády
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno
E-mail: 121791@student.ujs.sk

Problematika distančního vzdělávání v kulturně historické teorii psychiky

The issue of distance education in the cultural-historical theory of psychology

Tereza Vacínová, Eliška Jakešová

Abstrakt

Příspěvek přináší teoretické shrnutí základních myšlenek Vygotského kulturně-historické teorie lidské psychiky a zamýslí se především nad využitelností teorie zóny nejbližšího vývoje v distančním vzdělávání. Poukazuje na důležitost sociální podmíněnosti procesu učení a uvádí hlavní zásady při využití on-line nástrojů výuky.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, kulturně historická teorie, L.S. Vygotskij, sociální učení, diskuse, zpětná vazba.

Abstract

The contribution provides a theoretical summary of the basic ideas of Vygotsky's cultural-historical theory of the human psyche and focuses primarily on the applicability of the theory of the zone of proximal development in distance education. It points out the importance of the social conditioning of the learning process and states the main principles when using online teaching tools.

Keywords: distance education, cultural-historical theory, L.S. Vygotsky, social learning, discussion, feedback.

JEL klasifikace: O2, O3

1 Problematika současné podoby distančního vzdělávání a krize

V současné době procházíme jedním z kulminačních bodů v dějinách. Otřásá se celá struktura lidského poznání změnami vyvolanými pádem starých bariér. Tak jako restrukturujeme společnosti a celé ekonomiky, totálně reorganizujeme produkci a distribuci poznatků a také symbolů potřebných k jejich sdělování (Pelcová, Pešková, Prokeš, Semrádová, 2005). Vytváříme nové poznatkové sítě, chrlíme nové hypotézy a teorie, které se zakládají na nových předpokladech. Mění se základní **paradigma** způsobu pohledu na svět a postavení člověka v určitém čase. Stále větší tlak masových prostředků vychází vstříc primitivizaci a banalizaci, informační a desinformační exploze proniká do všech oblastí života. Co to znamená pro školu a celý systém vzdělávání? V současné době je naše škola stále znova konfrontována s úlohou, jak adekvátně koncipovat obsah vzdělávání i proces vyučování v rychle měnícím se světě. Jakými cestami pomáhat žákům a studentům, aby se skutečně aktivně vyrovňávali s intelektuálními, morálními i estetickými hodnotami v podmínkách, kdy i jejich situace podléhá **neustálým změnám**. Od počátku 21. století se posiluje **antropologická orientace** didaktického myšlení (Skalková, 2007). Výrazně se aktualizují problémy pozice žáka a studenta ve vzdělávacích a výchovných procesech. Mnozí pedagogové hledají cesty jak nově

řešit vztahy mezi učiteli a žáky, jak otevřírat žákům a studentům nové možnosti iniciativy, tvořivé činnosti a svobodných projevů i v rámci nových forem vzdělávání jako je distanční výuka. Ukazuje se, že jedním z nezbytných řešení je **interdisciplinární přístup** a znalost pedagoga jej účinně aplikovat.

2 L.S. Vygotskij průkopník interdisciplinárního přístupu v psychologické vědě

V současné české psychologii, pedagogice či lingvistice je jméno ruského vědce L.S. Vygotského známé a poměrně často zmiňované, ale málo kdo se dnes seznamuje s jeho pracemi. To kontrastuje se situací v zemích západu, kde je Vygotskij nejen uznáván v historickém aspektu jako průkopník interdisciplinárních vztahů mezi uvedenými vědami, ale jeho práce jsou dnes studovány jako východisko teoretických koncepcí ve **výzkumu řeči, psychologie myšlení, ontogeneze psychických funkcí**. Ačkoliv se Vygotskij dožil jen necelých 38 let, vytvořil na 180 knih, statí a učebních textů v nichž se jako první pokusil v konkrétních psychologických výzkumech uplatnit tezi o **společensko-historické povaze lidského vědění** (Cipro, 2002).

2.1 Život a dílo L.S. Vygotského

Pro účely pochopení Vygotského teorie a práce pokládáme za účelné alespoň krátce podat základní životopisné údaje v kontextu doby v níž vyrůstal a tvořil. Lev Semjonovič Vygotskij se narodil 17. listopadu 1896 na dnešním území Běloruska v městě Orša. Dětství strávil v univerzitním městě Gomelu a jako dítě z rodiny právníka projevoval zájem o kulturu a umění. Na moskevské univerzitě vystudoval práva a souběžně na Šaňavského univerzitě též psychologii, filozofii a historii (Průcha, 2004). Po studiích působil jako učitel historie a literatury v Gomelu a zde také při učitelském ústavu zřídil psychologickou laboratoř. Po sedm let zde intenzívne pracoval, přednášel, publikoval a studoval psychologická díla ruské i zahraniční produkce. Ovládl stejně dobře německou filozofii, jako filozofii B. Spinozy, rozebíral díla Tolstého, Dostojevského, Shakespeara (Cipro, 2004). Přelomem v profesní dráze Vygotského se stal rok 1924, kdy dostal díky svému vystoupení na psychoneurologickém kongresu v Leningradě místo v psychologickém ústavu v Moskvě. Zde také o rok později, v roce 1925, sepsal disertaci **Psychologie umění**. Desetileté působení mezi léty 1924-1934 představovalo velice plodné a inspirující období kdy se stal doslova ideovým vůdcem vědecké skupiny mladých nastupujících psychologů, kteří období 20. - 40.let 20. století brali jako obrovskou výzvu, k tomu, aby zapojili svou vědu do služeb praxe. Patřili sem například pozdější významní ruští profesoři A.R.Lurijs, A.N.Leontějev, P.J.Galperin a další. Hlavní pozornost celé skupiny byla orientována především na odstranění negramotnosti. Sám Vygotskij pracoval na teorii psychologie zaměřené k problémům učení a školního vzdělávání a problémům zdravotně handicapovaných dětí. V roce 1925 založil Laboratoř psychologie pro abnormální děti, z níž později vznikl Ústav defektologie Akademie pedagogických věd. Organizoval **empirické výzkumy dětí**, přednášel, psal a cestoval po Rusku (zejména mezi Moskvou, Leningradem a Charkovem), kde pomáhal zakládat psychologické laboratoře. Důležitým okamžikem pro Vygotského bylo seznámení s pracemi švýcarského psychologa Jeana Piageta (1896-1980). Jeho teoriemi byl inspirován i ho stimulovaly ke kritice. V této době se současně intenzívne seznamoval v díly Bühlera, Köhlera, Freuda. Na základě cesty do USA publikoval statí v časopise Journal of Genetic Psychology (1929). V posledních letech života usilovně pracoval na knize **Myšlení a řeč**. Vydání knihy se však nedočkal, zemřel 11. června 1934. Dodejme, že osud Vygotského díla byl díky politické situaci v tehdejším SSSR neblahý. Stalinovy čistky znamenaly vědecký

teror spojený i s fyzickou likvidací zastánců režimem neschválených myšlenkových proudů. Vygotského teorie byla odstraněna z psychologie a pracovníci Vygotského týmu byli rozprášeni na různá místa. Postupná změna nastala až po roce 1956. Přesto většina Vygotského prací jako souborné dílo v šesti svazcích bylo publikováno až v osmdesátých letech (1982-1984).



Obrázek 1: L.S.Vygotskij. Zdroj: Průcha (2004)

2.2 Vygotského teorie sociálního učení a konstruktivistický přístup k učení

Vygotského stěžejním dílem v oblasti lidského rozvoje a učení byla jeho teorie **sociálního učení**, která předpokládá, že učení je sociální povahy a pomocí **jazyka** dochází k internalizaci do psychologické roviny. Věřil, že učení a kognitivní vývoj jsou určeny tím, jak se lidé vzájemně ovlivňují ve specifických sociokulturních prostředích. Lidé používají sociálně a kulturně vyvinuté „nástroje“, jako je jazyk, aby se zapojili do těchto interakcí a v důsledku toho dochází k učení. Vnitřní fungování mysli a vnější fungování společnosti jsou propojeny a navzájem se definují, a proto o nich nelze diskutovat odděleně. Spojení, že jazyk a myšlení jsou konstrukty vzájemně závislé a společně determinované sociálními, ekonomickými a historickými vlivy označuje termínem sociogeneze. Za všemi mentálními procesy podle Vygotského stojí **sociální vztahy mezi lidmi** (Vygotskij, 1976).

Pozdější konstruktivistické teorie učení tvrdí, že lidé konstruují svůj vlastní význam nových informací založených a vybudovaných na minulých znalostech a zkušenostech. Učící se jsou zodpovědní za vlastní budování znalostí, což vede k hlubším a smysluplnějším studijním zkušenostem. Vygotského teorie zaujímá sociálně konstruktivistický přístup k učení v tom smyslu, že znalosti jsou vytvářeny žáky a studenty prostřednictvím jejich sociálních a dialogických interakcí se světem. Význam je vyjednáván a definován ve spolupráci s ostatními.

2.3 Učení jako sdílená zkušenost

Společnost a kultura jsou ústředními složkami Vygotského teorie učení (Vygotskij, 1970). Věřil, že učení je proces, který se nejprve vyvíjí mimo člověka, když lidé interagují se společností a kulturou, ve které existují. Tyto vnější zkušenosti jsou pak internalizovány pomocí kulturně vyvinutých nástrojů, jako je **jazyk**. Vygotskij zdůraznil skutečnost, že učení neprobíhá jednoduše jako izolovaný a nezávislý proces uvnitř jednotlivce. Je to sdílená kulturní zkušenost, ke které dochází, když lidé interagují a společně vytvářejí znalosti jako skupina ve specifických kulturních kontextech. Učení popsal jako **transformaci sdílených aktivit a zkušeností** mezi členy společnosti do vnitřních kognitivních struktur a procesů. Tyto aktivity a zkušenosti se liší od jedné osoby k druhé, protože každá osoba přináší do

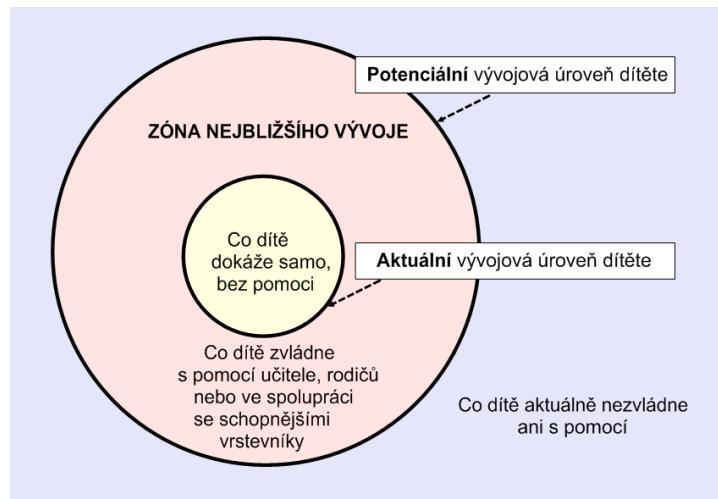
svých interakcí svou vlastní jedinečnou identitu (pohlaví, postoje, hodnoty atd.) a pozadí (zkušenosti). Proto lze výsledek učení označit jako **kulturně podmíněné soubory znalostí**.

2.4 Jazyk jako výukový nástroj

Pokud společnost a kultura připraví půdu pro učení, pak společenské a kulturní nástroje, jako je **jazyk**, „dokončí“ práci tím, že přivedou zkušenosti do skutečné kognitivní změny. Vygotskij věřil, že komunikace v podstatě reorganizuje struktury myšlení. Uvedl, že jazyk je hnací silou lidí a společností, které se v průběhu času vyvíjejí a vyvíjejí. Společenská i vnitřní řeč umožňují lidem vnímat a interpretovat svět kolem sebe, definovat své kulturní postoje a hodnoty a najít své místo ve společnosti mezi ostatními. Vygotskij se také domníval, že sociální řeč a to, jak sociální řeč zpracováváme, mají recipročně závislý vztah. To, jak konstruujeme sociální řeč, je definováno tím, jak lidé kognitivně interpretují sociální řeč, a to, jak kognitivně interpretujeme sociální řeč, je definováno našimi interakcemi se sociální řečí a tím, jak ji ostatní konstruují. Jak naše řečové vzorce, tak znalosti o světě se v průběhu času **mění a vyvíjejí**. Tuto koncepci nazýval **kulturně historickou teorií psychiky** a stavěl ji tak proti naturalistickým koncepcím, které nečinily podstatný rozdíl mezi psychikou zvířete a člověka, tak proti idealistickému pojetí odkázanému jen na introspekcii (Cipro, 2004).

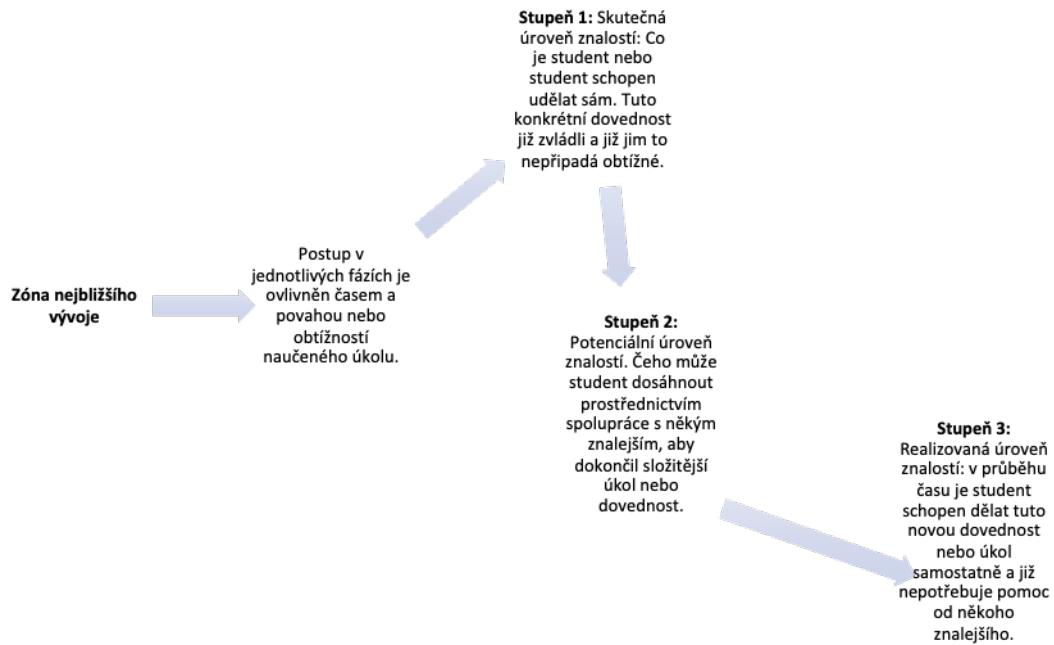
2.5 Zóna proximálního vývoje

Vygotského teorie v oblasti psychologie byly těsně spjaty s pedagogickou problematikou. Zatímco Piaget chápal mentální vývoj (intelektové zrání dítěte) jako předpoklad k tomu, aby se jedinec mohl učit, Vygotskij přistupoval k problému opačně. V jeho koncepci je to učení, které utváří psychický vývoj, „razí mu cestu.“ Učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující **hybnou silou**. S vývojem se mění pouze formy učení. „*Učením se probouzejí různé vnitřní vývojové procesy, které jsou schopny fungovat pouze tehdy, když (studující) interaguje s lidmi ve svém prostředí a ve spolupráci se svými vrstevníky.*“ Uvedenou originální koncepci označuje Vygotskij jako **záónu nejbližšího vývoje** (zona bližajšího razvití, zone of proximal development). V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je vysvětlována takto: „*mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější reagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit.*“ Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Jedná se o **vzdálenost mezi aktuální úrovni výkonu a potencionální vývojovou úrovní**. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejším dítětem. Základním didaktickým pravidlem tohoto principu je zásada, že **dobré je jen takové učení, které jde před vývojem**.



Obrázek 2: Zóna nejbližšího vývoje. Zdroj: Podpora rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání (2020)

Vygotsky popsal zónu proximálního (nejbližšího) vývoje jako oblast mezi tím, co žák/student může dělat (co je známo) a tím, co žák/student dělat nemůže (co není známo) (viz obrázek 2). K učení dochází, když jsou studenti kooperativně vedeni učením, když je poskytována **pomoc**. Vygotskij věřil, že k tomu, aby se učení mohlo uskutečnit, musí být studentům předloženy úkoly, které jsou **náročné a měli by je splnit sami**. S pomocí a vedením učitelů a vrstevníků jsou studenti schopni plnit a plnit úkoly samostatně. Pokud je úkol příliš snadný nebo již známý, k učení nedochází. Naopak, pokud je úkol příliš komplikovaný, mohou učící se zažít frustraci a být demoralizovaní. Proto je důležité, aby učitelé **neustále hodnotili žáky** a studenty a jejich schopnosti a podle potřeby **upravovali učivo**.



Obrázek 3: Zóna nejbližšího vývoje. Zdroj: autorky textu (2022)

3 Příklad využití zóny nejbližšího vývoje v ekonomickém vzdělávání

Pro vysvětlení aplikace teorie zóny nejbližšího vývoje si nejprve ukážeme velmi jednoduchý příklad. Adam je žákem druhé třídy a má problémy se soustředěním. Když dostal úkoly, zkoušel je několik minut sám, hrbil se na židli a stěžoval si, že neví, co má dělat. Během hodiny matematiky při odčítání se Adam řešil jednoduchou slovní úlohu: Při výprodeji pečiva Soňa prodala 23 rohlíků. Prodej pečiva zahájila s 50 rohlíky. Kolik rohlíků zbývá? Několikrát si otázku přečetl a nakreslil diagram, který mu pomohl najít rozdíl mezi 50 a 23. Nakonec si do sešitu napsal "23 - 50 = ?" Jeho učitelka si všimla, že Adam používá menší číslo k odečítání většího čísla. Pozorovala Adama, když se pokoušel vyřešit rovnici, a byla zvědavá, jestli si své chyby všimne, ale u Adama se objevila frustrace. Křičel: "Já nevím!" a znovu se schoulil do židle. Učitelka si všimla, že Adam měl správný koncept použití rovnice odčítání, ale potřeboval připomenout pravidla odčítání. Přistoupila k Adamovi a řekla: „Adame, děláš skvělou práci, když k vyřešení problému používáš odčítání. Má smysl používat menší číslo k odečítání většího čísla?“ Adam se odmlčel a najednou si uvědomil svou chybu. Rychle změnil svou číselnou větu na "50 - 23" a pomocí číselné vazby vyřešil rovnici rozdelením 23 na 20 + 3 a odečtením 20 od 50, což mu dalo 30. Potom odpočítal 3 od 30 a dostal odpověď, která byla 27.

V tomto případě byl Adam v zóně proximálního vývoje, protože věděl, jak vyřešit rovnici odčítání pomocí účinné strategie. Měl také představu o nalezení rozdílu, ale potřeboval jen **vedení od učitelky**, která by mu pomohla úspěšně dokončit úkol. Když učitel poskytl oporu, byl schopen dosáhnout svého. Pokud by asistence nebyla poskytnuta, byl by frustrovaný a učení by se tak neuskutečnilo, protože úkol byl mimo jeho schopnosti.

Opory

Ačkoli sám Vygotsky tento termín nikdy nezmínil, opora byla poprvé použita Jeromem Brunerem, Davidem Woodem a Gail Rosssovou, přičemž aplikovali Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje na různé vzdělávací kontexty (Khoo, Cowie, 2010). Opora je proces, jehož prostřednictvím učitel nebo kompetentnější vrstevník pomáhá studentovi v jeho zóně nejbližšího vývoje podle potřeby. Když se stává nepotřebnou zmenšuje tuto pomůcku, podobně jako je lešení odstraněno z budovy po dokončení stavby. Opora je poskytována prostřednictvím sociální interakce s vrstevníky a učiteli v rámci žákovy/studentovy zóny proximálního vývoje. Je definována jako rozdíl mezi potenciálem žáka a aktuální vývojovou úrovni. Učitelé mohou používat strategie opory v různých formách: Například sledováním pokroku, poskytováním zpětné vazby a povzbuzováním žáků a studentů, aby vyhledali nezbytnou pomoc. Poté učitelé postupně stahují poskytování opory, když žáci/studenti mohou plnit úkoly samostatně (John-Steiner, Mahn, 1996). Proto je **používání strategie opory ze strany učitelů zásadní pro optimální učení, zejména v online výukových prostředích, ve kterých mnoho studentů často považuje sociální interakci za výzvu**.

4 Možnosti využití Vygotského teorie pro on-line a distanční vzdělávání

4.1 Online kultura a nové nástroje distančního vzdělávání

Žáci a studenti existují ve své vlastní skupině a kultuře, která je definována technologií, kterou používají, a pravidly týkajícími se používání této technologie. Jedním z omezení v aplikaci Vygotského teorie je, že online učení neposkytuje autentická výuková prostředí – výuka je omezena na online třídu, což znamená, že **studenti nemají možnost zažít autentické učení**, které se děje v kontextu reálných společností a kultur. To však neznamená,

že online výukové prostředí přizpůsobené Vygotského teorii nemůže stále vést k většímu zapojení studentů a cenným příležitostem pro přenos znalostí.

Nové nástroje on-line výuky využité v rámci distančního vzdělávání představují inovativní možnosti, jak pracovat se skupinou studentů. Mění především způsob, jakým se lidé vzájemně ovlivňují, a také mění způsob, jakým se lidé učí. Staví na myšlence, že spolupráci lze provádět pomocí různých nástrojů, včetně softwaru. Nabízí studujícím rychlý způsob, jak **spolupracovat** a textově **sdílet** nápady a osvojované vědomosti a dovednosti. Ve virtuálních třídách nebo dokonce komunitách mohou členové (zkušení a méně zkušení) sdílet své odborné znalosti a učit se prostřednictvím opory, podobně jako u Vygotského teorie získávání znalostí. Podpůrné texty v nelineárním formátu prostředí umožňují studujícím rychle a snadno vstupovat, přičemž si studující vybírají pouze sekce, které jsou relevantní pro jejich specifické potřeby, a podle potřeby přidávají své vlastní znalosti.

Výhody nových nástrojů distančního vzdělávání:

- Kladou důraz na **proces učení** na rozdíl od učení orientovaného na výsledky.
- Pomáhají žákům a studentům získat **dovednosti společného psaní**.
- Umožňují vysoce znalým žákům a studentům a žákům a studentům s mírnými znalostmi **sejít se jako komunita** a sdílet a budovat znalosti.
- Kladou **kolektivní odpovědnost na každého za proces učení**, protože žáci a studenti jsou povinni vytvářet učební texty a aktualizovat je.
- **Otevřené úpravy**: Ve společných učebních textech poskytuje žákům a studentům snadný způsob, jak upravovat vlastní nebo cizí práci, a zároveň podporuje online diskusi.
- **Více modalit**: Umožňuje žákům a studentům vyjádřit se začleněním grafiky, zvuku, videa a animace do obsahu.
- **Nelineární struktura textu**: Žáci a studenti mohou začít číst v jakékoli části nebo uzlu, o kterém se chtějí něco dozvědět.

4.2 Diskuze jako on-line výukový nástroj

On-line diskusní nástroje se dají využít jak v rámci sekundárního vzdělávání, tak v prostředí postsekundárního vzdělávání k rozšíření diskusí nad rámec tradičních tříd. Někdy se na ně silně spoléhá jako na nástroj distančního vzdělávání při budování on-line vzdělávací komunity. Významnou roli on-line diskuse pro podporu online vzdělávací komunity poprvé zdůraznily E. Khoo a B. Cowie (2010) Význam a využití diskuse autorky vysvětlují:

- Budují kulturu a komunitu.
- Jsou nástrojem pro zprostředkování interakci a participaci.
- Jsou situovanou činností.
- Diskusi lze využít jako nástroj na podporu distribuovaného poznání.
- Jsou nástrojem k podpoře cílených aktivit.

Opory v on-line diskusi:

Strategie opory, která podporuje interakce, odkazuje na strategie určené k podpoře interakcí mezi žákem a učitelem a žákem a žákem v kontextech, jako jsou on-line diskuze, individuální učení a skupinová spolupráce.

Před zahájením diskuse je nutné si uvědomit, že aby bylo možné upevnit učení v diskusích žáků a studentů a podpořit tak konstruktivní učení, měl by učitel převzít spíše roli **facilitátora** a být vnímán jako „průvodce na jejich straně“ spíše než „mudrc na jevišti“. Toto poskytuje studentům příležitost **sociálně konstruovat a rozvíjet své znalosti jako skupina**. Učitel by měl zdůraznit důležitost **participace** a poskytnout základní **pokyny** ohledně toho, jak by žáci a studenti měli přispívat a odpovídat ostatním. To podpoří interakce mezi žákem a žákem, studentem a studentem. Učící se by měli být povzbuzováni k tomu, aby převzali kontrolu nad svým vlastním učením tím, že budou vést diskuse a reagovat na své vrstevníky. Je důležité zdůraznit, jaká míra participace je vyžadována, protože žáci a studenti, kteří nejsou zvyklí na on-line učení nebo se s ním teprve seznamují, se mohou méně aktivně zapojovat. V důsledku toho mohou přijít o příležitosti k učení. Stanovení pokynů a také zasílání nebo zveřejňování zpráv, které podporují otevřený a vstřícný dialog, přiměje žáky a studenty ochotněji se otevřít a komunikovat se svými vrstevníky a přispívat do učební komunity. To povede k vyšší míře předávání znalostí mezi žáky a studenty.

Další způsoby použití opory v on-line diskusích jsou následující:

- Identifikujte **klíčové pojmy** a podpořte **diskusi** kolem nich pomocí dobře **vytvořených otázek**.
- Vytvořte **podpůrný materiál**, který povzbudí žáky a studenty k aktivnímu prozkoumávání.
- Identifikujte oblasti, které způsobují **největší potíže** a ukažte žákům a studentům jak se s nimi efektivně vypořádat.
- Uveďte **příklady správných odpovědí** z předchozích diskusí.
- Pokud se jedná o hodnocenou aktivity, uveďte **hodnotící kritéria**.

Aby bylo učení v diskusi efektivní, platí následující:

- **Zúčastněte se jako učitelé diskusí.**
- Posílejte **pravidelně zprávy**.
- Povzbudte žáky a studenty, aby sami **kladli otázky**.
- Aktivně **sledujte pokrok** studentů.
- **Oceňte příspěvky** studentů.
- Dejte **výzvy nebo pokládejte otázky**.
- Poskytujte včasnu a pravidelnou **zpětnou vazbu** jak na příspěvky žáků a studentů, tak na vzájemné interakce.
- Použijte analytické nástroje k posouzení **kvality a množství interakcí**.

5 Závěr

L.S. Vygotskij se narodil před stodvacetišesti lety, v roce 1896, shodou okolností ve stejném roce jako jeho proslulý rival v oblasti dětské psychologie Jean Piaget, kterého respektoval pro jeho nesporný empirický přínos, ale mimo jiné také kritizoval pro nedialektičnost některých jeho interpretací. Že se jednalo o kritiku místy oprávněnou uznal později sám Piaget (Piaget, 1962). Krátký život znemožnil Vygotskému vytvořit ucelenou syntézu psychologických a pedagogických názorů. Jako první se však pokusil v konkrétních psychologických výzkumech uplatnit tezi o společensko-historické povaze lidského vědomí. Pro distanční vzdělávání

v současné době velkých společenských změn se stává Vygotského dílo inspirativní především v otázce sociální podmíněnosti učení (použití diskusních metod a zdůraznění role učitele jako facilitátora a moderátora) a konceptu tzv. zóny nejbližšího vývoje (on-line výuka nemá pouze přizpůsobovat své požadavky aktuálnímu stavu žákovských a studentských znalostí a schopností, ale má stimulovat jejich vývoj pomocí úkolů, které jdou nad tuto úroveň, ale zůstávají přitom v mezích dalších vývojových možností).

Literatura

1. Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů. Encyklopédie prameny výchovy III.* s. 473-480. Praha: M.Cipro.
2. Čáp, J., & Mareš, J. (2010). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.
3. John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist, 31(3/4)*, s. 191-206.
4. Khoo, E., & Cowie, B. (2010). A framework for developing and implementing an online learning community. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning, 15*, s. 47-59.
5. Pelcová, N., Pešková, J., Prokeš, V., & Semrádová, I. (2005). *Péče o jazyk a komunikaci (Péče o logos jako smysluplnou řeč).* Praha: EUROLEX BOHEMIA.
6. Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotskys Critical Remarks.* Cambridge. The M.I.T Press.
7. Průcha, J. (2004). *Psychologie myšlení a řeči.* Praha: Portál.
8. Vygotzkij, L.S. (1970). *Myšlení a řeč.* Praha: SPN.
9. Vygotzkij, L.S. (1972). *Vývoj vyšších psychických funkcí.* Praha: SPN.

Poděkování

Příspěvek vznikl na základě podpory výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání, reg. č. IG 9/2022.

Kontaktní údaje autorů

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3 – Žižkov

E-mail: tereza.vacinova@vse.cz

Bc. Eliška Jakešová

Studentka Fakulty financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3 – Žižkov