

Schola nova, quo vadis?
ISBN 978-80-87570-33-3

**Katedra didaktiky ekonomických předmětů, Fakulta financí a
účetnictví Vysoká škola ekonomická v Praze**

**Katedra pedagogiky, Národohospodářská fakulta Ekonomická
univerzita v Bratislave**

Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.

Schola nova, quo vadis?



Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference

Reviewed Papers of the International Scientific Conference

Editors

Kateřina Berková

Jana Kopásková

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE
CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

Ing. Kateřina Berková, Ph.D. (katerina.berkova@vse.cz)
Ing. Alena Králová, Ph.D. (kralova@vse.cz)
Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING.PAED.IGIP (krelova@vse.cz)
Ing. Jaromír Novák, PhD. (jaromir.novak@euba.sk)
Ing. Ladislav Pasiar, PhD. (ladislav.pasiar@euba.sk)
Jarmila Petružvová (petruv@vse.cz)

EDITORI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ
EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.
Jana Kopásková

Schola nova, quo vadis?

© Kateřina Berková

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2016

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

Svazek/Volume: 28

ISBN 978–80–87570–33–3

ODBORNÝ GARANT KONFERENCE
PROFESSIONAL GUARANTOR OF THE CONFERENCE

Ing. Alena Králová, Ph.D.

VĚDEČTÍ GARANTI MEZINÁRODNÍ VĚDECKÉ KONFERENCE
SCIENTIFIC GUARANTORS OF THE CONFERENCE

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
prof. Ing. Pavel Cyrus, CSc. (Univerzita Hradec Králové)
prof. Ing. Bohumil Král, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
prof. Ing. Libuše Müllerová, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
prof. PhDr. Libor Pavera, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)
doc. Ing. Roman Hrmo, PhD., ING.PAED.IGIP, MBA (Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom)
doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc. (Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.)
doc. Ing. Eva Lajtkepová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)
doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc. (Univerzita Jana Amose Komenského Praha)
doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)
Ing. Kateřina Berková, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
Ing. Jan Chromý, Ph.D. (Vysoká škola hotelová v Praze)
Ing. Aleksandr Ključnikov, Ph.D. (Vysoká škola podnikání a práva, a.s. Praha)
Ing. Alena Králová, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)
Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING.PAED.IGIP (Vysoká škola ekonomická v Praze)
Ing. Martina Kuncová, Ph.D. (Vysoká škola polytechnická Jihlava)
PaedDr. Jiří Mezulánik, CSc. (Vysoká škola podnikání a práva, a.s. Praha)
Ing. Jaromír Novák, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)
PhDr. Jan Závodný Pospíšil, Ph.D. (Vysoká škola polytechnická Jihlava)

NEZÁVISLÍ RECENZENTI ČLÁNKŮ
INDEPENDENT REVIEWERS OF ARTICLES

Organizační výbor mezinárodní vědecké konference Schola nova, quo vadis? touto cestou děkuje všem recenzentům za ochotu a čas, který věnovali zpracování recenzních posudků.

Organizing committee of international scientific conference Schola nova, quo vadis? take this opportunity to thank all the reviewers for their willingness and the time for elaboration of review reports.

OBSAH TABLE OF CONTENTS

Ondřej Asztalos	8
Quo vadis ekonomicko-pedagogické vzdělávání ekonomů s vysokoškolskou kvalifikací	
Quo Vadis Economic-pedagogic Education of Economists with Academic Qualification	
Petra Benešová	16
Didaktika případových studií z pohledu andragogiky	
The didactics of case studies from the Andragogy view	
Kateřina Berková	22
Výzkum úrovně kognitivních schopností studentů v ekonomickém vzdělávání	
Research of students' level of cognitive abilities in economic education	
Alexander Bilčík	29
Východiská vplývajúce na dosahovanú kvalitu vzdelávania	
Approaches which may influence reached quality of education	
Andrea Čonková, Zuzana Chmelárová.....	33
Zvládnutie trémy-predpoklad úspešnej prezentácie projektov	
Mange stage fright – premise for successful presentation of project	
Beáta Dvorská	39
Analýza sociálnej atmosféry organizácie	
Analysis of the social atmosphere of the organization	
Marie Fišerová.....	45
Příprava budoucích učitelů ekonomiky a účetnictví na využívání moderních vyučovacích metod	
Preparation of future economics and accounting teachers to the use of modern teaching methods	
Iveta Hamarneh.....	51
Popis a analýza dôsledků stárnutí ve výukové a examinační činnosti vysokoškolského učitele	
Description and Analysis of the Implications of Aging in Teaching and Examination Activity of the University Teacher	
Július Hlaváč	58
Business Intelligence súčasť trendu Priemysel 4.0	
Business Intelligence part of an Industry 4.0	
Lenka Holečková.....	64
Skupinová práce studentů jako forma sdílení řešení	
Students' Group Work as a Form of Sharing Solutions	
Liběna Jarolímková	71
Přínosy kurzu Praxe k profilu absolventa KCR VŠE	
Benefits of the "Internship" course to the absolvent profile (Departmetn of Tourism, University of Economics, Prague)	
Jana Kolomazníková.....	78
Participativní vzdělávání s metodou filozofie pro děti	

Participative Education with Philosophy for Children

Alena Králová..... 85

Didaktické hry ve výuce ekonomických předmětů

Didactic games in teaching of economic subjects

Kristýna Krejčová..... 91

Rozvoj sociálních dovedností v ekonomickém vzdělávání

Development of Social Skills in Economic Education

Lucia Krištofiaková 96

Zabezpečovanie kvality vzdelávania

Quality assurance of education

Pavel Krpálek 101

Evaluační procesy jako základní předpoklad systému řízení kvality

Evaluation Processes as the Basic Premise of Quality Management System

Pavel Krpálek 107

Lidský kapitál a podnikatelský potenciál v podnikové ekonomice orientované na dopravu

Human Capital and Business Potential in the Business Economics Oriented Towards the Transportation

Katarína Krpáľková Krelová 115

Sebahodnotenie ako nástroj systému CAF

Self-Evaluation as a Tool of CAF

Tomáš Langer..... 122

Mobilní aplikace pro rychlý zpětný kanál od studentů k pedagogovi

Mobile Apps to Get a Quick Backchannel from Students to the Teacher

Jaromír Novák..... 127

Pojem projektové vyučovanie a jeho interpretácia

The Term Project Method of Teaching and Its Interpretation

Jaromír Novák..... 134

Príprava učiteľov ekonómov v súčasných podmienkach Slovenskej republiky

Economics Teacher Training in the Current Conditions in the Slovak Republic

Darina Orbánová 142

Využitie projektového vyučovania v predmete podniková ekonomika

The Use of Project Teaching in the Subject Business Economics

Ladislav Pasiar 150

Projektové vyučovanie - názory a vnímanie

Project based learning - views and perceptions

Henrieta Roľková..... 159

Podpora pozitívnej sociálnej atmosféry v školskej triede a jej vplyv na rozvoj sociálnych zručností

Support of positive social atmosphere in a class and its impact on development of social skills

Rudolf Šlosár 166

Z histórie Katedry pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave

History of Department of Pedagogy at Faculty of National Economy at University of Economics in Bratislava

Luboslav Straka, Slavomíra Hašová 174

Interactive virtual learning environment

Eva Tóblová 178

Analýza vzdelávacích potrieb vedúcich pedagogických zamestnancov v oblasti školského manažmentu

Analysis of the educational needs of leading teaching staff in school management

Andrej Tušer 186

Paradoxy mediálnej reality

Paradoxes of media reality

Eudmila Velichová 191

Skúsenosti s aplikáciou projektového vyučovania v predmete cvičná firma

Experience with Application of Project Teaching in the Subject Training Firm

**QUO VADIS EKONOMICKO-PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ
EKONOMŮ S VYSOKOŠKOLSKOU KVALIFIKACÍ**
**QUO VADIS ECONOMIC-PEDAGOGIC EDUCATION OF ECONOMISTS
WITH ACADEMIC QUALIFICATION**

Ondřej Asztalos

Abstrakt

Příspěvek shrnuje hlavní okamžiky historického vývoje ekonomicko-pedagogického vzdělávání učitelů na Vysoké škole ekonomické v Praze. Zabývá se vývojem ekonomického vzdělávání v České republice. Autor se zaměřuje na historický vývoj přípravy učitelů na současné Katedře didaktiky ekonomických předmětů VŠE v Praze.

Klíčová slova: ekonomické vzdělávání, ekonomické předměty, kvalifikace, příprava učitelů.

Abstract

The paper summarizes the main point of historic evolution of teachers' economic-pedagogic education at the University of Economics, Prague. It is focused on the evolution of economic education in the Czech Republic. The Author focuses on the historic evolution of preparation of teachers on the Department of economic teaching methodology of University of Economics, Prague.

Keywords: Economic education, economic subjects, qualification, preparation of teachers.

JEL klasifikace: A2

Historický vstup

Právě v těchto letech uplynulo přes 150 let od vzniku českého nižšího a středního ekonomického (obchodního) školství. Školy poskytující nižší vzdělání s názvem obchodní škola poskytovaly vzdělání bez maturity, školy s názvem obchodní akademie umožňovaly získat vzdělání končící maturitou. V rámci Rakouska-Uherska však tyto školy byly pouze německé. Teprve v roce 1872 pak vedle těchto škol vznikla první česká obchodní akademie. Bylo to v Praze v Resslově ulici 5. O toto právo se však v současně době hlásí též obchodní akademie se sídlem v téže ulici č. 8. Pochopitelně, že do vzniku Československé republiky převažovaly školy německé. České školství zaměřené na vzdělání ekonomických (obchodních) pracovníků se rozvíjelo poměrně rychle. Obchodní akademie na celém českém území jako odraz prudkého ekonomického rozvoje ve srovnání s ostatními zeměmi Rakousko-Uherska. Rozhodující úlohu zde sehrál proces industrializace.

V té době však neexistovala samostatná vysokoškolská instituce, která by vzdělávala učitele ekonomických předmětů. Určité ekonomické vzdělání totiž poskytovaly jen technické vysoké školy. Uchazeč o pedagogickou práci si doplňoval psychologicko-pedagogické znalosti na univerzitě, zpravidla na Karlově univerzitě v Praze. Učitelskou kvalifikaci získal ten, kdo se před školským orgánem podrobil zvláštní zkoušce. To

trvalo až do doby, kdy po vzniku samostatného Československa vznikla první vysoká škola ekonomického (obchodního) zaměření.

Příprava učitelů obchodních předmětů v první fázi tržního hospodářství

V Československé republice po roce 1918 ekonomika měla zbožní charakter. V souvislosti s tržní ekonomikou byly jejím základem takové ekonomické kategorie jako zboží, peníze, ceny, kapitál atd. Vzdělávací soustava se v důsledku toho musela postupně zaměřovat na nový obsah ekonomického vzdělávání žáků a studentů.

Začátkem dvacátých let minulého století byla v českých zemích založena první vysoká škola s ekonomickým (obchodním) obsahem s názvem Vysoká škola obchodní v Praze. Její význam spočíval v tom, zajistit odborné ekonomické pracovníky pro rozvíjející se ekonomiku zaměřenou na rozvinutý průmysl, ale i pro jiná odvětví národního hospodářství, především pro obchod a služby.

Vysoká škola obchodní měla zpočátku jen dva studijní obory: komerční inženýrství a středoškolská profesura pro komerční předměty. Zde ekonomická část jejich přípravy navazovala na komerční inženýrství, pedagogická část byla součástí učitelské přípravy. V této části VŠO ještě hodně spolupracovala s univerzitou. Vzdělávání učitelů ekonomických předmětů v samostatném studijním oboru trvá tudíž už více než 90 let.

Významným předpokladem pro vyučování obchodních předmětů byla znalost hospodářské praxe. Komerční inženýři, kteří se ucházeli o učitelská místa, museli absolvovat nejdříve aspoň roční praxi, od absolventů učitelského oboru se však vyžadovala praxe tříletá. Komerční inženýři však měli povinnost si doplnit své vysokoškolské vzdělání o pedagogické minimum.

Obsah vzdělání učitelů komercionalistů byl zaměřen především na obchodní nauku. Poznatky se zde týkaly nejen obchodu, ale i průmyslu a řemesel. Je samozřejmé, že se učitelská příprava orientovala též na možnost vyučování účetnictví jako druhého významného komerčního předmětu. V důsledku menší technické vybavenosti ekonomického řízení v praxi měly v té době značný význam též neobchodní předměty. Mezi ně patřily těsnospis a psaní na stroji včetně stenotypistiky jako předpoklad pro zajištění kvalitní a rychlé obchodní korespondence. Tento předmět měl na obchodních akademiích významné místo. V ekonomickém vzdělávání na těchto školách však měly též i poznatky o ekonomice jako celku. V českých zemích byl pro takový předmět použit název pocházející ještě z Rakouska-Uherska. Nazýval se národní hospodářství (v pozdějším pojetí politická ekonomie).

O učitelskou profesi na obchodních akademiích byl vždy velký zájem. Toto povolání mělo totiž v té době velký společenský úspěch. Tuto skutečnost potvrzoval též název učitelské profese – učitelé získali po studiu na Vysoké škole obchodní v Praze titul středoškolský profesor. Projevilo se to v pestré struktuře učitelských sborů. Byly různé kategorie učitelů: smluvní profesor, zatímni profesor a suplující profesor. Do nejvyšší kategorie patřil definitivní profesor, který mohl na škole působit neomezeně až do penze.

Příprava učitelů ekonomických předmětů v netržní ekonomice

Po druhé světové válce postupně přešlo české hospodářství na netržní ekonomiku. Po určitém krátkém přechodu tržní ekonomika byla přebudována na administrativně

příkazovací systém řízení národního hospodářství. O sladění ekonomiky v celostátním měřítku nerozhodovaly tržní vztahy, ale administrativní státní orgány, zejména plánovací úřady, zaměřené na regulaci.

Hned v začátku existence netržní ekonomiky vznikala nová vysokoškolská příprava učitelů ekonomických předmětů. Z politických důvodů vznikla Vysoká škola hospodářských a politických věd. V rámci této školy se však pro výuku ekonomických předmětů na středních školách nevěnovala patřičná pozornost.

Název obchodní akademie byl změněn na vyšší hospodářské školy. Školy s neúplným středním vzděláním měly název hospodářské školy. V pozdějším období se tyto školy přejmenovaly na střední ekonomické školy, respektive na školy ekonomické.

V roce 1953 byla VŠPHV zrušena. Z její hospodářské fakulty vznikla Vysoká škola ekonomická v Praze, která v roce 2013 oslavovala 60. výročí svého založení. Vzniklo více fakult. Z počátku ekonomické vzdělávání v učitelském studiu představovalo 39% hodin výuky, psychologicko-pedagogické přípravě bylo věnováno 22%. Obě části obsahu výuky byly v poměru přibližně 2 : 1. Ekonomické vzdělávání tudíž i v této době převažovalo.

Tabulka 1: Struktura obsahu vzdělávání učitelů

Pořadové číslo	Skupina předmětů	Počet týdenních výukových hodin	Podíl v %
1.	Společenskovědní	23	9,60
2.	Matematicko-statistické	16	6,70
3.	Jazykové	24	10,10
4.	Ekonomické	93	39,10
5.	Psychologické a pedagogické	52	21,90
6.	Ostatní	30	12,60
	Celkem	238	100

Zdroj: Studijní výkaz Ondřej Asztalos

V 80. letech minulého století se jen o něco málo snížilo procento ekonomického vzdělávání ve prospěch vzdělávání psychologicko-pedagogického. Tato situace platila do konce roku 1990, kdy skončila netržní ekonomika. Přitom se snížil celkový počet hodin určených k výuce.

Tabulka 2: Struktura obsahu vzdělávání učitelů

Pořadové číslo	Skupina předmětů	Počet týdenních výukových hodin	Podíl v %
1.	Společenskovědní	16	8,60
2.	Matematicko-statistické	32	17,20
3.	Jazykové	12	6,50
4.	Ekonomické	65	34,90

5.	Psychologicko-pedagogické	45	24,20
6.	Ostatní	16	8,60
	Celkem	186	100

Zdroj: Studijní výkaz Aleny Králové

Součástí vzdělávání budoucích učitelů ekonomických předmětů byla v té době značná váha požadované ekonomické praxe. Bylo to ovlivněno tím, že zakladatelé katedry byli profesor Hampl a profesor Bolze, kteří svým vzděláním i pedagogickou činností byli těsně spjatí s Vysokou školou obchodní a se svou pedagogickou činností té doby. Pro výkon učitelské profese se i v netržní ekonomice prosazovala potřeba znalostí hospodářské praxe, směřující ke zkvalitnění pedagogické práce na středních školách.

Příprava učitelů ekonomických předmětů v období ekonomické transformace

Současná řešení vzdělávání učitelů odborných předmětů včetně učitelů ekonomických předmětů vyplývají z přeměny netržní ekonomiky opět v tržní hospodářství. Je to protiklad ekonomice řízené administrativně a direktivně pomocí národohospodářských a podnikových plánů. K tomuto přechodu u nás došlo po roce 1989. Ekonomika začala opět fungovat na principech peněz, cen, kapitálu, konkurence a jiných zbožně peněžních kategorií. Podmínky tržní ekonomiky však začaly působit i na oblast vzdělávání. Rychle roste počet žáků obchodních akademií, státních i soukromých, mezi nimiž se objevila zdravá i nezdravá konkurence. Tržní vztahy ovšem ovlivňují i financování těchto škol, z něhož plynou pozitivní i negativní důsledky a tendence, zejména v oblasti zaostávání odměňování učitelů.

Hlavním úkolem vzdělávání učitelů odborných předmětů včetně ekonomických v podmínkách tržní ekonomiky je tudíž jejich úspěšná pedagogická práce, vzdělávací i výchovná, umožňující jim působení na školách při dosahování kvalitních znalostí žáků a absolventů středních odborných škol a škol učňovských. Uplatnění absolventů těchto škol v praxi je hlavním kritériem úspěšnosti práce učitelů. Realita tržní ekonomiky je složitá a náročná, která vyžaduje od zaměstnanců hodně znalostí a úsilí. Předpokladem pro vzdělávání učitelů odborných předmětů je jeho obsahové a organizační zajištění.

Volba vhodného studijního programu a studijního oboru je východiskem a předpokladem ke kvalitnímu ekonomickému vzdělávání. Vzdělávání učitelů pro skupiny oborů zaměřených na odborné technické a zemědělské předměty se už dlouhá léta realizuje zejména na České zemědělské univerzitě v Praze a Českém učení technickém v Praze. Na Vysoké škole ekonomické v Praze dochází k učitelské přípravě pro výuku ekonomických předmětů.

VŠE v Praze zajišťuje přípravu učitelů ekonomických předmětů od jejího vzniku v roce 1953. Uplatnění těchto učitelů je široké, protože se ekonomickým předmětům vyučuje nejen na obchodních akademiích, ale i na středních průmyslových a zemědělských školách a též na školách učňovských. Východiskem zaměření výuky jsou obory národních kvalifikací povolání, které vycházejí z kvalifikací evropských. Vycházíme ve vzdělávání z informací o profesních kvalifikacích, které jsou ve formě národních kvalifikací povolání státem schválené a uplatňované na pracovním trhu i v ČR.

Všechny obory národní kvalifikace povolání se dají rozdělit do tří skupin.

Tabulka 3: Obory národních kvalifikací povolání

Druh oboru	Počet oborů	v %
Technické	12	80
Zemědělské	1	6,6
Ekonomické	2	13,4
Celkem	15	100

Zdroj: Národní ústav odborného vzdělávání, Praha (2012)

Technická povolání jsou velmi rozmanitá. Rovněž se to týká i dělnických profesí. Všechna zemědělská povolání jsou koncentrována do jednoho oboru a odrážejí charakter zemědělství jako zvláštního odvětví národního hospodářství. Ekonomická povolání jsou seskupena do dvou oborů. V nich se odráží pestrost ekonomických činností, oblastí a úrovní řízení zejména na podnikové úrovni. Proto ekonomické vzdělávání, které realizují střední odborné a učňovské školy pro všechny obory národních kvalifikací povolání, splňuje cíle, požadovaný obsah a metody výuky.

Na VŠE v Praze vzděláváme budoucí učitele ekonomických předmětů v disciplínách ekonomických i psychologicko-pedagogických, kteří učí na 150 obchodních akademiích, 100 středních průmyslových školách a také asi na 100 středních učňovských školách. Na zemědělské obory kvalifikací je zaměřeno o něco méně škol, kolem 50. Na všech těchto školách se učí ekonomickým předmětům. Z toho vychází optimální počet absolventů učitelského studia na VŠE.

Studijní obor učitelství ekonomických předmětů má interdisciplinární povahu. Tento charakter vysokoškolského studia se považuje za optimální. Takových studijních oborů na VŠE není hodně.

Vzdělávání na učitelském oboru bylo od roku 1953 na fakultě politické ekonomie, fakultě všeobecně ekonomické nebo na fakultě národohospodářské, tak jak se tyto fakulty přejmenovávaly. Při zahájení činnosti fakulty finance a účetnictví po transformaci VŠE přijal katedru didaktiky ekonomických předmětů právě na tuto fakultu profesor Pilný, protože jsme zaměření této fakulty považovali za vhodný obsah ekonomického vzdělávání budoucích učitelů. Toto rozhodnutí vyhovuje nejlépe pro vzdělávání učitelů ekonomických předmětů pro obchodní akademie, průmyslové i zemědělské školy, ale také pro ekonomické vzdělávání na středních odborných a učňovských školách. Zvláště je tato fakulta ideální pro vzdělání učitelů pro obchodní akademie.

V současné době existují na VŠE v Praze různé formy prezentačního studia učitelství odborných ekonomických předmětů. Jsou to: bakalářské studium, magisterské studium a studium doktorské, směřované k získání vědecké hodnosti Ph.D.

V tabulce uvádíme, jaká je struktura obsahu vzdělání na učitelském oboru VŠE. Jak je zde uvedeno, převažuje v něm jednoznačně ekonomické vzdělávání (přes 63%). Naopak, podíl hodin k psychologickému a pedagogickému studiu se velmi snížil proti předcházejícím obdobím. Tvoří jen 10,7%. Tudíž se v podstatě ve studiu učitelství jedná o ekonomické vzdělání svého druhu.

Tabulka 4: Struktura obsahu vzdělávání učitelů

Pořadové číslo	Skupina předmětů	Počet týdenních výukových hodin	Podíl v %
1.	Společenskovědní	11	5,90
2.	Matematicko-statistické	14	7,50
3.	Jazykové	12	6,40
4.	Ekonomické	118	63,10
5.	Psychologicko-pedagogické	20	10,70
6.	Ostatní	12	6,40
	Celkem	187	100

Školský zákon vyžaduje od učitelů odborných předmětů ukončené magisterské studium v příslušném vědním oboru a zároveň též studium pedagogické. Od učitelů, kteří absolvovali jen vysokoškolské odborné studium, platí povinnost, že do určité doby si musí pedagogické studium doplnit. Jinak by po určité době pedagogického působení na škole ztratili možnost vyučovat odborné předměty nebo by nemohli postoupit do vyšších platových tříd. Pro zajištění výuky některých odborných předmětů, např. praktického vyučování, je bakalářské studium dostačující. Magisterské studium je podle zákona o pedagogických pracovnících potřebné pro učitelské povolání na všech stupních a stupních středních škol. Ve studiu učitelství odborných předmětů je doktorský studijní obor výjimečnou situací. Existuje pouze na VŠE v Praze (Teorie vyučování ekonomických předmětů).

Ekonomicko-pedagogické vzdělávání ekonomů v podmínkách přeměny způsobu akreditace

VŠE získává akreditaci pro obor Učitelství ekonomických předmětů klasickou akreditací. Ta se však musí v určitých periodách znovu opakovat. Na akreditaci studijního oboru Učitelství ekonomických předmětů ovšem stále více působí konkurence, protože také i jiné fakulty mimo VŠE usilují o obor vzdělávání učitelů ekonomických předmětů, ačkoli na těchto fakultách chybí zázemí pro speciální ekonomické vzdělávání. To je na VŠE nejkomplexnější, soustavné a vědecky fundované. Proto vzdělávání učitelů zde probíhá na interdisciplinární základně.

Podle novelizovaného Zákona o vysokých školách v § 72, odstavec 8, se zřizuje nový způsob akreditace. Vysoké školy získávají oprávnění uskutečňovat studijní programy podle tzv. institucionální akreditace nebo klasickou akreditací studijního programu. Pokud studijní program spadá do dvou či více oblastí vzdělávání, na která má vysoká škola akreditaci, vzniká kombinovaný studijní program. A má-li vysoká škola institucionální akreditaci, může si studijní program akreditovat sama.

Vysokoškolský zákon stanoví 37 oborů vzdělávání. Pro studium určeného pro pedagogické pracovníky je vymezen jen jeden obor studia: Učitelství. Učitelství ekonomických předmětů by se pak muselo na VŠE zařadit mezi obor 5. Ekonomika. Začlenění pedagogického vzdělávání do studijního programu Ekonomika lze koncipovat jako kombinované studium ekonomické a pedagogické.

Získání pedagogické kvalifikace podle zákona o pedagogických pracovnících by však vyžadoval vznik nového studijního oboru, např. s názvem **Ekonomicko-pedagogické studium ekonomů**. Příprava učitelů ekonomických předmětů může mít jako dosud

takovouto strukturu: ekonomicko-pedagogické studium ekonomů pro vzdělávací činnost, ekonomicko-pedagogické studium pro inženýry ekonomy a doktorský studijní obor Teorie ekonomicko-pedagogického vzdělávání nebo Teorie ekonomické pedagogiky. Zakončení studia by na bakalářském a magisterském studiu bylo ve formě státní zkoušky, která by zahrnovala jak ekonomickou, tak i pedagogickou část vzdělání, např. státní zkouška z účetnictví s didaktikou, státní zkouška z ekonomiky s didaktikou. Na doktorském studiu pak obhajobou disertační práce.

Ekonomicko-pedagogické studium inženýrů ekonomů může být mimo akreditační systém jako dosud ve formě doplňujícího studia o složku psychologicko-pedagogickou a didaktickou. Studium by bylo zakončeno zkouškou či státní zkouškou právě jen z této složky vzdělání. Některé vysoké školy organizují pedagogické studium inženýrů svého oboru jako bakalářské studium, které končí státní zkouškou.

Oblast pedagogického vzdělávání by mohla být zaměřena mimo akreditační systém i na jiné kategorie ekonomů jako dosud. Především by se toto vzdělávání mělo zahrnout do studia pro ty doktorandy na povinné bázi, kteří by zůstali na škole jako pedagogičtí pracovníci.

Do pedagogického procesu na škole přicházejí ti pedagogičtí pracovníci, kteří v této kategorii pracovníků začínají působit bez praktických pedagogických zkušeností.

Ekonomické a pedagogické vzdělávání může zvýšit pracovní kvalifikaci i v dalších oborech činnosti. Především se to týká pracovníků řízení a správy školství, zejména ředitelů a školních inspektorů. Pro manažery má obzvlášť velký význam takové vzdělání proto, že mají kontakty s podřízenými i s nadřízenými, vystupují veřejně na různých jednáních. Ty svou podstatou vyjadřují vztahy mezi lidmi. Zde hrají velkou roli i rétorické schopnosti.

Závěry

V současné době při přenesení pravomoci na vysoké školy při rozhodování o obsahu, formě i organizačního zajištění vzdělávání jejich absolventů je problémem, který je nyní velmi aktuální. Promítá se to i do přípravy učitelů odborných předmětů technických, zemědělských a ekonomických na středních odborných a učňovských školách. Očekává se tudíž od vysokých škol jeho optimální řešení.

Další existence vzdělávání učitelů ekonomických předmětů pro střední školy na VŠE bude závislá na složitém jednání v rámci institucionální akreditace. Klasická akreditace naráží také na složité projednávání žádosti s Akreditační komisí, resp. s nově ustaveným akreditačním orgánem.

Doplňující aktivity týkající se ekonomicko-pedagogického vzdělávání ekonomů jsou koncipovány v širším měřítku. Především je třeba zajistit žádoucí celoživotní vzdělávání učitelů ekonomických předmětů v ekonomické, psychologicko-pedagogické a didaktické oblasti. Mezinárodní aktivity v oblasti vzdělávání ekonomických pedagogů mají svůj zvláštní význam.

S interdisciplinárním pojetím vzdělávání učitelů ekonomů souvisí potřeba některých organizačních změn. Ekonomický charakter studijního programu pro vzdělávání ekonomů by se mohl projevit také v názvu katedry. Např. Katedra ekonomicko-pedagogického vzdělávání nebo Katedra ekonomické nebo hospodářské pedagogiky. Tento název je historicky používán v německy mluvících zemích.

Proto je formulace quo vadis příprava učitelů ekonomických předmětů osudová.

Literatura

1. Asztalos, O. a kol. (2013). *Almanach katedry didaktiky ekonomických předmětů*. Praha: VŠE.
2. Asztalos, O. (2016). Ekonomické vzdělávání v profesní stratifikaci. *Media4u Magazine*, 13 (2), 6 – 11.
3. Doležalová, G., Vojtěch, J. (2010). *Analýza profesní struktury pracovních sil v r. 2010*. Praha: NÚOV.
4. Šlosár, R. (2011). *História a súčasnosť Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave (1961 – 2011)*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
5. Králová, A., Berková, K. (2015). *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
6. Maxa, R. (2011). *Management pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Fortuna.
7. MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program obchodních akademií*. Praha: MŠMT.
8. MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program strojírenství*. Praha: MŠMT.
9. MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program prodavač*. Praha: MŠMT.
10. MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program Ekonomika*. Praha: MŠMT.
11. Studijní výkazy studentů oboru učitelství.
12. Zákon o vysokých školách č. 137/2016 Sb., s platností od 1. 9. 2016.

Poděkování

Príspevok vznikl za podpory projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze prostřednictvím institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní adresa autora:

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha
Email: asztalosondrej@seznam.cz

**DIDAKTIKA PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ Z POHLEDU
ANDRAGOGIKY****THE DIDACTICS OF CASE STUDIES FROM THE ANDRAGOGY VIEW*****Petra Benešová*****Abstrakt**

Příspěvek pojednává o didaktice případových studií jako metodě kvalitativního výzkumu v prostředí vysokoškolské výuky. Nastiňuje druhy případových studií a klasické či speciální didaktické postupy využívané při výuce tohoto předmětu. Současně interpretuje konkrétní příklad možností výuky případových studií v cestovním ruchu na Vysoké škole obchodní v Praze, kde je tento předmět součástí tematických plánů již devátým rokem.

Klíčová slova: andragogika, didaktika, případové studie, potenciál, spolupráce

Abstract

The contribution deals with didactic of case studies as a method of qualitative research in an environment of university education. It outlines the types of case studies and classical and special didactic approaches used in teaching this subject. At the same time interprets a specific example of the possibilities of teaching case studies in tourism at the University of Business in Prague, where this subject is part of the thematic plans for nine years.

Keywords: andragogy, didactics, case studies, potential, cooperation

JEL klasifikace: I**Úvod**

Case study, známá už od roku 1829, se v současné době těší zájmu nejen v sociologii, kterou byla prvotně využívána (Stake, 1995), ale má přesah do dalších vědních disciplín. Jako metoda kvalitativního výzkumu je využívána v antropologii, politologii, psychologii a v neposlední řadě jako samostatný předmět výuky na vysokých školách, či jako uznávaná metoda v odborných publikacích a závěrečných absolventských pracích. V tomto kontextu lze spatřovat její souvislost s andragogikou, a proto je stěžejní část příspěvku věnována této problematice.

Didaktika v andragogice

Andragogika, jako věda zaměřená na vzdělávání dospělých, hraje v systému vysokoškolské výuky zásadní roli, neboť jejím základním předpokladem je samostatná aktivita účastníka vzdělávacího procesu. Účastník je motivován vlastním rozhodnutím, že další vzdělávání je pro jeho osobní a profesní rozvoj žádoucí, nebo nezbytné. Tento fakt mu umožňuje více se zaměřit na zvolený cíl vzdělávacího procesu. Účastník pak efektivněji využívá vlastní potenciál ke zdokonalení svých znalostí a dovedností. Vhodně volenými didaktickými prostředky pak absorbuje potřebné kvantum informací, které dále třídí, aplikuje či podrobuje dalšímu zkoumání. „*V současné hektické turbulentní době a stylu života v informační společnosti, založeném na datech, znalostech, informacích a technologiích s nimi spojených, je nezbytné zvyšovat*

didaktickou účinnost výuky také prostřednictvím vhodně vybraných, do procesu výuky funkčně implementovaných, materiálních didaktických prostředků poučenými učiteli.“(Krpálek, 2012)

Principy, které androdidaktika praktikuje, jsou spojeny se stanoveným cílem i obsahem, což představuje základní rámec celkového směřování vzdělávání dospělých. Soubor jednotlivých principů výrazně přispívá ke zkvalitňování výuky, přestože v praxi jsou využívány jen některé z nich a pouze některými lektory/přednášejícími. Mezi zásadní principy patří **princip názornosti**, který spočívá v ukázce konkrétního subjektu/objektu, jeho zobrazení, předvedení konkrétní činnosti, simulaci, animaci i dalších vizualizačních technik. Názornost v současné době ovlivňují multimediální a informační technologie, které jsou různou měrou při výuce využívány. Dalším je **princip soustavnosti**, jehož základním předpokladem je požadavek, aby učivo bylo podáváno v logickém uspořádání a vedlo k osvojování strukturovaných vědomostí a dovedností. Pro osvojení potřebných vědomostí jsou přínosné i principy participace, aktuálnosti a individuálního přístupu spolu s permanentní zpětnou vazbou. (Mužík, 2004)

V souvislosti s aplikací jednotlivých principů vyučujícím je nezbytná také volba vhodné didaktické metody. Ať už se jedná o přednášku, cvičení, seminář, workshop nebo diskuzi, vždy je důležité zvážit konkrétní výhody a nevýhody, které s sebou metoda přináší. Pro prakticky zaměřené předměty je vhodnou volbou **metoda případových studií**.

Případové studie obsahují stručný písemný popis skutečné situace. Nepopisují však řešení, to je úlohou účastníků kurzu. Uvádí dostatek podrobností a učí tak odlišovat nepodstatné od důležitého. K výhodám této metody lze zařadit např. spojení teorie a praxe při řešení konkrétních problémů, kdy řešení reálné situace zvyšuje motivaci účastníků. Ti tak mají možnost vyzkoušet si neobvyklé postupy a nové metody bez přímého ohrožení, což podporuje jejich kreativitu, invenci i týmového ducha. Zároveň využijí další metody – brainstorming a couching. Celkově tak dochází ke zlepšení komunikačních dovedností i schopnosti argumentace. Za jisté nevýhody lze považovat nekomplexnost studie umožňující pouze hypotetická řešení, která se navíc zaměřují na minulost a do určité míry je snížena odpovědnost lektora za výsledek aktivity, neboť samotná cesta k řešení se stává cílem. Dalším rizikem je povrchní interpretace, která může vést v praxi k chybným rozhodnutím. Snaha kooperace v týmu může vést k potlačení projevům kritiky, alibismu i nemožnosti prosazení introvertů. Mezi faktory úspěšnosti této metody je vhodné zařadit identifikaci problému, stanovení cílů a možných řešení, předvídání důsledků, volbu a následné uplatnění optimální varianty řešení. (Mužík, 2004)

Typy případových studií

Jednotlivé typy případových studií, lišících se jak svou komplexností, tak mírou zjištěných dat a jejich aplikací v praxi, lze mezi sebou vhodně kombinovat a doplňovat tak, aby výsledný efekt zcela dostačoval zadanému cíli. Ať už je předmětem zkoumání jednotlivce, komunita, sociální skupina, instituce či vztahy a události, vždy je pro pozorovatele elementární, jakým způsobem u něj probíhají kognitivní procesy. Míra zainteresovanosti a empatie pozorovatele a řešitele jednotlivých úloh, které si případové studie žádají, závisí nejen na jeho věku, pohlaví, dosaženém vzdělání, ale především na zkušenostech, odborné kvalifikaci, referencích i schopnostech predikce. Dalším

podstatným činitelem je velikost řešitelského týmu, časový fond ke splnění zadaného úkolu a výše disponibilních materiálních i nemateriálních prostředků.

R.E. Stake uvádí jako základní rys případové studie úsilí o porozumění jedinečnému a komplexnímu sociálnímu objektu, který představuje systém s určitými sociálními hranicemi. Z tohoto důvodu diferencuje jednotlivé typy na kolektivní, instrumentální a intrinsitní případové studie. Zatímco kolektivní je prováděna na základě předpokladu, že sledováním více případů lze dosáhnout širšího vhledu do dané problematiky, instrumentální nejprve vybírá jev a následně podrobně zkoumá případy, které tento jev reprezentují - cílem této studie je porozumět teoretickým otázkám. R.K. Yin se naopak věnuje případovým studiím jako strategiím zkoumajících předem určený jev v přítomnosti, v rámci jeho skutečného kontextu. Vlastní typy pak vymezuje na exploratorní, deskriptivní, explanatorní a testovací případové studie. (Hendl, 2005)

Didaktika předmětu Případové studie v cestovním ruchu

V rámci výuky na Vysoké škole obchodní v Praze probíhá kurz Případové studie v cestovním ruchu již devátým rokem. Za tu dobu doznal řady změn, které v současné době vyústily ve spolupráci se start-upovým centrem, což dodává původnímu konceptu zcela nový rozměr.

Na počátku stála myšlenka navázání spolupráce soukromé vysoké školy s veřejným sektorem a podnikatelským subjekty s cílem podpořit cestovní ruch ve vybrané destinaci. Potenciál této ideje byl velký, i vzhledem k ojedinělosti tohoto propojení s výukovým procesem. Postupně získával předmět jasnější kontury a zkušebním projektem byl zámek Veltrusy. V jeho rámci došlo k první spolupráci s Národním památkovým ústavem, která pokračovala i v následujících letech. Hlavním principem spolupráce byly zadané úkoly NPÚ, které studenti plnily. Aby bylo kvalitativní i kvantitativní šetření provedeno komplexně, probíhalo v zadané destinaci i terénní šetření. Témata, která byla řešena v rámci dvousemestrálního kurzu, se věnovala klášteru Plasy, zahradám pod Pražským hradem, hradům Rožmberk, Křivoklát a zámkům Ratibořice, Jaroměřice, Konopiště, Žleby, Mníšek pod Brdy a Velké Březno. Většina projektů využívala podstaty exploratorních studií, které měly za cíl prozkoumat strukturu zadaného případu a vztahy, které zde působí, definovat hypotézy a otázky, navrhnout teorii a připravit podklady pro další výzkum či terénní šetření s primárním cílem zvýšit návštěvnost dané atraktivity, modifikovat stávající komunikační strategii, popř. navrhnout vlastní, a zpracovat další úkoly stanovené zadavatelem projektu, tedy NPÚ.

Druhou etapu didaktického pojetí představoval nový garant předmětu, který změnil dosavadní systém práce. Přenechal více prostoru studentům, co by managerům, kteří tak získali možnost zcela projevit své kvality – jak osobního, tak organizačního a vůdčího směru. Studenti byli rozděleni dle rozvrhu do 5 skupin, přičemž každá skupina byla vnitřně členěna do 4 týmů. Každý z týmů měl svého manažera, který, společně s dalšími 3 tvořili top management, zodpovědný za odevzdání celého semestrálního projektu. Základem projektu pak byl garantův výběr destinací, které nepatří mezi typické cílové destinace účastníků cestovního ruchu. Zároveň byly dopředu zvoleny segmenty, které tvoří hlavní návštěvnický proud. Další změnou byl fakt, že byl nejprve vytvořen produkt cestovního ruchu pro nikový segment (na základě deskriptivní případové studie spojené s terénním šetřením), který byl následně prezentován subjektům na trhu cestovního ruchu, které vybrali sami studenti. Takto byly realizovány projekty:

Vezměte své srdce do Poděbrad, Neveklovsko pro rodiny s dětmi, Simply dark – po stopách temné minulosti Mladé Boleslavi nebo Lobkowiczové v Čechách.

Nový didaktický koncept předmětu

Díky navázání spolupráce Vysoké školy obchodní v Praze a Prague Startup Centre vznikla možnost posunout tento předmět na vyšší úroveň. Přestože se v minulosti podařilo některé z projektů zčásti nebo zcela zrealizovat, teprve nyní budou mít studenti šanci projekt realizovat ve vlastní režii, v podnikatelském prostředí startupového programu a s vizí finančního zisku i pro ně samotné. Změnu představují i objednatelé/zadavatelé projektu, kteří jsou jak ze soukromého, tak veřejného sektoru a kteří sami vyhledali spolupráci s VŠO na základě referencí z minulých ročníků.

Letošní témata se opět věnují destinacím a segmentům, které patří mimo tradiční cíle domácího cestovního ruchu. Jedná se o projekt Zlaté Hory se stále třpytí, zaměřený na důlní díla a rýžování zlata, Pošumaví pro handicapované a projekt, který je díky svému segmentu zcela ojedinělý, neboť je věnován geekům. Tato subkultura, mezi jejíž důležité prvky patří využívání moderních technologií, hlavně internetu a počítačových her, nebo extenzivní holdování populární kultury, jako je science fiction nebo fantasy, hlavně ve filmové a seriálové podobě, se stálá rozrůstá a je tvořena převážně lidmi s vysokoškolským vzděláním. Ti často mívají problémy s utvářením sociálních interakcí mimo svou subkulturu, právě pro své vysoké odborné vzdělání a absolutní fascinaci pro danou věc.

Týmové uspořádání studentů, včetně top managementu zůstává, nově je kurz rozdělen do tří semestrů, což umožňuje detailnější a komplexnější zpracování potřebných součástí celého projektu.

První semestr je věnován teoretické přípravě – podstata startupu, tvorba podnikatelského plánu, lidské zdroje a leadership, koučování a mentoring, brainstorming. Jednotlivá setkání garanta kurzu se studenty jsou vedena jako přednášky s diskuzí, kombinované s hraním rolí. Pro posílení týmového ducha, nezbytného ke koordinaci členů týmů mezi sebou, s garantem i týmy navzájem, je uskutečněno důkladné terénní šetření v analyzované destinaci. Jeho součástí je mystery shopping v ubytovacích a stravovacích zařízeních, informačních centrech, kontrola turistického značení a občanské vybavenosti. Terénní šetření je koncipováno jako třídní teambuilding s výukovou i relaxační složkou, jehož výstupem je kromě splnění zadaných úkolů i volba hlavního manažera projektu z řad studentů. Ta je možná právě díky intenzivní vzájemné koexistenci silnějších i slabších jedinců, kteří musí v rámci týmu kooperovat, aby splnili zadané úkoly během výjezdu. Semestr je pak zakončen formou elevator pitch a pilotním šetřením zájmu segmentu o destinaci.

V rámci druhého semestru pak probíhá samotná práce na tvorbě produktu, což je nejkreativnější část kurzu, představování produktu kooperujícím subjektům top managementem a celková prezentace komplexního produktu v kostele sv. Vavřínce, kam je pozvána odborná veřejnost a média.

Třetí semestr je následně věnován praktické realizaci nejlepšího projektu, jehož tvůrci mají šanci svůj podnikatelský koncept rozvinout v reálném podnikatelském prostředí. S tímto krokem studentům pomáhá výše zmíněné Prague Startup Centre.

Přínos případových studií

Přínos pro účastníky kurzu

Všechny semestry na sebe plynule navazují, doplňují se, a vytváří platformu pro skutečné podnikání, což je unikátní propojení teoretické i praktické části výuky ve vysokoškolském prostředí. Kromě toho mají účastníci možnost seznámit se a zažít speciální didaktické postupy, které v různém zastoupení a v různých kombinacích pomáhají dospět k požadovanému řešení.

Zároveň se jedná o kurz, který velmi významně podporuje kreativitu studentů. Ta se projevuje ve zvědavosti, vůli a schopnosti prosazovat své myšlenky a názory, objevovat nové věci a postupy řešení. Dále jsou posluchači schopni rozpoznat nesprávné cesty, zachovat si jistou míru odstupu. To vše je doprovázeno systematickým vyvoláváním asociací, které pomáhají zvládat obtížné situace plynoucí nejen z práce ve skupině, ale i ze zadaných úkolů. Asociace slouží jako vyvolávači nových myšlenek, podporují diskuzi a zvyšují efektivitu práce.

Pro nalézání vhodných řešení a vzájemných souvislostí je využívána metoda CNB (Collective Notebook), která v sobě nese prvky brainstormingu a brainwritingu. Tato metoda spojuje spontánní nalézání myšlenek, organizovaný průběh a diskusi, což je pro případové studie stěžejní aktivita. CNB je doprovázeno také jistými prvky laterálního myšlení, kdy účastníci kurzu zhodnocují podněty předložené garantem předmětu. Laterální myšlení směřuje k tomu, aby se přivodil odklon od dosavadního průběhu myšlení, čímž se na řešený problém pohlíží z nového hlediska. To je vhodné zejména v situacích, kdy studenti vyhodnocují výsledky provedeního mystery shoppingu a hledají nové možnosti, jak pomoci poskytovatelům služeb cestovního ruchu více se zaměřit na odbornou stránku jejich podnikání. Oblast služeb je specifická vysokou mírou fluktuace a neochotou podnikatelů investovat finanční prostředky do zvyšování kvalifikace svých zaměstnanců.

Speciální didaktické postupy využívané v průběhu kurzu jsou doplněny ještě metodou Pro-kontra, kdy jsou k nalezení shody či řešení využívány různé přístupy. Jedná se o princip negace a konstrukce, kdy dochází ke kritice nebo popření určitého stavu, aby mohlo dojít k jeho zlepšení. K využívaným přístupům patří vzájemná argumentace, kdy garant figuruje jako mediátor, a studenti hledají konečnou shodu v přístupu k problematice, dále pak bilanční metoda (přednesení a pečlivé zvážení všech argumentů pro a proti), nebo kritické zkoumání při předem definovaných kritériích a daných měřítkách. (Mužík, 2004)

Přínos pro komerční a veřejný sektor

Jak bylo zmíněno v úvodních odstavcích, případové studie probíhající na VŠO mají svůj neoddiskutovatelný přínos pro odbornou veřejnost. Ať už se jedná o propojení s Národním památkovým ústavem, zámky v soukromém vlastnictví či s poskytovateli základních a doplňkových služeb cestovního ruchu, výsledky provedených šetření jim často slouží jako zpětná vazba, v mnoha případech vedoucí ke zlepšení kvality jejich služeb a rozšíření samotného portfolia, k zefektivnění propagace daného subjektu/města/destinace, k navázání nové spolupráce s dalšími poskytovateli služeb v regionu, ke zvýšení návštěvnosti zařízení/destinace, k tvorbě eventů či zakládání agentur destinačního managementu nebo místních akčních skupin.

Závěr

Andragogické pojetí případových studií je vždy volbou garanta či lektora, který kurz vede. Je odvozeno z jeho zkušeností, sebereflexe i cíle, ke kterému případové studie směřují. Ať už zvolí klasické, či speciální didaktické postupy, je žádoucí, aby na prvním místě byli vždy posluchači kurzu. Volba jednotlivých metod se odvíjí nejen od míry znalosti skupiny či týmu lektorem, úrovně vzdělání členů týmu, ale také od velikosti skupiny, zastoupení mužů a žen, podílu vůdčích a pasivních účastníků, časového fondu na řešení dílčích úkolů, technického zázemí učebny a dalších vnitřních a vnějších faktorů. Již J.A. Komenský ve svém díle *Didactica magna* poukazuje na fakt, že učitel má učit stručně, laskavě a názorně, aby děti vše dobře pochopily. Třebaže již posluchači na vysoké škole nejsou dětmi, tento přístup je vhodný i pro ně.

Literatura

1. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha, Portál.
2. Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha, ASPI.
3. Stake, R. E.(1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
4. Krpálek, P. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha. VŠE.

Kontaktní údaje autora

Ing. Petra Benešová
Vysoká škola obchodní v Praze
Spálená 14, 110 00 Praha 1
benesova@vso-praha.eu

**VÝZKUM ÚROVNĚ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ STUDENTŮ
V EKONOMICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ**
**RESEARCH OF STUDENTS' LEVEL OF COGNITIVE ABILITIES IN
ECONOMIC EDUCATION**

Kateřina Berková

Abstrakt

Příspěvek shrnuje výsledky výzkumu orientovaného na stanovení rozdílů mezi úrovněmi kognitivních schopností studentů obchodních akademií z ekonomické a účetní problematiky. Výzkum se soustředí na skutečné schopnosti studentů s důrazem na vybrané kognitivní úrovně Bloomovy taxonomie – znalost, porozumění, aplikování a analyzování. Nejvyšší úspěšnost studentů byla prokázána v kognitivní úrovni porozumění a nejnižší v úrovni analyzování. Studenti jsou výrazně jistější v odpovědích na otázky a úlohy orientované na zapamatování a porozumění učivu.

Klíčová slova: Bloomova taxonomie, kognitivní schopnosti, ekonomika, účetnictví.

Abstract

The paper presents the results of research oriented to determine the differences between the levels of student' cognitive economic and account abilities from the business schools. The research is focused on the students' real abilities with emphasis on the selected cognitive levels of Bloom's taxonomy - knowledge, understanding, application and analyzing. The highest performance of students was proved in the cognitive level of understanding and the lowest performance was proved in the level analyzing. The students are strongly confident in the answers to questions and task-oriented memorization and understanding of the curriculum.

Keywords: Bloom's taxonomy, cognitive abilities, economics, accounting.

JEL klasifikace: A20

Úvod

Na úvod tohoto článku si lze položit jednoduchou otázku ve spojitosti s cílem výzkumu autorky, který byl zaměřen na zjištění reálných kognitivních schopností žáků v ekonomickém vzdělávání: *Lze se domnívat, že nižší kognitivní schopnosti jsou pro žáky nejméně náročné?* Tato otázka vyvolává nutnost porovnat úspěšnost žáků v jednotlivých kognitivních úrovních jako je znalost, porozumění, aplikace, analýza atd. a vyvodit závěry o náročnosti jednotlivých úrovní pro žáky a reálnými možnostmi jejich rozvoje. Tyto výsledky mohou být nápomocné pro každého učitele v jeho pedagogické práci, protože se učitel dokáže lépe přizpůsobit potřebám žáků a rozvíjet je adekvátními prostředky, metodami, pomocí nichž lze efektivně dosáhnout vzdělávacích cílů (výsledků vzdělávání).

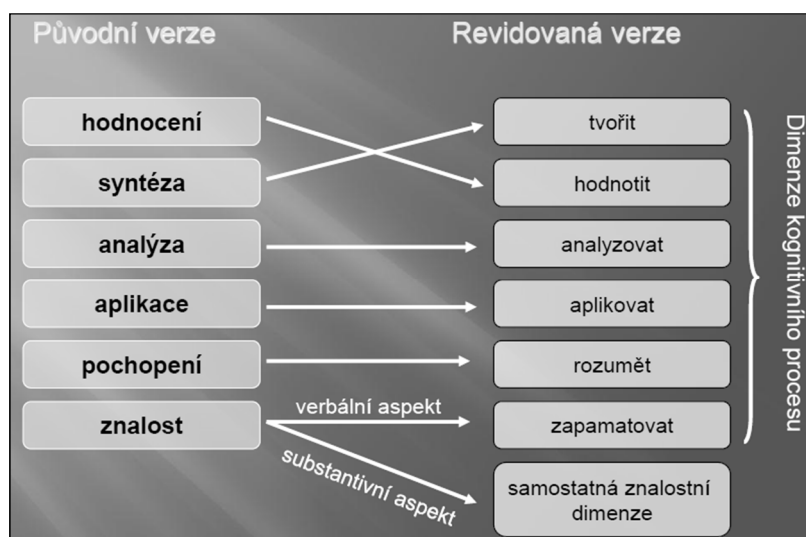
Cílem tohoto příspěvku je provést srovnání schopností studentů v jednotlivých kognitivních úrovních jako zapamatování, porozumění, aplikování a analýza prostřednictvím empirického výzkumu. Výzkum probíhal v podmínkách středních škol realizujících obor vzdělání Obchodní akademie a byl zaměřen na testování odborné

úrovně žáků z předmětu ekonomika a účetnictví a vyhodnocení jejich míry jistoty v jednotlivých testových otázkách a úlohách.

Rozbor současného stavu poznání

Nejenom v ekonomickém vzdělávání, ale obecně platí, že učitel si musí vymezit jasné výchovně vzdělávací cíle, které lze chápat jako ideální a konkrétní představu učitele o tom, čeho chce ve výuce daným učivem u žáků dosáhnout, jakou úroveň schopností chce učivem, konkrétními metodami, učebními pomůckami a dalšími prostředky rozvíjet (Krpálek, Krpálková, Krellová, 2012, s. 50). Obst a Prášilová (2006) doplňují vymezení výchovně vzdělávacích cílů o oblast rozvoje kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů.

Nejvíce používaným metodologickým aparátem pro nadefinování vzdělávacích cílů v kognitivní rovině je Bloomova taxonomie kognitivních cílů. Taxonomie představuje uspořádání jednotlivých kognitivních úrovní v hierarchické logice – od nejnižší úrovně po nejvyšší úroveň osvojení. Bloomova taxonomie prošla od svého vzniku po současnost značným vývojem ve smyslu revize uspořádání úrovní osvojení (Bloom, 1956). Kognitivní úrovně osvojení v původní verzi taxonomie (Bloom, 1956) byly nadefinovány v této vzestupné posloupnosti *zapamatování* (termíny, fakta a jejich klasifikace) – *pochopení* (výpočty podle osvojeného algoritmu, vysvětlení) – *aplikace* (použití osvojených poznatků, interpretace údajů) – *analýza* (rozbory komplexní informace, hledání vztahů, principů) – *syntéza* (složení rozložených částí do předem neexistujícího celku, odvození abstraktních vztahů) – *hodnocení* (posouzení navržených metod, technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou předem daná nebo která žák navrhne). Postupně se ukazovalo, že některé jevy cílové roviny původní verze Bloomovy taxonomie jsou nepostižitelné, a proto bylo nutno taxonomii revidovat s důrazem na kognitivní doménu (ilustruje obrázek 1). V tomto smyslu vznikla revidovaná Bloomova taxonomie, jejíž cílové úrovně osvojení začaly postihovat všechny jevy vyvolané procesem vzdělávání (Anderson, Krathwohl et al., 2001).



Obrázek 1: Původní versus revidovaná verze taxonomie podle Blooma. Zdroj: Bloom (1956), Anderson, Krathwohl et al. (2001)

Revize původní verze taxonomie přinesla značné zdokonalení a jasnost v hierarchickém uspořádání kognitivních úrovní (cílových úrovní osvojení), v nichž je reflektován postupný kognitivní vývoj jedince ve vzdělávání. Cílová úroveň osvojení *znalost* začala být v původní verzi vnímána ve dvou aspektech – substantivním (jako samostatná znalostí dimenze, kterou lze chápat jako výchozí znalost žáka) a verbálním (jako přímou dimenzi kognitivního procesu). Dvě poslední patra této pomyslné pyramidy v původní verzi *syntéza*, *hodnocení* byla z hlediska posloupnosti uspořádání přehozena a pojmenována jako dimenze kognitivního procesu *hodnotit*, *tvorit*. Uvedená posloupnost cílových úrovní je logičtější oproti původní verzi taxonomie, protože při rozložení celku na dílčí části je nutno nejprve vyhodnotit zjištěné výsledky a následně navrhnout (vytvořit) řešení. Je však žádoucí upozornit na značný překryv kognitivních úrovní a to především v dimenzi *analyzování* a *hodnocení*, popř. *aplikování* a *analyzování*. Revidovaná verze Bloomovy taxonomie se tak stala hlavním pilířem pro výzkumy zaměřené na zjištění kognitivních schopností studentů v ekonomickém vzdělávání v národním i mezinárodním měřítku.

Pro zakotvení výzkumu kognitivních schopností studentů v ekonomickém vzdělávání v podmínkách České republiky do širšího rámce lze využít výsledky měření úrovně finanční gramotnosti u studentů z 18 zemí všech kontinentů světa v rámci mezinárodního šetření PISA 2012 (OECD, 2015). Výsledky českých žáků jsou nad průměrem OECD a ČR se tak umístila mezi 6 zemí s nadprůměrnými výsledky. Čeští žáci zvládají analyzovat a rozhodovat se v běžných finančních situacích, ale nedovedou ještě analyzovat složité finanční situace v dlouhodobém horizontu (OECD, 2015). Podle výzkumů OECD (2015) existuje prokazatelný vztah mezi matematickou a finanční gramotností. Ve většině zemí žáci s vysokou úrovní matematické gramotnosti dosahují vysoké úrovně finanční gramotnosti (největší zastoupení v ČR a Španělsku). Kiliyanni, Sivaraman (2016) prokázali, že úroveň finanční gramotnosti je signifikantně ovlivněna pohlavím, rodinným stavem, věkem, náboženstvím, vzděláním, povoláním, pracovními zkušenostmi, příjmy a vzděláním rodičů a především disciplinovaností a kognitivním přístupem ke studiu. Lze konstatovat, že na utváření úrovně finanční gramotnosti a kognitivních schopností studentů v ekonomickém vzdělávání působí velmi silně také učitel a jeho pedagogické kompetence vzbudit ve studentech zájem o danou problematiku. Vlivem schopností učitele na motivaci studentů se blíže zabývají Berková, Krejčová (2016).

Výzkumné šetření

Výzkum orientovaný na zjištění kognitivních úrovní studentů z předmětu účetnictví na obchodních akademiích byl realizován v období duben – červen 2016 jako jedna z dílčích etap vědeckého projektu *Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním* řešeného Katedrou didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze.

Cíl výzkumu, výzkumný předpoklad

Výzkum si kladl za primární cíl vymezit reálnou odbornou úroveň studentů obchodních akademií z předmětu ekonomika a účetnictví za pomoci revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Takové konceptuální pojetí výzkumu umožnilo vzájemně porovnat úspěšnost studentů ve vybraných sledovaných kognitivních úrovních *zapamatovat*, *rozumět*, *aplikovat*, *analyzovat* a tím vymezit jejich reálné schopnosti.

Sekundárním cílem tohoto výzkumu je rozpoznání vztahu mezi reálnou úrovní kognitivní schopnosti studenta měřenou procentuální úspěšností v dané úloze či otázce a mírou jeho jistoty v odpovědi. Příspěvek si neklade za cíl zkoumat faktory ovlivňující úspěšnost studentů v konkrétních úlohách, ani nezohledňuje prospěch studentů v daném předmětu, ale předkládá souhrnné výsledky a poukazuje na možné důvody zjištěného stavu.

Výzkumné předpoklady, které jsou předmětem ověření:

Úspěšnost studentů v kognitivních úrovních zapamatovat, rozumět je vyšší než v kognitivních úrovních aplikovat, analyzovat.

Studenti jsou jistější v odpovědích u otázek a úloh zaměřených na zapamatování a porozumění než u otázek a úloh zaměřených na aplikování a analyzování.

Výzkumný vzorek

Této výzkumné etapy se zúčastnilo 284 studentů ze třetího ročníku (130 studentů) a čtvrtého ročníku (154 studentů) dvou Obchodních akademií v Praze (konkrétně v Praze 2 a v Praze 10) a Obchodní akademie v Jihlavě. Tyto školy byly vybrány z důvodu realizace oboru vzdělání Obchodní akademie, na který je vědecký projekt zaměřen. Dalším důvodem je uskutečňování výuky předmětu ekonomiky a účetnictví na těchto školách pomocí odlišných metod podporujících ekonomické a účetní myšlení, na které je výzkumné šetření zaměřeno. Uvedená odlišnost mezi školami umožnila získat relevantní vzorek na bázi záměrného výběru. Z důvodu rozsahu **jsou uvedeny výsledky 154 studentů ze čtvrtého ročníku**, které shrnují jejich schopnosti těsně před vykonáním maturitní zkoušky z ekonomických předmětů.

Metodologický aparát

Výzkumnou metodou pro sběr dat byl zvolen didaktický test, který v sobě nese uzavřené teoretické otázky i otevřené otázky vyplývající z početních úloh. V úlohách a otázkách byly reflektovány tři kognitivní úrovně, nejvíce využívané ve výuce ekonomických předmětů na středních školách, podle revidované Bloomovy taxonomie – *zapamatovat, rozumět, aplikovat* – a dále úroveň – *analyzovat*. Uvedené úrovně lze vymezit pomocí těchto typových sloves (Anderson, Krathwohl et al., 2001):

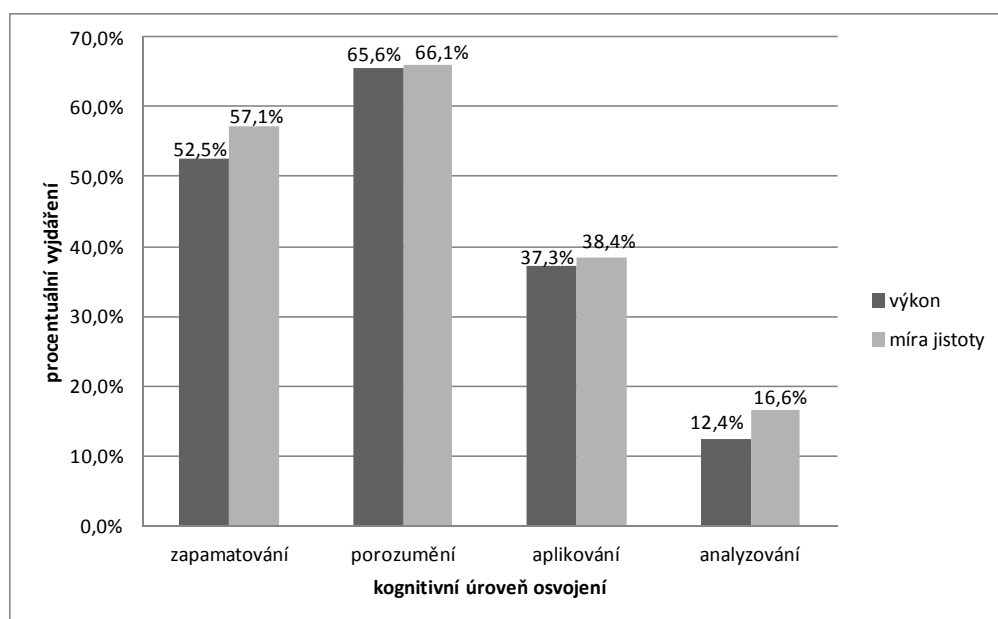
- *zapamatovat* (vymezit, definovat, doplnit, nazvat, určit, znázornit, třídít,...);
- *rozumět* (vysvětlit, vyhledat, interpretovat, vypočítat, shrnout,...);
- *aplikovat* (použít, demonstrovat, diskutovat, objasnit, prokázat,...);
- *analyzovat* (rozdělit na dílčí prvky, objasnit vztahy,...).

Za nižší kognitivní úrovně revidované Bloomovy taxonomie je považovaná schopnost zapamatovat, rozumět, za vyšší úrovně pak aplikovat, analyzovat. Teoretická část testu pro čtvrtý ročník se skládala z 8 uzavřených otázek, početní část testu obsahovala 6 úloh. Teoretickou a početní část testu vypracovali studenti ve dvou vyučovacích hodinách. Zadáání testu bylo adekvátní vzdělávacímu obsahu zakotvenému v učebních osnovách. Test se vyznačoval tím, že obsahoval otázky a úlohy orientované na známé, již probrané učivo, ale zadané s použitím jiných formulací, než na které jsou studenti zvyklí. Toto konceptuální pojetí testu lze považovat za hlavní kritérium výzkumu, protože vede k objektivnímu zjištění schopností studentů hlouběji přemýšlet, skládat známé do jednoho celku a propojovat osvojené poznatky z různých předmětů. Toto kritérium může odhalit reálné kognitivní schopnosti bez ohledu na klasifikační

stupeň, který student získal v daném předmětu. Test pro čtvrtý ročník byl zaměřen na problematiku daně z přidané hodnoty (výpočtu z transakcí firmy a určení vztahu k finančnímu úřadu) – úroveň *aplikovat*; současné a budoucí hodnoty při výpočtu úroků s využitím diskontování – úroveň *rozumět*; finanční analýzy s důrazem na rozbor situace firmy podle informací z rozvahy a výsledovky – úroveň *analyzovat*; účtování vybraných hospodářských operací, výpočtu výsledku hospodaření a nové bilanční sumy v rozvaze – úroveň *rozumět*, časového rozlišení nákladů a výnosů v podobě situace dvou firem a určení jejich výnosů, nákladů, příjmů a výdajů běžného a příštího období – úroveň *aplikovat*. Uvedená problematika vstupovala také do otevřených otázek, které reflektovaly úroveň *zapamatovat* a *rozumět*. U každé otázky a úlohy studenti hodnotili míru jistoty ve své odpovědi a to na škále 1 – velmi slabá míra jistoty až 5 – velmi silná míra jistoty. Data byla zpracována a vyhodnocena v procentuálním vyjádření na bázi popisné statistiky s využitím metod střední hodnoty.

Výsledky

Studenti čtvrtého ročníku, kteří byli zapojeni do výzkumu, dosáhli celkově z teoretického a početního testu 48,3 % úspěšnosti s průměrnou mírou jistoty ve všech svých odpovědích 46,9 %. Tento výsledek nelze považovat za uspokojivý s ohledem na okamžik, kdy bylo testování uskutečněno. Výzkum byl realizován těsně před vykonáním maturitní zkoušky z ekonomických předmětů. Proto bylo možné předpokládat komplexní připravenost studentů, která zajistila objektivnost jejich výkonů z testu. Výzkumem bylo prokázáno, že v nižších kognitivních úrovních jsou studenti z hlediska výkonu úspěšnější a také jsou si více jistí ve svých odpovědích (obrázek 2). Oba výzkumné předpoklady, které byly předmětem ověření, lze potvrdit.



Obrázek 2: Vztah mezi výkonem v kognitivních úrovních osvojení a mírou jistoty v odpovědích. Zdroj: vlastní výpočty

Jako nejnáročnější pro studenty čtvrtých ročníků se jeví úlohy zaměřené na analyzování situace, popř. její hodnocení. Úkolem studentů bylo na základě vybraných ukazatelů finanční analýzy – rentability vlastního kapitálu, doby obratu pohledávky a běžné likvidity – a pomocí informací z rozvahy a výsledovky zanalyzovat situaci podniku s důrazem na interpretaci údajů (tj. co znamená hodnota finančního ukazatele, do jaké míry je pro podnik optimální a zda je hodnota reálná). Je zjevné, že tyto úlohy nemají

často ve výuce své místo a proto je žádoucí rozvíjet u studentů myšlení právě tímto směrem. Studenti byli relativně nejúspěšnější v úlohách a otázkách prokazujících schopnost porozumět učivu. V těchto úlohách si jsou studenti i nejvíce jistí. Jednalo se o výpočtové úlohy včetně běžného účtování vybraných hospodářských operací. Nicméně bylo by možné očekávat i vyšší výkon s ohledem na komplexní připravenost studentů na maturitní zkoušku. Zajímavý je výkon v úrovni zapamatování, který je nižší než výkon v úrovni porozumění, což je obecně náročnější dimenze. Je to dáno zejména určitým nezájmem studentů o memorování poznatků, což je ale nezbytný předpoklad pro soustavný kognitivní vývoj jedince a dosažení komplexního poznání. Studenti jsou nejvíce úspěšní v početních příkladech, jejichž řešení lze odvozovat.

Závěr

Výzkum přinesl základní poznání v oblasti zjištění reálné úrovně kognitivních schopností u 154 studentů čtvrtého ročníku obchodní akademie. Ve výuce ekonomických předmětů není kladen takový důraz na úlohy podporující schopnost *aplikovat* a *analyzovat*. Nejvyšší úspěšnost byla prokázána v kognitivní úrovni *porozumění*, ačkoliv úspěšnost ve výši 65,6% nelze u těchto studentů považovat za uspokojivou. Nižší výkon z testu způsobily použité formulace zadání úloh a otázek, které kladly na studenty větší požadavky na logické, ekonomické a účetní myšlení. Je proto žádoucí, aby bylo u studentů podporováno více ekonomické a účetní myšlení právě úlohami zaměřenými na aplikování (použití) osvojeného učiva v konkrétních podmínkách daného podniku a analyzování konkrétní situace. Tím budou studenti vedeni k hlubšímu přemýšlení o konkrétních ekonomických jevech, budou nuceni propojovat ekonomické předměty mezi sebou a budou tak vedeni k vlastnímu uvědomění si smyslu studia ekonomických oborů ve vztahu k praxi. Výzkum bude výhledově směřován na podrobnější analýzu výsledků podle prospěchu studentů a doporučení, jak se studenty ve výuce ekonomických předmětů nejefektivněji pracovat.

Literatura

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. et al. (2001). *A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Berková, K., Krejčová, K. (2016). Effect of Teachers' Abilities on Students' Motivation with Varying Levels of Intellectual Abilities in the Economics. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9 (3), 81-87.
3. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
4. Kiliyanni, A. L., Sivaraman, S. (2016). The perception-reality gap in financial literacy: Evidence from the most literate state in India. *International Review of Economics Education*, 23, 47–64.
5. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
6. Obst, O., Prášilová M. (2006). *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky pro účastníky studia "Andragogika"*. Studijní materiál.
7. OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA*. [online]. [cit. 2016-10-01]. OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory Interní grantové agentury Vysoké školy Ekonomické v Praze prostřednictvím projektu VŠE IGS F1/31/2015 a projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze prostřednictvím institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 3, 130 67 Praha 3

E-mail: katerina.berkova@vse.cz

VÝCHODISKÁ VPLÝVAJÚCE NA DOSAHOVANÚ KVALITU VZDELÁVANIA

APPROACHES WHICH MAY INFLUENCE REACHED QUALITY OF EDUCATION

Alexander Bilčík

Abstrakt

Autor sa v príspevku zamýšľa nad východiskami, z ktorých vychádzajú riadiaci pracovníci na slovenských školách pri snahe o zlepšovanie ich kvality. Poukazuje na činitele vedúce k očakávanej aktivite zamestnancov škôl. Diskutuje o charaktere vedomostí žiakov, úrovni školami poskytovanej výučby a samotnej kontrole práce škôl. V závere poukazuje na ciele vzdelávania, ktorých naplnením možno absolventom škôl umožniť uplatnenie sa v ich ďalšom produktívnom živote.

Kľúčové slová: hodnotenie, kvalita, tvorivý učiteľ, vedomosti žiakov, vzdelávanie

Abstract

In this contribution, the author considers approaches which managing employees at Slovak schools use while attempting to improve the quality of schools. He points at the factors leading towards expected activeness of school employees. Also, the author discusses the character of knowledge pupils possess, as well as the quality level of education provided by schools, and the control of schools' work itself. In the conclusion, the author points at the education targets, which if fulfilled may help schools absolvents in their further productive life.

Key words: assessment, quality, creative teacher, pupils' knowledge, education

JEL klasifikace: I Health, Education, and Welfare

Úvod

Spoločenské prostredie na Slovensku, v ktorom sa školy na každom stupni vzdelávania snažia aj vplyvom populačných zmien a z nich vyplývajúcej konkurencie presadiť, si vyžadujú uplatňovať princípy manažérstva kvality.

Manažérstvo kvality vychádza z metód využívaných v priemyselných podnikoch. Ich úlohou je najmä inšpirovať. Ako uvádza Hvorecký (2015) obsahujú skúsenosťou, niekedy aj štatisticky potvrdené zásady, ktorých dodržiavanie síce negarantuje úspech, ale ich nedodržiavanie garantuje neúspech. Východisko ponúka Teória zmeny. Zaoberá sa princípmi, ktoré treba zohľadňovať pri plánovaní zmien a rizikami, ktorým je vystavený každý, kto sa o ne pokúša.

Existujúca axióma

Žiadni riadiaci pracovníci nie sú nadšení z existujúceho vzťahu:

$$D \times V \times F > R$$

kde D (z Dissatisfaction) vyjadruje stupeň nespokojnosti so súčasným stavom,
V (z Vision) charakterizuje predstavu o budúcnosti,

F (z First) zdôrazňuje potrebu prvých úspešných krokov smerom k dosiahnutiu želanej zmeny,
R (z Resistance) je veľkosť odporu voči nej.

Tento vzťah, keďže zahŕňa nemerateľné hodnoty, pri metaforickom vnímaní nielenže funguje, ale je aj užitočný. R nechť k zmene má vždy kladnú hodnotu a v praxi každá zmena naráža na odpor, čo je axióma.

Zmena sa dá uskutočniť iba vtedy, ak súčin činiteľov na ľavej strane prevládne nad prirodzenou nechuťou zainteresovaných pracovníkov. Keď je ktorýkoľvek činiteľ nulový alebo príliš malý, prevažuje sebauspokojenie, absentuje vízia alebo zmenu sprevádzajú zlyhania. Konečným výsledkom je víťazstvo odporu nad chuťou k zmene. Uplatňovanie manažerstva kvality na pracoviskách si vyžaduje snahu všetkých zúčastnených aktérov. Motivujúcimi sa stávajú prvé úspechy. Dôležitosť počiatočných úspechov poznáme z kolektívnych športov, pri ktorých vidíme, do akej výhodnej pozície sa dostáva ten, kto skóruje ako prvý.

V školách je možné do určitej miery snahu zamestnancov ovplyvniť prostredníctvom finančného hodnotenia a kritérií personálneho rastu tak, aby zvýhodňovali nositeľov prvých úspechov. Ako ďalej Hvorecký (2015) vysvetľuje, k nevratnej zmene však dôjde až vtedy, keď počet úspechov bude dostatočne veľký a prednosti nových metód natoľko očividné, že im okolie začne v dobrom zmysle závidieť. V tej chvíli sa zvyšky odporu zlomia vďaka multiplikatívnemu efektu vyššej spokojnosti realizovateľnej vízie a jej doterajších výsledkov.

Matematické vzťahy v humanitných vedách neplatia „samy od seba“ ako v prírodovednej oblasti. Výsledok vzniká aktívnym úsilím aktérov, ktorí si zmenu želajú, lebo vidia jej potenciál. Ten, kto chce byť úspešný si zvyčajne kladie otázky: Viem akú zmenu chcem? Som na ňu pripravený? Čo preto robím? Zjednodušene povedané Teória zmeny rozlišuje dve základné situácie: Byť stavom prostredia vlečený alebo ho cieľavedome riadiť. Nie každá škola v súčasných spoločenských podmienkach sa vie jednoznačne zaradiť do druhej skupiny.

Vedomosti žiakov

Diskusie odborníkov o množstve vedomostí žiakov našich škôl prebiehajú už desaťročia. Ako uvádza Bálint (2011) bez potrebného množstva vedomostí človek nemôže dosť dobre premýšľať, pretože nemá o čom a novú informáciu nemá kam zaradiť ani s čím porovnať. Fakty, matematické vzťahy, pravidlá, definície nájde na internete už každý žiak za pár sekúnd. Bez tacitných vedomostí, ktoré mu poradia k čomu je to všetko dobré, ich však nebude vedieť efektívne využiť. Predstava, že taký človek navštívi knižnicu, pritom tvorivo popremýšľa a vyhľadá všetko potrebné je absurdná, pretože nevie ani čo má hľadať. Keď niečo nájde, nevie a nepozná, či to k jeho téme patrí a už vôbec nie, či našiel cennú informáciu.

Učiteľom žiaci zvyknú klásť otázku: „Na čo mi to bude?“ Výstižný článok, ktorý má túto otázku priamo v názve napísal Bečvář, ktorého voľne opísal Bálint (2011). Odpovedať žiakom na otázku k čomu budeme v živote potrebovať tú či onú izolovanú vedomosť nie je dosť dobre možné. Na stredné (aj vysoké) školy pritom prichádza každým rokom množstvo absolventov z nižších stupňov škôl v porovnaní z minulosťou s nižšou úrovňou vedomostí, zručností či pracovných návykov.

Ako ďalej opisuje Bálint (2011), učiteľ môže odpovedať nasledovne: neviem na čo ti v živote bude to, čo sa teraz v škole učíme. Keď sa to však nenaučíš a nebudeš to vedieť, nebude ti to k ničomu. Učiteľ môže svoju odpoveď aj rozviesť: prines mi zajtra

podrobný zoznam toho, čo budeš v budúcich 60-tich rokoch svojho života robiť, kde budeš bývať, kde budeš zamestnaný, akú prácu budeš celé tie roky vykonávať, čo budú robiť tvoje deti a vnúčatá, aké budú ich záujmy, či s nimi budeš chcieť hovoriť, či budú oni chcieť hovoriť s tebou a o čom. Keď sa toto všetko od teba dozviem, budem ti môcť povedať, čo sa ti v živote bude hodiť z toho, čo sa dnes učíme. Inak sa na tvoju otázku nedá rozumným spôsobom odpovedať. Je možné však odpovedať aj jednoduchšie nasledovnými slovami: musíš si uvedomiť, že dnes vôbec netušíš, čo ťa v živote stretne, čo budeš a čo nebudeš potrebovať.

Úroveň výučby

Explicitné vedomosti (definície, vzťahy, návody, gramatické pravidlá atď.) dokážeme presne formulovať a riadiť sa nimi. Tacitné vedomosti sú len v našich hlavách. Naformulovať ich je ťažké, často nemožné. Sú však kľúčové pre uplatnenie explicitných poznatkov. Radia nám, kedy ktoré pravidlo použiť, ako sa v danej chvíli správať. Prenášajú sa vzájomnou komunikáciou: napodobňovaním, porovnávaním, cez zvyky a obyčaje. Človek si z nich vyberá tie, ktoré mu najviac vyhovujú. Prikláňam sa ku charakteristike školstva podľa Hvoreckého (2015), že naše školstvo sa zameriava na odovzdávanie a preverovanie explicitných poznatkov. Učenie sa faktov, vzťahov a postupov riešení sa rozšírilo už počas priemyselnej revolúcie pred viac ako 200 rokmi. Pri v tom období využívanej manufaktúrne výroby boli vstupmi jednotlivých výrobných krokov rovnaké produkty. Pri zaužívaných formách vzdelávania sa predpokladá, že žiaci tiež tvoria homogénnu študijnú skupinu. Príslušnosť k nej určuje príbuznosť nevedomostí žiakov na posudzovanom vzdelávacom stupni. Súčasná škola má preto problém s tými žiakmi, ktorí sa vymykajú z jej priemeru. Či už pozitívnym alebo negatívnym smerom. Dnešné školstvo len zriedka posilňuje špecifický talent týchto jedincov, ktorí vynikajú, skôr sa zameriava na redukciu rozdielov.

Prestáva byť pritom dôležité, či žiak rozumie obsahu. Učitelia spravidla hodnotia ovládanie faktov, matematických vzťahov, pravidiel, definícií. Pritom, ak si žiaci či študenti svoje vedomosti systematicky neopakujú, neupevňujú si väzby, zabúdajú ich. Tacitné vedomosti získavajú iba tí z nich, ktorí majú šťastie na rozhladeného učiteľa alebo tí, ktorí sa k nim dopracujú sami. Potom ich dokážu vyhľadať a použiť aj v budúcnosti.

Na školách je bežné, že učitelia nezohľadňujú špecifiká študijnej skupiny, vďaka ktorým je možné niektoré obsahy učiva prebrať rýchlejšim tempom, či s využitím iných vyučovacích metód. Asi každý z nás si najradšej spomína na pedagógov, ktorí ho dokázali zaujať. Spoločnou črtou moderných metód vzdelávania je široko chápaný **konštruktivizmus**. Metódy, ktoré sú na ňom postavené sa od tradičných líšia tým, že žiakom nepodávajú finálne výsledky. Keď sa žiaci k výsledkom dopracujú sami, vtedy vedú ako vznikli a čo opisujú. Vedomosti, ktoré získajú vlastným úsilím sa zafixujú hlbšie ako tie, ktoré im sprostredkoval niekto iný.

Ako uvádza Hvorecký (2015), myšlienka potrebuje tím oddaných spolupracovníkov. Treba mať aj šťastie aby tí, ktorí prídu s novou myšlienkou stretli tých, ktorí sa pre ňu nadchnú a pomôžu ju realizovať. Zmena však nenastane okamžite. Vyhlásenie aj tej najlepšie myšlenej reformy je iba prvý krok k tomu, aby tí, ktorí chcú učiť zaujímavo, dostali priestor a mali k dispozícii stabilné prostredie.

Kontrola práce škôl

Zachoval sa aj spôsob kontroly práce zamestnancov škôl. Základné a stredné školy dostávajú od inšpekcie pochvalu za vzorne vypísané triedne výkazy, vysoké školy od

akreditačnej komisie za vedeckú a publikačnú činnosť zamestnancov. Ako zdôrazňuje Hvorecký (2015), ani jedna z týchto činností nesúvisí so vzdelávaním priamo, sú súčasťou sprievodných procesov.

Posudzovatelia svojim hodnotením ovplyvňujú finančné toky do škôl. Manažment týchto škôl sa snaží ich požiadavkám vyhovieť, pričom si uvedomuje svoju podružnosť. Úroveň práce v učebniach, komunikácia učiteľa so žiakmi, či osobný záujem o nich sa môžu stať menej podstatné. Keďže rodičia žiakov zažili vzdelávanie založené na memorovaní, skôr im prekáža ak pedagóg postupuje inak a **tvorivý učiteľ** im preto nechýba.

Aj to sú signály vedúce k zamysleniu a hľadaniu riešení vedúcich k napĺňaniu predstáv o zlepšovaní kvality vyučovacieho procesu. Sami učitelia ako pozitívum v svojich činnostiach podľa AMŠ SR (2009) zvyknú uvádzať využívanie metód za pomoci moderných učebných materiálov a pomôcok, informačných a komunikačných technológií, uplatňovanie samostatného riešenia modelových problémov a situácií, projektového vyučovania s cieľom rozvíjať u žiakov aj ich zručnosti a návyky.

Záver

Základným cieľom činností učiteľa na vyučovacom procese je ich organizovať tak, aby na ňom zúčastnení žiaci boli spokojní, uvedomeli, aktívni a s radosťou tento proces prežívali. Vedomosti, zručnosti a pracovné návyky majú žiaci vedieť využiť v svojom ďalšom produktívnom živote a aj preto im ich učitelia majú podávať vzájomne previazané s využívaním medzipredmetových vzťahov. Odborníci v pedagogike a didaktike si pritom dobre uvedomujú dôležitosť nielen toho čo sa učí, ale aj ako sa učí. Schopnosť pozerieť sa na odovzdávané poznatky ľudstva „inak a v súvislostiach“ sú v modernom svete čoraz dôležitejšie.

K dosiahnutiu týchto predpokladov je potrebný dobre pripravený učiteľ, ktorý aktívne komunikuje nielen so žiakmi, ale aj s ich zákonnými zástupcami a ďalšími partnermi, spravidla kolegami z predmetových komisií. Aj to sú indikátory kvality jeho práce. Tento príspevok vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.

Literatúra

1. Bálint, V. (2011). Matematika je cesta ku šťastiu, In Lengyelfalussy T., Pitoňáková S., Horváth P. (2011). *Cieľom vyučovania matematiky je šťastný človek*. EDIS-Vydavateľstvo ŽU, ISBN 978-80-554-0393-9
2. Hvorecký, J. (2015). *Testament vedca*. Premedia Group, s.r.o., ISBN 978-80-8159-216-4
3. AMŠ SR, (2009). *Moderná škola v praxi*. Výber úspešných projektov. Agentúra Ministerstva školstva SR, ISBN 978-80-970310-0-8

Kontaktné údaje autora

Ing. Alexander Bilčík, PhD.

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom

Katedra didaktiky odborných predmetov

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

E-mail: bilcik@dti.sk

ZVLÁDNUTIE TRÉMY-PREDPOKLAD ÚSPEŠNEJ PREZENTÁCIE PROJEKTOV

MANGE STAGE FRIGHT – PREMISE FOR SUCCESSFUL PRESENTATION OF PROJECT

Andrea Čonková, Zuzana Chmelárová

Abstrakt

Článok sa zameriava na trému v teoretickej aj výskumnej rovine. Cieľom bolo charakterizovať trému, jej podstatu, príčiny a dôsledky, zistiť zmeny v úrovni trémy u slovenských žiakov a študentov v sekundárnom a terciárnom vzdelávaní, porovnať výsledky z hľadiska pohlavia.

Výskumnú vzorku tvorilo 589 respondentov, z toho bolo 270 žiakov stredných škôl ekonomického zamerania a 319 študentov Ekonomickej univerzity. Údaje boli zozbierané pomocou štandardizovaného dotazníka KSAT autora O. Kondáša (1973).

Výskum ukázal, že vážnejšie problémy so zvládaním trémy má 15,55 percent stredoškôľakov a 32,60 percent vysokoškôľakov. Výskum nepotvrdil priamy vplyv pohlavia na trému ani predpoklad, že úroveň trémy sa s vekom znižuje. Vysokoškôľáci dosahovali vyššiu úroveň trémy ako stredoškôľáci.

Kľúčová slova: tréma, žiaci stredných škôl, študenti univerzity

Abstract

The paper is focused on the stage fright from the theoretical and research point of view. The aims were: to define the stage fright, its substance, causes and consequences; to identify changes in the level of stage fright of Slovak students in secondary and tertiary education, to compare the results in terms of gender.

The research sample consisted of 589 respondents, 270 students of secondary business schools and 319 students of the Economic University. Data were collected by using a standardized questionnaire KSAT, author Kondáš, O. (1973).

Research has shown that major problems in coping with stage fright has 15.55 percent of high school students and 32.60 percent of university students. The research didn't confirm a direct impact of gender on stage fright. It was not also confirmed that the level of performance anxiety decrease with age. University students have achieved a higher level of stage fright as high school students.

Keywords: the stage fright, secondary school students, university student

JEL klasifikace: 010, 020

Teoretické východiská skúmanej problematiky

Pojem tréma pochádza z latinčiny (tremo, tremere – triasť sa, chvieť sa). Môžeme ju charakterizovať ako pretrvávajúce, znepokojujúce obavy a/alebo skutočné poškodenie výkonných zručností vo verejnom kontexte v miere, ktorá je neprimeraná individuálnym vlohám, priebehu a úrovni pripravenosti (Stevanovic, 2013).

Kondáš (1979, s. 11), ju definoval ako „*osobitný duševný stav, charakterizovaný syndrómom zvýšeného vzrušenia, napätia a strachu, ktorý sa viaže na negatívne očakávania subjektu ohľadom kvality výkonu v osobne významných a výkonovo náročných situáciách*“. André a Légeron (2003, s. 107) popisujú trému ako „*pociťovanie intenzívneho strachu, ktorý je prechodný a viaže sa ku konkrétnej situácii a ku konkrétnemu momentu*“. Z uvedených vymedzení trémy je zjavné, že tréma je druhom situačného strachu, ktorý sa viaže k výkonovo náročným situáciám. Podľa Neckermanna (1995, s. 115) nás tréma „*núti k opatrnosti, produkuje podprahový strach*“.

V niektorých starších odborných prácach sa v súvislosti so strachom žiakov v škole uvádzal aj termín predskúškové, resp. predštartové stavy. Ďurič (1965, s. 266) charakterizuje predskúškové stavy ako „*psychické stavy žiakov, ktoré sa vyznačujú neprímeraným vzrušením a napätím. Intenzita týchto stavov býva rozličná*“. Konečný a Urbanovská (2002, s. 94) nazývajú trémou „*vysoký stav úzkosti, napätie s neschopnosťou sústrediť sa*“. Odlišujú ho od spomínaného predskúškového stavu, napätia, ktoré mobilizuje sily a mizne spravidla vtedy, keď človek začne pracovať na úlohe. V súvislosti s trémou Boroš (1992, s. 4) poukazuje na skutočnosť, že: „*tréma sa dostavuje v takej situácii, keď sú pri nejakej činnosti či konaní prítomní svedkovia - spolužiaci, kamaráti, učitelia, diváci a pod. Tréma sa zväčšuje, ak si dieťa týchto svedkov váži, no najmä, ak si je vedomé toho, že jeho konanie budú hodnotiť a posudzovať*“.

Tréma môže byť u niektorých ľudí súčasťou celkovej sociálnej situačnej anxiety, ktorá sa prejavuje vo vzťahoch k iným ľuďom vôbec a v akejkoľvek sociálnej situácii. U iných sa prejavuje len ako nepríjemný stav súvisiaci s vystupovaním pred inými ľuďmi. André a Légeron (2003) napr. porovnávali trému so sociálnou fóbiou. Na základe subjektívneho vnímania respondentov aj na základe objektívnych faktorov dospeli k záveru, že ľudia pociťujúci trému mali väčší strach pred začatím vystúpenia, pričom počas neho strach z vystupovania postupne slabol, u ľudí so sociálnou fóbiou to bolo naopak. Aj Tylim (2001) odpovedá na otázku, aké sú rozdiely medzi neurotikom trpiacim sociálnou fóbiou a trémistom. Hovorí, že trémista, na rozdiel od neurotika, vzdoruje situácii snahou o získanie nejakej následnej výhody.

Osobnostným charakteristikám vo vzťahu k tréme sa venovali viacerí autori. Kemp (1997), ktorý porovnával výkon introvertov a extrovertov uvádza, že introverti podajú lepší výkon ako extroverti v situácii s nízkou intenzitou stresu. K rovnakým výsledkom dospeli aj Steptoe et al. (1995), ktorí skúmali trému u študentov herectva. Vzťah medzi úzkosťou z výkonu (predstavenia, vystúpenia) a neuroticizmom a každodennými obavami, najmä strachom z davu a sociálnych situácií potvrdili Steptoe a Fidler (1987). Na vzniku trémy, rovnako ako aj strachu a úzkosti, sa podieľajú viaceré činitele. Podľa Vymětala (2004) je strach psychický stav, ktorý je vrozený len do istej miery. Najviac ho ovplyvňuje výchova, ale veľkú rolu zohrávajú aj vlastné skúsenosti. Sinden (1999, podľa Stevanovic, 2013) uvádza tieto štyri vzájomne sa ovplyvňujúce faktory, určujúce intenzitu pôsobenia trémy na výkon: sebavedomie, sebaúčinnosť, perfekcionizmus a skúsenosti z výkonu.

V prostredí školy je pre vznik a pretrvávajúce trémy významná najmä osobnosť žiaka/študenta z hľadiska veku, pohlavia a ďalších charakteristík, osobnosť a prístup učiteľa, učebné nároky, kolektív spolužiakov, sociálna klíma a atmosféra triedy aj celej školy (Ďurkechová, 2009). Konečný, Urbanovská (2002) zdôrazňujú, že zo strany žiaka/študenta má vplyv na rozvoj strachu v škole predovšetkým nízka úroveň vedomostí a nepripravenosť. Zo strany učiteľa je to príliš autoritatívny štýl

vyučovania, nezrozumiteľné a neštruktúrované vysvetľovanie učiva, nejasné požiadavky na žiakov, vytváranie stresujúcich situácií na hodine.

Podľa Kondáša (1979) k činiteľom, ktoré majú vplyv na vznik trémy, patria: hodnotenie osobnej významnosti situácie výkonu, náročnosť výkonnej situácie z hľadiska vlastných možností, motív úspešného výkonu, obava zo zlyhania, autoinštrukcie predpokladajúce neúspech, neprimeraná aspiračná úroveň, úzkosť, ostýchavosť, emočná labilita, zvýšená dráždivosť, znížená frustračná tolerancia, spôsob skúšania.

Veľmi podobne charakterizuje činitele vyvolávajúce trému aj Neckermann (1995), podľa ktorého je tréma dôsledkom: strachu z toho, že nás budú hodnotiť kriticky, obavy z možnej blamáže, strachu z neznámych, cudzích ľudí, strachu z kritiky alebo z toho, že nás niekto napadne, pochybností o sebe samom, pocitov menejcennosti, strachu, že bude odhalený náš charakter.

Komplexnejší psychologický výskum trémy bol na Slovensku realizovaný ešte na prelome 70-tych a 80-tych rokov minulého storočia. Kondáš (1985) vtedy zistil, že asi pätinu žiakov bolo možné označiť ako trémistov. „Pri každom vyvolaní sa im chveje hlas, nadmerné vzrušenie spôsobuje zlyhávajúce pozornosti a pamäti, prejavujú príznaky neistoty. Pre 10 až 13 percent žiakov je tréma vážny osobný problém, zreteľne ovplyvňuje ich výkon.“ (Kondáš, 1985, s. 138). Následne Boroš (1986) uviedol, vychádzajúc z odpovedí vysokoškolských študentov, že stavy súvisiace s trémou, ako napr. vzrušenie, nervozita, neistota, strach, ale aj fyziologické prejavy sprevádzajúce predskúškový stav ako nespavosť, žalúdočné kŕče, potenie, chvenie hlasu, bolesti, sčervenanie, zblednutie a podobne, uvádza viac ako 42 percent študentov pred každou skúškou a takmer 58 percent pred niektorými skúškami.

Novším v tejto oblasti je výskum Ďurkechovej (2009), ktorá na vzorke žiakov druhého stupňa základných škôl a prvých ročníkov osemročných gymnázií zistila, že dievčatá majú vyššie hodnoty vo všetkých sledovaných premenných, ktorými boli klasické strachy, sociálne strachy a tréma. Kým v skupine chlapcov dominovali sociálne strachy, dievčatá pociťujú viac klasické strachy. Žiaci osemročných gymnázií vykazovali nižší stupeň klasických a sociálnych strachov ako ich rovesníci na základných školách. V úrovni trémy neboli medzi žiakmi signifikantné rozdiely. Úroveň klasických, sociálne psychologických strachov a trémy mala so stúpajúcim vekom klesajúcu tendenciu na všetkých typoch sledovaných škôl.

Vzhľadom na to, že v prieskume zameranom na problémy študentov vo vzťahu k vypracovávaniu a riešeniu projektov sa ukázala tréma ako jeden z vážnych problémov, rozhodli sme sa realizovať výskum výskytu a úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov študujúcich ekonomické odbory. Druhým dôvodom bol fakt, že zistenia týkajúce sa trémy, resp. strachu zo skúšky v prostredí strednej a vysokej školy u nás v ostatných desaťročiach absentujú.

Realizovaný výskum

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo:

- zistiť úroveň trémy u žiakov stredných škôl ekonomického zamerania a študentov Ekonomickej univerzity,
- identifikovať situácie, v ktorých sa u žiakov/študentov tréma najčastejšie vyskytuje,
- porovnať získané výsledky z hľadiska stupňa školy a pohlavia,
- overiť, či platí predpoklad, že úroveň trémy sa vekom znižuje.

Výskumný súbor

Výskumný súbor, u ktorého sme zisťovali úroveň trémy, tvorilo spolu 589 žiakov a študentov. Stredoškolákov bolo celkovo 270, z toho 123 žiakov 1. ročníka, konkrétne 56 mužov (46 %) a 67 žien (54 %). Žiakov 4. ročníka SŠ bolo 147, z toho 46 mužov (31 %) a 101 žien (39 %). Vysokoškolákov bolo spolu 319, z toho 163 študentov 2. ročníka, konkrétne 74 mužov (45 %) a 89 žien (55 %). Študentov 5. ročníka VŠ bolo 156, z toho 58 mužov (37 %) a 98 žien (63 %).

Priemerný vek žiakov začínajúcich navštevovať strednú školu, teda 1. ročníka bol 15,8 (SD = 0,84), žiakov končiacich strednú školu, teda 4. resp. 5. ročníka strednej školy (záviselo od dĺžky štúdia) bol 18,7 (SD = 0,79). Vysoká škola bola zastúpená študentmi 2. ročníka s priemerným vekom 20,8 (SD = 0,80). Zámerne sme neoslovili prvákov, ale druhákov, aby sme už mohli zachytiť vplyv vysokej školy. Poslednou výskumnou podskupinou boli končiaci študenti navštevujúci 5. ročník s priemerným vekom 22,6 (SD = 0,81). Všetci respondenti boli z ekonomicky zameraných škôl, v prípade stredoškolákov išlo o žiakov obchodných a hotelových akadémií v Bratislavskom kraji, v prípade vysokoškolákov o študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Výskumná metóda

Použitá bola Škála klasickej sociálnosituáciej anxiety a trémy – KSAT (Kondáš, 1973). Jednalo sa o subškálu na zisťovanie trémy, ktorú tvorilo 9 položiek. Odpovede sme porovnali z hľadiska ročníka štúdia na strednej alebo vysokej škole a pohlavia, pričom do úvahy sme brali celkové priemerné skóre úrovne trémy v jednotlivých ročníkoch a stupňoch škôl u mužov a u žien.

Výsledky

Výskum ukázal, že vážnejšie problémy so zvládaním trémy má 15,55 percent stredoškolákov a 32,60 percent vysokoškolákov. Z výsledkov výskumu ďalej vyplynulo, že medzi najvýznamnejšie situácie vyvolávajúce trému patria v sledovanej skupine respondentov hrozba neúspechu, recitácia na slávnosti a verejné vystúpenie. Spomínané situácie sa umiestnili v mierne zmenenom poradí na prvých troch priečkach u stredoškolákov aj vysokoškolákov. Aj vo výskume Kondáša (1979) sa práve spomenuté situácie ukázali tými, ktoré vyvolávajú najväčšiu trému. Komisionálne skúšky v súlade s ním považujeme za najhoršie kvôli zvýšenej citlivosti na sociálnu prestíž a obavy z prípadnej blamáže. S tým súvisí, z hľadiska vzniku trémy, hneď ďalšia najvýznamnejšia situácia a to hrozba neúspechu, ktorá sa umiestnila u stredoškolákov na prvom, u vysokoškolákov na druhom mieste. Súvisí to s rastúcou potrebou prestíže a spoločenského uznania vo veku adolescencie a ranej dospelosti. Tu je však oproti skôr realizovanému výskumu rozdiel, pretože Kondáš (1979) hovorí u stredoškolákov a vysokoškolákov v tejto súvislosti o znížení citlivosti na nesúhlas resp. nespokojnosť.

Skúmanie úrovne trémy, berúc do úvahy pohlavie ukázalo, že sa nepotvrdil priamy vplyv pohlavia na trému. Štatisticky významný rozdiel v úrovni trémy medzi mužmi a ženami sa ukázal len v 2. ročníku vysokej školy (p-value = 0.0001). Naše výsledky korešpondujú s výsledkami Kondáša (1979), ktorý nezistil rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v úrovni trémy až na vek okolo 15 rokov, kedy majú dievčatá väčšiu trému ako chlapci. Tréma, podľa jeho zistení, s vekom stúpa až do sedemnásteho - osemnásteho roku, potom klesá.

Pokiaľ sledujeme vývin úrovne trémy v jednotlivých ročníkoch štúdia, zisťujeme, že vo všeobecnosti bola úroveň trémy vysokoškolákov vyššia ako stredoškolákov.

Signifikantne najvyššiu trému (na hladine významnosti 0,05) sme zaznamenali u vysokoškolákov v 2. ročníku, nasledujú vysokoškoláci v 5. ročníku, stredoškoláci v 1. ročníku a najnižšia tréma sa potvrdila u žiakov 4. ročníka strednej školy. Vychádzajúc z uvedeného koštatujeme, že sa nepotvrdil náš predpoklad, že tréma sa s rastúcim vekom znižuje.

Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň trémy u žiakov stredných škôl a študentov univerzity, identifikovať situácie, v ktorých sa u žiakov/študentov tréma najčastejšie vyskytuje a porovnať získané výsledky z hľadiska stupňa školy a pohlavia. Podstatným cieľom bolo overiť, či platí predpoklad, že úroveň trémy sa vekom znižuje.

Obe skupiny respondentov pociťujú najväčšiu tému v situáciách, v ktorých je na nich zameraná pozornosť väčšieho počtu neznámych ľudí a v situáciách, v ktorých im hrozí zlyhanie, neúspech. Boj s trémou je dôležitý hlavne vtedy, ak sa tréma prejavuje demobilizujúco, človeka paralyzuje a zabráni mu v podaní adekvátneho výkonu. Našou úlohou, ako vysokoškolských pedagógov zabezpečujúcich psychologicky a pedagogicky orientované predmety, bude resp. už je, venovať zvýšenú pozornosť tomuto javu a orientovať výučbu aj na nácvik techník a spôsobov zvládania trémy.

Skúmanie úrovne trémy, berúc do úvahy pohlavie ukázalo, že sa nepotvrdil priamy vplyv pohlavia na trému. Štatisticky významný rozdiel v úrovni trémy medzi mužmi a ženami sa ukázal len v 2. ročníku vysokej školy ($p\text{-value} = 0.0001$). Pokiaľ sledujeme vývin úrovne trémy v jednotlivých ročníkoch štúdia, zistujeme, že vo všeobecnosti bola úroveň trémy vysokoškolákov vyššia ako stredoškolákov. Signifikantne najvyššiu trému (na hladine významnosti 0,05) sme zaznamenali u vysokoškolákov v 2. ročníku, nasledujú vysokoškoláci v 5. ročníku, stredoškoláci v 1. ročníku a najnižšia tréma sa potvrdila u žiakov 4. ročníka strednej školy.

V štúdií sme sa pokúsili prepojiť viaceré poznatky z predchádzajúcich domácich aj zahraničných výskumov. Dúfame, že sa nám podarilo prispieť k rozšíreniu teórie problematiky trémy, ktorá je stále diskutovaným javom, rovnako ako priniesť nové empirické zistenia na túto tému. Zároveň si uvedomujeme, že empirické výsledky o vývine úrovne trémy vypovedajú len o povahe našej výskumnej vzorky a nijakým spôsobom ich nezovšeobecňujeme. Naši zámerom v budúcom období je rozšíriť výskum trémy aj o respondentov iných študijných odborov.

Literatúra

1. André, CH., Légeron, P. (2003). *La peur des autres*. Paris, Odile Jacob.
2. Boroš, J. (1986). *Psychológia pre mladých*. Bratislava, Smena.
3. Boroš, J. (1992). Dieťa a tréma. *Rodina a škola* 39, 4-5.
4. Ďurič, L. (1965). *Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese*. Bratislava, SPN.
5. Ďurkechová, P. (2009). Sociálno-psychologické faktory podmieňujúce výskyt strachu a trémy v školskom prostredí. In: Sarmány Schuller, I., Bratská, M. (Eds.), *Premeny psychológie v európskom priestore*, Bratislava, Stimul, 392-397.

6. Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical behaviour. In Hargreaves, D. J. a North, A. C. (Eds.), *The Social Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press, 25-45.
7. Kondáš, O. (1973). *Škála klasickej sociálnosituáčnej anxiety a trémy – KSAT*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, š.p.
8. Kondáš, O. (1979). *Tréma – strach zo skúšky*. Bratislava, SPN.
9. Kondáš, O. (1985). *Psychohygiena všedného dňa*. Martin, Osveta.
10. Konečný, J., Urbanovská, E. (2002). *Psychológia pro učitele*. Olomouc, Univerzita Palackého.
11. Neckermann, B. (1995). *Zbavte sa trémy!* Bratislava, Slovo.
12. Stevanovic, E. (2013). Tréma, sebeúčinnosť, sebeckévedomie a vzťah študentů hudby k verejnému vystupování. *Múzy v škole* 18, 15-16.
13. Steptoe, A. et al. (1995). The impact of stage fright on student actors. *British Journal of Psychology* 86, 27-39.
14. Steptoe, A., Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology* 78, 241-249.
15. Tylim, I. (2001). One Sings, the Other Doesn't: Stage Fright and the Psychoanalytic Theater, The Psychotherapy Patient. *The Haworth Press, Inc.* 11, 11-25.
16. Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí*. Praha, Portál.

Tento príspevok je jedným z výstupov riešenia projektu KEGA č. 022/EU-4/2016
Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch.

Kontaktné údaje autorov

Mgr. Andrea Čonková, PhD.

Ekonomická univerzita

Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: andrea.conkova@euba.sk

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.

Ekonomická univerzita

Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: zuzana.chmelarova@euba.sk

ANALÝZA SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY ORGANIZÁCIE
ANALYSIS OF THE SOCIAL ATMOSPHERE OF THE ORGANIZATION***Beáta Dvorská*****Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá problematikou sociálnej atmosféry v pracovnej organizácii. Dospelý človek nepracuje vždy samostatne, ale svoje úlohy môže taktiež plniť ako člen konkrétnej pracovnej skupiny. Ako člen pracovnej skupiny prispieva k jej výkonnosti a skupina je pre neho zase zdrojom spokojnosti. Pracovné skupiny sú základnými zložkami sociálneho systému, ale zároveň sú i súčasťou systému nazývaný organizácia. Cieľom tohto príspevku je teoreticky priblížiť ako možno analyzovať sociálnu atmosféru organizácie. Sociálna atmosféra v pracovnej organizácii je vo významnom vzťahu so skupinovou dynamikou a taktiež efektívnosťou. Organizácia potrebuje poznať postoje svojich zamestnancov, aby mohla cielene konať ale taktiež ich potrebuje poznať pre kvalitnejší manažment organizácie.

Kľúčová slova: organizácia, sociálna atmosféra, efektívnosť

Abstract

The study deals with the issue of social atmosphere in work organizations. An adult does not always work independently, but their role can also perform as a member of a specific working group. As a member of the working group contributes to the performance of the group and for him again a source of satisfaction. Working groups are essential components of the social system, but are also part of the system called organization. The aim of this study is to present how to analyze the social atmosphere of the organization. The social atmosphere in work organizations is a significant relationship with the group dynamics as well as efficiency. The organization needs to know the attitudes of its employees to act purposefully but also need to know for superior management organisation.

Keywords: organization, social atmosphere, efficiency

JEL klasifikace: L- industrial organization – L2 – Firm objectives, Organization, and Behavior

Sociálne prostredie organizácie

Sociálne prostredie možno chápať ako organizovaný sociálny systém, ktorý má vlastnú štruktúru, normy a dynamiku. Okrem obsahu práce, pracovných postupov, je dôležitou súčasťou vytváranie pracovných úloh a miest i pracovné prostredie. Tvorí ho súhrn materiálnych a sociálne- psychologických podmienok pracovnej činnosti. Pracovné prostredie nie len že ovplyvňuje pracovníka počas pracovného procesu, ale ovplyvňuje i jeho vzťah k vykonávanej práci a vzťah k zamestnávateľovi (Koubek, 2002). Pracovné prostredie je miesto tvorené skladbou rôznych faktorov, ktoré vyplývajú z materiálnych a sociálnych podmienok pracovnej činnosti. Úroveň pracovného prostredia a pracovného miesta ovplyvňuje pracovný výkon človeka a má vplyv aj na jeho celkovú pracovnú pohodu. Všetky organizácie fungujú v zložitom a dynamickom prostredí. Toto prostredie v sebe zahŕňa rôzne sily, ktoré ovplyvňujú rámec organizácie a zároveň

ju vytvárajú (Brooks, 2003). Analýza sociálneho prostredia, kvalita sociálnej atmosféry je možná až na základe poznania filozofie danej organizácie, vzťahovej, motivačno-postojovej, výkonovej zložky organizácie. Vo vnútri každej organizácie existuje súbor hodnôt, ktoré sú artikulované do jej cieľov a na ich základe sa vytvára určitá štruktúra, ktorá je zameraná na dosahovanie cieľov vo výkonovej rovine, ale i v rovine vzťahovej (Kollárik, 2002).

Sociálna atmosféra

Sociálna atmosféra je integrálna, viacdimenzionálna, relatívne stabilná charakteristika organizácie, jej zložiek (skupín, tímov), je to sociálne ovzdušie organizácie, ktoré vyjadruje úroveň a kvalitu vo vnútri organizácie. Sociálna atmosféra je vnútorným znakom každej skupiny, ktorého obsahom sú širšie spoločenské stránky, ale hlavne špecifické vnútroskupinové charakteristiky (Kollárik, 2006). Z hľadiska obsahu sa sociálna atmosféra vyznačuje štruktúrou, ktorá má tri roviny (Kollárik, 2002):

1. Celková sociálna atmosféra,
2. Faktory sociálnej atmosféry,
3. Dimenzie sociálnej atmosféry.

Prvá rovina sociálnej atmosféry vyjadruje aktuálny stav v skupine, ktorý navonok vystupuje ako jej podstatný znak, vo vnútri skupiny je to významná zložka sociálneho prostredia a celkovo je súčasťou skupinového vedomia. Je determinovaná mimoskupinovými faktormi, ale najmä internými skupinovými faktormi, jej činnosťou a sociálnymi väzbami. Možno ju definovať ako sociálne ovzdušie v skupine, ktoré vyjadruje úroveň a kvalitu vnútroskupinového života. Charakterizuje sa od vysoko pozitívnej po vysoko negatívnu.

Druhú rovinu tvoria dva faktory sociálnej atmosféry, ktoré vyplývajú z dvoch skupinových prvkov ako je činnosť a interakcia. Činnosťno-morálny faktor predstavuje vzťah k práci ako k základnej činnosti. Práca nie je len činnosťou, ale i prostriedkom a regulátorom vzťahov medzi členmi skupiny. Vysoká úroveň tohto faktora vyjadruje zhodu cieľov skupiny, orientáciu členov a pôsobenie skupiny v smere spoločensky žiadúcich cieľov. Emocionálne-sociálny faktor vyjadruje vzájomné emocionálne a sociálne vzťahy v skupine, mieru sociálnej akceptácie a začlenenosť do vzťahov v skupine. Ide tu o systém medziľudských vzťahov. Všeobecne ide o podstatný determinant sociálnej atmosféry (Kollárik, 2002).

Tretiu rovinu tvoria dimenzie. Ide o základné prvky sociálnej atmosféry, ktoré určujú charakter a kvalitu sociálnej atmosféry.

V rámci činnosťno-morálneho faktora ide o dimenzie ako:

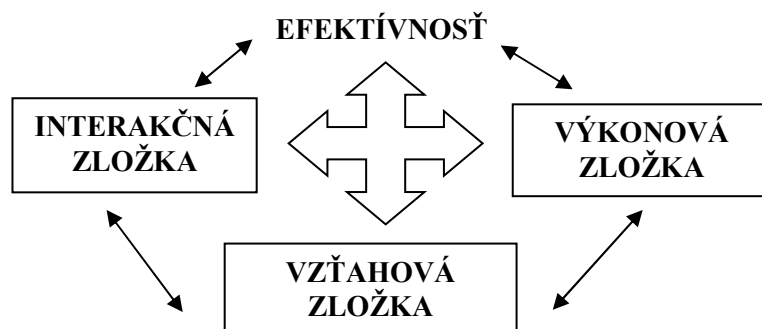
kooperácia, komunikácia, štýl vedenia, vzťah k práci, zameranosť na úspech. Tieto dimenzie sú označované aj ako determinanty efektívnosti skupiny.

V rámci emocionálne-sociálneho faktora ide o dimenzie:

psychologická atmosféra, medziľudské vzťahy, rozvoj skupiny, sociálna začlenenosť, spokojnosť (Kollárik, 2002).

Uvedenú koncepciu sociálnej atmosféry Kollárika (2002) sa nám výskumom podarilo redefinovať. Redefinovaná koncepcia sociálnej atmosféry hovorí o troch sociálno-psychologických zložkách, ktoré determinujú skupinovú dynamiku a efektívnosť organizácie. Ide o zložky:

1. Vzťahová (vzťah k práci, zameranosť na úspech, spokojnosť),
2. Interakčná (medziľudské vzťahy, sociálne začlenenosť, psychologická atmosféra),
3. Výkonová (kooperácia, komunikácia, štýl vedenia) (Dopjerová, 2011).



Obrázok 1: Redefinovaná koncepcia sociálnej atmosféry. Zdroj: Dopjerová (2011)

Interakčná zložka

Psychologická atmosféra skupiny

Vytvára sa v procese spoločnej pracovnej činnosti členov, v interakcii, v konfrontácii ich očakávaní s reálnymi možnosťami dosiahnuť ciele (Pauknerová et al., 2007). Na vytváranie a charakter psychologickéj atmosféry pôsobí rada faktorov. Sú to normy skupiny, spôsoby ich presadzovania, miera úspešnosti, spôsoby vedenia. Interpersonálne konflikty možno chápať ako príčinu a dôsledok nepriaznivej psychologickéj atmosféry (Pauknerová et al., 2007). Úspešnosť, efektívnosť činnosti skupiny je determinovaná mnohými skutočnosťami, ktoré vytvárajú psychologickú atmosféru a jedná sa o determinant ako veľkosť skupiny, zloženie skupiny, komunikácia, štýl vedenia (Pauknerová et al., 2007).

Vzťahy medzi členmi skupiny

Ľudia sú hlavným zdrojom zvyšovania výkonnosti organizácie. Základom každej organizácie, podniku, firmy je dobré fungovanie vzťahov (Smejkal & Reis, 2003). Ak hovoríme o skupine a vzťahoch, máme na mysli vzťahy na horizontálnej úrovni, t.j. vzťahy na rovnakej úrovni z hľadiska pozícií, vzťahy medzi spolupracovníkmi. Pre mnohé skupiny sú charakteristické priateľské, kolegiálne vzťahy. Pracovníci si vzájomne pomáhajú, sú voči sebe ohľaduplní a tolerantní. Ľudia v takýchto skupinách obvykle ľahko spolupracujú a dosahujú vo svojej práci dobré výsledky (Pauknerová et al., 2007). Zlé vzťahy sú také, ktoré obsahujú nízku dôveru, nízku podporu a záujem vypočuť alebo zaoberať sa problémami, ktoré trápia druhú stranu (Arnold, Silvester et al., 2007). Pokiaľ vzťahy v skupine pôsobia v smere podpory, dôvery a spolupráce, vytvára sa vyššia súdržnosť – kohézia. Skupiny s vysokou kohéziou, ktoré sa stotožňujú so svojimi cieľmi, podávajú vysoké výkony, sú stabilné (Pauknerová et al., 2007). Efektívne nastavené vzťahy v skupine môžu vychádzať s modelu “vonkajšia súťaž, vnútorná spolupráca” (Plamínek, 2008).

Sociálna začlenenosť, členstvo v pracovnej skupine

Príslušnosť k skupine by nemala potlačiť individualitu členov. Mala by ich skôr rozvinúť v kontexte iných individualít. Ľudia v skupine si prirodzene hľadajú miesta. Nejde o formálne role, ale o spontánne vykonávanie potrebných funkcií skupiny (Plamínek, 2008). Dvomi možnými konečnými výsledkami či dôsledkami členstva v skupine sú spokojnosť členov a efektívne rozhodovanie (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 1997). Pre vytvorenie efektívnej pracovnej skupiny je potrebné pochopiť jej štruktúru a tiež faktory ako sú povaha a skúsenosti členov skupiny. Kľúčovým elementom popri rozdelení kompetencií a zodpovednosti v skupine je aj rozdelenie rolí v skupine. Literatúra uvádza množstvo delení skupinových rolí.

Vzťahová zložka

Vzťah k práci, pracovná spokojnosť a úspech v skupine

Z psychologického hľadiska má pracovná činnosť dve navzájom prepojené stránky. Objektívna stránka je vyjadrená takými prejavmi pracovného správania, ako je výkonnosť, efektívnosť, kvalita výsledkov pracovnej činnosti. Subjektívnu stránku predstavuje spokojnosť ako odraz práce a jej podmienok v kontexte individuálnych noriem, hodnotovej orientácie, aspirácií a očakávaní vzťahujúcich sa na vykonávanie činnosti (Fuchsová & Kravčáková, 2004). Pojem pracovná spokojnosť nie je chápaný jednotne. T. Kollárik (2008) zdôraznil dvojakú odlišnosť pojmu pracovná spokojnosť: V širšom zmysle zahŕňa rysy osobnosti pracovníka, vzťahujúci sa k podmienkam v práci, **spokojnosť v práci**, v užšom slova zmysle ide o **spokojnosť s prácou**. Svoj subjektívny vzťah k práci členovia skupiny obvykle vyjadrujú špecifickým hodnotením, ktoré sa navonok prejavuje v ich konkrétnych postojoch. Tento súbor postojov možno chápať aj ako merítko, ktoré vyjadruje **pracovnú spokojnosť** (Pauknerová et al., 2007). Dobré pracovné podmienky i samotný obsah práce ovplyvňuje nie len spokojnosť členov, ale i **vzťah k práci**, ochotu pracovať (Pauknerová et al., 2007). Za najdôležitejšie **faktory úspešnosti** N. Hayesová (2005) považuje zodpovednosť, príležitosť a oddanosť danej veci.

Výkonová zložka

Kooperácia

Tak ako v každodennom živote, aj v pracovnom prostredí je nevyhnutné, aby ľudia spolupracovali. Jej pomocou nielen riešime konflikty v pozitívnom smere, jej využitie je výhodné i pri efektívnejšom dosahovaní cieľov. Kooperáciu priaznivo ovplyvňuje rozlíšenie rolí v skupine, pretože tak pribudnú disciplíny v ktorých je možné uspieť. Zvýši sa vzájomná závislosť členov. Ak existujú spoločné ciele, ktoré sú prijateľné pre celú skupinu, môžu skupinu výborne stmeliť a spolupráca je logickým výsledkom (Plamínek, 2008). Kooperácia môže mať dvojakú podobu. **Podobu súčinnosti** – prejavuje sa vtedy, keď členovia súčasne pracujú na určitej časti a potom všetko spoja dohromady. **Podobu koordinácie** – spočíva v spoločnej zodpovednosti za úlohu, ktorá je plnená postupne. Najprv pracuje určitá časť skupiny na jednej časti, potom ju odovzdajú iným, ktorí pracujú na druhej časti a tí zase ďalším. Ide o zložitejšiu spoluprácu, pretože keď sa naruší jedna časť ovplyvní to celý výsledok (Bělohávek, Košťan & Šuleř, 2006). Kooperácia v skupine má svoje miesto aj v kvalite pracovného života, ktorý je dominantnou problematikou v riadení ľudských zdrojov, kde sa hľadajú charakteristiky prác života, ktoré jeho kvalitu tvoria (Sojka, 2007). Schopnosť kooperácie patrí medzi základné charakteristiky efektívnych zamestnancov. Efektívna kooperácia závisí od komunikácie. Dôležitou podmienkou dosiahnutia vysokej úrovne

kooperatívnosti je aj vytváranie prosociálnych a asertívnych postojov, ktoré kooperáciu podporujú. Kooperáciou v súvislosti s efektívnosťou sa venovala štúdia s názvom *How successful leaders and managers win cooperation in the workplace?* (Mitchell, 2009), ktorá rozlišuje dve skupiny manažérov. Takých s ktorými mali vzájomný rešpekt, spolupracovali s nimi a oni kooperovali spätne a dôverovali si. A druhá skupina, ktorým sa vyhýbali, nemali ich radi, nemali s nimi vzťah, nerešpektovali sa a vzájomne nekooperovali. Výsledkom štúdie je, že na efektívnosti kooperácie sa vo veľkej miere podieľa štýl vedenia. Je dokázané, že dôvera vedie ku kooperácii medzi členmi.

Komunikácia

Rýchla, priama, otvorená a presvedčivá komunikácia so zamestnancami a bez ohľadu na veľkosť organizácie sa stáva jedným z najdôležitejších predpokladov jej zdravého vývoja (Urban, 2003). V pracovnej skupine často dochádza k zlému pochopeniu informácií, k ich nedostatočnému odovzdávaniu a rôznym dezinformáciám (Zahrádková, 2005). Efektívna je taká komunikácia pri vzájomnom rešpektovaní partnerov, pri ktorej dochádza k účelnej výmene informácií medzi subjektmi. Jednou z dôležitých súčastí každej efektívnej komunikácie je spätná väzba (Bedrnová & Nový, 2004). Stohl a Schnell (In Staudinger, 2005) skúmali správanie v komunikácii v pracovných skupinách, ktoré sú neefektívne a zistili, že ľudia v týchto skupinách vôbec nevyužívali komunikačné stratégie.

Štýl vedenia v skupine

Veľmi podstatné je chápanie vodcovskej role ako nevyhnutnej zložky pri zakladaní a udržiavaní efektívnej pracovnej skupiny. Tento predpoklad viedol mnohých výskumníkov k štúdiu kognitívnych kapacít vedúcich pracovníkov, aby zistili ako efektívne rozmýšľajú. Zmyslom je teda získať informácie o efektívnych štýloch vedenia. Jeden z najzrozumiteľnejších príkladov dnešného prístupu k vedeniu predložili Katzenbach a Smith (In Hayes, 2005), ktorí hovoria o šiestich princípoch dobrého štýlu vedenia, resp. ide o veci, ktoré by mal vodca skupiny robiť. Zaistiť aby účel, cieľ a prístup tímu dávali zmysel, boli relevantné, pestovať v členoch oddanosť a sebadôveru, usilovať o zastúpenie stále rozmanitejších zručností a ich zdokonaľovanie, udržiavať vzťahy s okolím a odstraňovať prekážky, vytvárať príležitosti pre ostatných, líder vykonáva skutočnú prácu. Štýlom vedenia v súvislosti s efektívnosťou sa venovala štúdia s názvom *Leaderships styles and effectiveness* (Rejas, E.R.Ponce & J.R.Ponce, 2006). Cieľovou skupinou bolo 126 manažérov. Výskumom sa zistilo, že manažéri najčastejšie volili **štýl vedenia zameraný na vzťahy** a ako najmenej efektívny bol štýl vedenia založený na príkazoch a kontrole.

Naším výskumom (Dopjerová, 2011) sme dospeli k záveru, že najvhodnejším spôsobom ako urobiť analýzu sociálnej atmosféry organizácie je spôsob využitia redefinovanej koncepcie sociálnej atmosféry, ktorá je ukazovateľom efektívnosti ale i úspešnej skupinovej dynamiky.

Literatura

1. Bedrnová, E., & Nový, I. a kol. (2004). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
2. Bělohávek .F., Košťan.P., Šuleř, O. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.
3. Brooks, I. (2003). *Firemní kultura*. Brno: Computer Press.

4. Donnelly J. H. , Gibson J. L., Ivancevich J.M. (1997). *Management*. Praha: Grada Publishing.
5. Dopjerová, B. (2011). *Postoje "high potentials" manažerov k sociálnej atmosfére efektívneho tímu*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
6. Fuchsová K., Kravčáková, G. (2004). *Manažment pracovnej motivácie*. Bratislava: Iris.
7. Hayes, N. (2005). *Psychologie týmové práce*. Praha: Portál.
8. Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského.
9. Kollárik, T. (2008). *Prednášky na predmet Manažment sociálnych systémov*. Bratislava: Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK.
10. Kollárik, T. (2006). *Mladí manažéri typu „high potentials“ a psychológia. Múdrosť-Inteligencia- Osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
11. Koubek, J. (2002). *Řízení lidských zdrojů:základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
12. Mitchell, P.L. (2009, December 15). *How successful leaders and managers win cooperation in the workplace*. Retrieved April 12, 2010, (<http://ezinearticles.com/?How-Successful-Leaders-and-Managers-Win-Cooperation-in-the-Workplace&id=3432743>).
13. Pauknerová, D. a kol. (2007). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing.
14. Plamínek, J. (2008). *Vedení lidí, týmu a firem*. Praha: Grada Publishing.
15. Rejas, L.P., Ponce, E.R., Ponce J.R. (2006). Leadership styles and effectiveness: Study of small firms in Chile. *Interciencia*, 31 (7), 500-504.
16. Smejkal, V., Reis, K. (2003). *Řízení rizik*. Praha: Grada Publishing.
17. Sojka, L. (2007). *Kvalita pracovného života a súvisiace konštrukty*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta manažmentu.
18. Staudinger, K. I. (2005). *Communication in effective and ineffective teams: Longitudinal study investigating team members task and socio- emotional verbal behaviours*. Thesis submitted for the degree of Master of design by research. University of Technology Sydney.
19. Zahradková, E. (2005). *Teambuilding*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Beáta Dvorská, PhD.

Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: beata.dvorska@paneurouni.com

PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ EKONOMIKY A ÚČETNICTVÍ NA VYUŽÍVÁNÍ MODERNÍCH VYUČOVACÍCH METOD

PREPARATION OF FUTURE ECONOMICS AND ACCOUNTING TEACHERS TO THE USE OF MODERN TEACHING METHODS

Marie Fišerová

Abstrakt

Cílem příspěvku je dokumentovat na několika příkladech, jak studenti oboru učitelství bakalářského i magisterského studia na Katedře didaktiky ekonomických předmětů VŠE v Praze přistupují k využívání vyučovacích metod moderní koncepce vzdělávání. V jejich závěrečných pracích nejrůzněji najdeme velmi zajímavé náměty. Způsoby výuky, které navrhuje, jsou pro žáky středních škol přitažlivější než tradiční metody a mohou vést i k lepším výsledkům vzdělávání.

Klíčová slova: Výuka, aktivizační metody, ekonomika, účetnictví

Abstract

The aim of this paper is to document by a few examples how bachelor's and master's degree students of the Department of Economic Teaching Methodology of the University of Economics, Prague, approach the use of teaching methods of the modern concept of education. Their final theses often contain very interesting suggestions. The methods of teaching they propose are more attractive for secondary school students than traditional methods and can lead to even better results in education.

Keywords: Teaching, activating methods, economics, accounting

JEL klasifikace: A210

Výzvy současnosti v ekonomickém vzdělávání

V poslední době jsou v odborné literatuře a rovněž pedagogickou veřejností stále častěji diskutovány otázky zvyšování účinnosti vzdělávání v ekonomických předmětech na středních školách s ohledem na požadavky trhu práce na jejich absolventy. V této souvislosti slyšíme a čteme o moderních metodách výuky, které mohou být dávány do protikladu k dosud nejčastěji používaným tradičním metodám a organizačním formám vzdělávacího procesu. Samozřejmě ve skutečnosti obě skupiny metod (přesněji řečeno koncepce vzdělávání) nejsou v protikladu, ale vzájemně se doplňují. Právě kombinací obou koncepcí dosáhneme při výuce ekonomických předmětů požadovaných výsledků.

Výzkumy i naše zkušenosti ukazují, že na středních školách ekonomického zaměření jsou metody moderní koncepce vzdělávání doposud velmi málo využívány. Jsou zkoumány a popisovány příčiny tohoto stavu. Důležité ale hlavně je najít cesty, kterými můžeme situaci změnit. Na jedné straně je to působení na stávající pedagogii (např. pořádáním workshopů seznamujících s aplikací moderních metod) a na druhé straně pak příprava budoucích učitelů ekonomických předmětů.

Článek ukazuje čtenáři, jak jsou adepti učitelského povolání připravováni k aplikaci moderních výukových metod na Katedře didaktiky ekonomických předmětů VŠE

v Praze. Výsledky můžeme mimo jiné posoudit podle závěrečných prací jejich absolventů. Nápady, které autoři bakalářských a diplomových prací uvádějí, mohou inspirovat bezesporu i zkušeného učitele.

Zajímavé a podnětné pro nás mohou být i didaktické postupy, které zvolili autoři zahraničních učebnic. Jako příklad je zde uváděna učebnice finančního účetnictví světově uznávaných univerzitních profesorů (Harrison, Horngren, Thomas a Suwardy, 2014). Nejde sice o středoškolskou učebnici, avšak její koncepci výkladu, procvičování a upevňování znalostí lze po určité modifikaci použít i pro střední školu.

Účinnost moderních výukových metod v ekonomických předmětech středních škol

Není účelem tohoto pojednání podat kompletní přehled všech metod, které nabízí moderní koncepce ekonomického vzdělávání. To si lze přečíst v řadě jiných publikací a článků. Spíše se zamysleme nad tím, proč bychom měli o tyto metody obohatit tradičně pojatou výuku.

Nelze místo tradičních způsobů vyučování využívat pouze nejrůznější moderní metody. Kotrba a Lacina (2015) uvádějí: „*Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit. A o to jde především.*“ Prostřednictvím všech metod moderní koncepce (nejen aktivizačních) učitel může v žácích probouzet a rozvíjet aktivní přístup k učení. Žák není pouze pasivním příjemcem informace, nýbrž aktivní činností (např. skupinovým řešením úloh, případových studií, hrou atd.) si nové znalosti osvojuje, utvrzuje, hlouběji porozumí souvislostem a podstatě. Podle uvedených autorů lze tyto metody využít ve všech fázích výuky, nejméně vhodné jsou však pro fázi shrnutí učiva, kterou by měl provádět sám učitel.

Tradiční metody doposud drtivě vedou ve výuce ekonomických předmětů na středních školách, jen zřídka bývá uplatňováno problémové vyučování. Nejčastější organizační formou zůstává frontální vyučování. A to vše navzdory výzkumům, které ukazují, že účinnost vyučovacího procesu se zvýší, pokud jsou využity moderní metody. Dokumentuje to mimo jiné experiment, který byl proveden na slovenských obchodních akademiích (Králová, Novák a kol., 2014). Při vysvětlování pojmu daň byl ve dvou kontrolních skupinách použit tradiční výklad a ve dvou experimentálních skupinách pak aktivizující metody jako brainstorming, diskusní metody, týmová práce s aktuálním tiskem a ekonomická hra při upevňování znalostí na závěr. Přírůstek vědomostí v obou experimentálních skupinách byl vyšší než v kontrolních, realizátoři výzkumu ale podotýkají, že se nepodařilo v plné míře eliminovat vliv rozdílné úrovně vstupních vědomostí žáků ani vliv různých osobností vyučujících.

Žáci reagují na aktivizační metody a s nimi spojené organizační formy pozitivně. Sitná (2009) seřazuje podle výsledků výzkumného šetření metody a formy výuky od nejoblíbenějších k méně oblíbeným. Skupinové vyučování (kooperativní výuka, diskuse, debaty, spolupráce v menších skupinách) v této škále vítězí, následováno využíváním informačních a komunikačních technologií (např. počítačů, interaktivních tabulí), za nimi pak jsou pedagogické hry, soutěže, křížovky, kvízy. Na posledním, desátém místě je uváděn výklad.

Tyto i mnohé další výsledky výzkumů potvrzují i zkušenosti těch učitelů, kteří sami zkusili do výuky některé z moderních metod zařadit. Příprava takovýchto forem a metod bývá náročnější, samotná realizace při vyučování zabere obvykle více času, než

tradiční způsoby. To také bývá označováno pedagogy jako hlavní důvod nevyužívání aktivizačních metod. Každý zkušený učitel však ví, že nejlépe je při výuce různé metody střídat, a tím lépe udržet pozornost žáků, jejichž vědomosti se pak stávají pevnější, hlubší. Žáci si umějí lépe nové poznatky zařadit do souvislostí, porozumět jim a hlavně je používat při řešení úloh a situací jak ve škole, tak i v praktickém životě.

Vedení studentů didaktik ekonomických předmětů k moderní koncepci vzdělávání

Příprava budoucích učitelů ekonomických předmětů v rámci oborové didaktiky a speciálních didaktik

Studenti bakalářského studia při studiu oboru učitelství získávají nejprve předpoklady pro pochopení a dobré zvládnutí didaktických metod zejména v předmětech Úvod do psychologie pro učitele a Úvod do pedagogiky. Se samotnými výukovými metodami a organizačními formami se seznamují v předmětech Oborová didaktika, Didaktika ekonomiky I a Didaktika účetnictví I, v neposlední řadě též v předmětu Didaktická technika. Předmět Řízená pedagogická praxe jim umožňuje porovnat získané teoretické poznatky s realitou na různých školách (formou náslechů spojených s vyhodnocením výukového procesu) a taktéž různé didaktické postupy vyzkoušet.

V magisterském studiu (hlavní a vedlejší specializace) jsou opět nejprve vytvářeny potřebné předpoklady v předmětech Pedagogická psychologie a Pedagogika. Využít poznatky z nich pak studenti mohou jednak v Didaktice ekonomických předmětů, hlavně však v Didaktice ekonomiky s didaktickou praxí a Didaktice účetnictví s didaktickou praxí. V rámci dvou posledně jmenovaných předmětů konají studenti výstupy na fakultních školách (vybraných pražských obchodních akademiích), čemuž předchází náslechy v hodinách cvičných učitelů. Na cvičeních k těmto předmětům studenti absolvují tzv. „minivýstupy“ – před ostatními spolužáky předvedou část vyučovací hodiny. Teoretické poznatky o metodách výuky a organizačních formách, a to nejen tradičních, ale samozřejmě také moderních (včetně aktivizujících metod), získávají na přednáškách. Pro úplnost je nutné dodat, že kompetence budoucích absolventů jsou vytvářeny i v dalších předmětech, např. Didaktika fiktivní firmy, Didaktika výukových předmětů Junior Achievement aj.

Moderní koncepce výuky v závěrečných pracích studentů didaktiky ekonomických předmětů

Mnozí studenti si pro svou bakalářskou či diplomovou práci vyberou téma z oborové popř. speciální didaktiky a velmi často pak ve své práci navrhnou využití metod moderní koncepce vzdělávání, tedy především problémové vyučování včetně aktivizačních metod.

Například Pospíšil (2015) připravil ve své bakalářské práci případovou studii zaměřenou na účetní zachycení finančního majetku, velmi dobře použitelnou pro výuku základů účetnictví v prvním koncentrickém okruhu tohoto předmětu (většinou druhý ročník obchodních akademií, popř. třetí ročník ekonomických lyceí – samozřejmě záleží na příslušném školním vzdělávacím programu). V navazujícím magisterském studiu v rámci své didaktické praxe na obchodní akademii si student ověřil realizovatelnost svého návrhu. I tak náročnou metodu, jakou bezpochyby je případová studie, lze tedy přizpůsobit úrovni středoškoláků.

Kosíková (2016) navrhuje ve své bakalářské práci řadu pozoruhodně promyšlených příkladů, některé z nich nesou prvky případových studií. Rovněž jsou využitelné pro středoškolskou výuku účetnictví v prvním koncentrickém okruhu (tj. základů). Příklady neprocvičují pouhé účtování, ale nutí žáky promýšlet souvislosti, důsledky rozhodnutí, vlivy na rozvahu účetní jednotky. Následující příklad požaduje po žácích posoudit finanční situaci z jim známého výkazu Rozvaha.

Váš známý pan Fuxa, Vás chce požádat, abyste se za něj zaručili v bance. Chce si půjčit peníze pro své podnikání. Láká Vás se slovy „O nic nejde, jen tam potřebují mít nějaké jméno, víc se tě to netýká.“

Po internetu prodává bezdotykové dávkovače mýdel, které levně dováží z Thajska. Podnikat začal už tři roky zpátky a zatím se mu tolik nedařilo. Věří, že tento rok se vše změní.

Na stránkách justice.cz jste si vyhledali jeho poslední účetní závěrku.

Konečná rozvaha firmy Fuxmýdla, s. r. o. k 31. 12. 2016 (v Kč)			
AKTIVA		PASIVA	
Dlouhodobá aktiva	67 200	Vlastní kapitál	10 000
Počítač	60 000	Základní kapitál	20 000
Oprávky	- 12 000	Výsledek hospodaření	- 10 000
Osobní automobil	80 000	Cizí kapitál	72 200
Oprávky	- 60 800	Dodavatelé	15 000
Oběžná aktiva	15 000	Bankovní úvěr	57 200
Zboží	10 000		
Běžný účet	5 000		
Celkem	82 200	Celkem	82 200

Jak se rozhodnete? (rozhodnutí si obhajte)

Obrázek 1: Příklad k výuce základů účetnictví na obchodní akademii navržený v bakalářské práci. Zdroj: Kosíková (2016)

Za zmínku stojí též využití aktivizačních metod při výuce ekonomiky, které popsala ve své diplomové práci Klepačová (2012). Autorka uskutečnila pedagogický experiment, v rámci něhož vedla hodinu ekonomiky metodami problémového vyučování (navození problémové situace, problémový rozhovor, sledování videa). Didaktickým testem ověřovala účinnost této výuky v porovnání s tradiční.

V tomto příspěvku bylo uvedeno jen několik příkladů za všechny. I v dalších diplomových a bakalářských pracích najdeme nápady a návrhy použití aktivizujících metod při výuce ekonomických předmětů (např. též návrh deskové ekonomické hry).

Inspirace pro výuku účetnictví v sekundárním vzdělávání

Výuka účetnictví na středních školách je zaměřena především na zvládnutí účetnictví podle české právní úpravy. Žáci jsou připravováni tak, aby po absolvování školy byli schopni zachytit běžné účetní případy, využívat účetní software, orientovat se v českých účetních výkazech a sestavit je. (Seznámení s mezinárodními standardy IFRS je pouze doplněním účetních znalostí, netvoří základ středoškolského učiva). Možnosti

problémového vyučování jsou za těchto podmínek samozřejmě menší v porovnání s výukou na vyšších odborných a vysokých školách, a to i s ohledem na věkový rozdíl a s tím související duševní vyspělost studujících. Přesto tyto didaktické postupy lze aplikovat, pochopitelně při dodržení zásady přiměřenosti.

I pro učitele účetnictví na střední škole může být inspirativní uspořádání a způsob vedení studentů k pochopení v již zmiňované učebnici finančního účetnictví (Harrison a kol., 2014). Studenty zaujme již tím, že každá kapitola začíná ukázkami účetních závěrek skutečných společností po celém světě, sestavených podle IFRS. Tím upevňuje přesvědčení čtenářů o nesporné využitelnosti získaných poznatků v praxi. Přehledné výkladové části s řadou schémat i obrázků doplňují části věnované procvičování, hlubšímu pochopení, rozborům a zhodnocení. Každá kapitola obsahuje i oddíly věnované rozhodování na základě účetních výkazů („Decision guidelines“). Uveďme jen krátkou ukázkou hned z první kapitoly, tedy pro naprosté začátečníky v účetnictví:

Tabulka 1: Ukázka z učebnice Financial Accounting: IFRS

Problém (rozhodování)	Vodítko (kam se podívat)
Jsou produkty společnosti prodejně?	Tržby ve výkazu zisku a ztráty. Rostou nebo klesají?
Jsou pohledávky společnosti dobře vymahatelné?	Rozvaha – porovnej procento růstu pohledávek a procento růstu tržeb. Jestliže pohledávky rostou mnohem rychleji než tržby, vymáhání pohledávek může být příliš pomalé, riziko neuhrazení vzrůstá.
Může společnost splatit: a) krátkodobé závazky? b) krátkodobé i dlouhodobé závazky?	Rozvaha – porovnej: a) oběžná aktiva ku krátkodobým závazkům, oběžná aktiva by měla být poněkud větší než krátkodobé závazky; b) celková aktiva k celkovým závazkům, celková aktiva musejí být poněkud větší než celkové závazky.
...	...

Zdroj: Harrison a kol. (2014) – vlastní úprava.

Obdoba takovéto tabulky může i středoškolákům pomoci porozumět významu účetních výkazů a jejich využití pro rozhodovací a řídicí procesy ve firmě.

Závěr

Učitelé ekonomických předmětů na středních školách, kterým záleží na výsledcích vzdělávacího procesu, hledají stále nové a nové možnosti, jak zdokonalit svou výuku. I vyučující s mnohaletou praxí se může obohatit inspirativními nápady mladých adeptů učitelství. Proto byl v tomto článku podán náhled do některých bakalářských a diplomových prací, ve kterých jejich autoři nabízejí zajímavé metodické postupy při výuce ekonomiky a účetnictví.

Zkušenosti i pedagogické výzkumy ukazují, že metody moderní koncepce vzdělávání mají význam pro zefektivnění pedagogického procesu. Proto s nimi musíme seznamovat nejen studenty didaktiky, ale připomínat je i stávajícím pedagogům.

Literatura

1. Harrison Jr., W. T., Ch. T. Horngren, C. William Thomas a T. Suwardy. *Financial accounting: International Financial Reporting Standards*. 9. Harlow: Pearson Education, 2014. ISBN 978-0-273-77780-9.
2. Kotrba, T. a L. Lacina. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.
3. Králová, A., Novák, J. a kol. 2014. *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání: monografie*. Praha: Press21, 2014. ISBN 978-80-905181-5-5.
4. Klepačová, K. *Aktivizace žáků ve výuce odborných předmětů na obchodní akademii*. Diplomová práce. Vedoucí práce: doc. Ing. P. Krpálek, CSc. VŠE v Praze, 2012.
5. Kosíková, I. *Věcný a didaktický rozbor základního učiva o rozvaze na obchodních akademiích*. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Ing. M. Fišerová, Ph.D. VŠE v Praze, 2016.
6. Pospíšil, Z. *Didaktická analýza učiva o finančním majetku v účetnictví s využitím případové studie*. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Ing. K. Berková, Ph.D. VŠE v Praze, 2015.
7. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze prostřednictvím institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

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

**POPIS A ANALÝZA DŮSLEDKŮ STÁRNUTÍ VE VÝUKOVÉ A
EXAMINAČNÍ ČINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE**
**DESCRIPTION AND ANALYSIS OF THE IMPLICATIONS OF AGING IN
TEACHING AND EXAMINATION ACTIVITY OF THE UNIVERSITY
TEACHER**

Iveta Hamarneh

Abstrakt

Výuka na vysoké škole má svá specifika, a to jak z pohledu studenta, tak i učitele – pedagoga. Cílem předloženého příspěvku je popis a analýza důsledků stárnutí ve výukové a examinační činnosti vysokoškolského učitele. Důležité je rozlišit proces „stárnutí“ učitele ze dvou úhlů pohledu. Prvním pohledem je stárnutí z hlediska věku a druhým je pak stárnutí z hlediska „pedagogické dokonalosti“. V návaznosti na cíl práce je tedy vhodné zkoumat nejen učitele začínající, ale i zkušené a konzervativní a to nejen ve výukové činnosti, ale i v činnosti examinační, která je řazena mezi nejsložitější pedagogické výkony tvořící edukační proces. Předložený příspěvek vychází z metody primární i sekundární analýzy a z osobních zkušeností autorky při výuce na vysoké škole.

Klíčová slova: examinační činnost, učitel, výuková činnost, vysokoškolský učitel

Abstract

Teaching at the university has its specifics, from the perspective of students and teachers as well. The aim of the paper is to describe and analyze the implications of aging in teaching and examination activity of the university teacher. It is important to distinguish the aging process of teachers from two points of view – regarding age and terms of pedagogical excellence. Following the aim of the paper is suitable to examine beginning teachers, but also experienced and conservative teachers. It is suitable to research them in the teaching but also in the examination activity that belongs among the most difficult pedagogical performance in the frame of the educational process. This paper is based on primary and secondary methods of analysis and on the author's personal experience in teaching at the university.

Keywords: Examination Activity, Teacher, Teaching Activity, University Teacher

JEL klasifikace: A2

Úvod

Cílem předloženého příspěvku je popis a analýza důsledků stárnutí ve výukové a examinační činnosti vysokoškolského učitele. Kromě jiného je předložená práce prostoupena řadou konkrétních příkladů z autorčiny pedagogické – 22 leté – praxe. Autorka měla tu možnost a je tomu ráda, že mohla při rozvíjení svých pedagogických zkušeností využít zajímavé názory a učební metody starších kolegů, kteří jí byli vždy oporou a dokázali jí pomoci.

Výuka na vysoké škole má svá specifika, odlišuje se od pojetí výuky na školách nižších úrovní vzdělávání. Vychází z předpokladu, že vysokoškolský student je intelektově vyspělý a samostatný, má zájem vzdělávat se a chce dosáhnout vysokoškolského diplomu. Vysokoškolský učitel by si měl klást otázky týkající se úspěšnosti a účinnosti své výuky (Nezvalová, 2011).

Na proces „stárnutí“ učitele můžeme nahlížet ze dvou úhlů pohledu – buď stárnutí z hlediska věku nebo z hlediska „pedagogické dokonalosti“. I začínající učitel může být věkem starší. Nemusí se tedy vždy jednat o učitele mladého věkem, přímo po škole – toto se právě týká vysokoškolského učitele, který ke svému povolání nepotřebuje specializované pedagogické vzdělání. Specializované pedagogické vzdělání je v České republice vyžadováno pouze u učitelů působících v předškolních zařízeních, na základních a středních školách. V posledních letech se ale na vysokých školách znovu objevuje poptávka po pedagogické přípravě, zvláště doktorandů a začínajících vysokoškolských učitelů (Vašutová, 2005). Naopak tomuto vysokoškolskému pedagogovi může pomoci praxe v zaměstnání, a až po této praxi se rozhodne své zkušenosti předat studentům na vysoké škole. V předložené práci budeme proto zkoumat začínající učitele, zkušené učitele i učitele konzervativní (vyhasínající).

Metodologie

Cílem předloženého příspěvku je popis a analýza důsledků stárnutí ve výukové a examinační činnosti vysokoškolského učitele. V návaznosti na cíl příspěvku byla formulována výzkumná otázka: Jak věk či délka praxe ovlivňuje úroveň výukové a examinační činnosti vysokoškolského učitele?

Předložený příspěvek vychází z metody sekundární analýzy, která představuje analýzu ze sekundárních zdrojů, jimiž jsou veřejně dostupné dokumenty, vytvořené jako primární data nebo shromážděné za jiným účelem. Předností sekundárních dat je jejich reliabilita (spolehlivost výzkumné metody nebo techniky), jejich zakomponování do souvislostí s jinými skutečnostmi a jejich ekonomická úspornost. Zároveň je ale v příspěvku využit i primární výzkum – polostrukturovaný rozhovor s 10 pedagogy, kteří učí na vysoké škole (5 začínajících a 5 zkušenějších pedagogů) a osobní zkušenosti autorky při výuce na vysoké škole. Rozhovory byly realizovány v září 2016. Mezi výhody polostrukturovaného rozhovoru patří zejm. větší prostor pro vyjádření subjektivních názorů dotazovaného, možnost vyjasnění si případných nedorozumění v průběhu interview a zároveň je možné jít více do hloubky, odkrývat nová, nepředpokládaná témata související s účelem rozhovoru (Kozel, Mynářová&Svobodová, 2011).

Osobnost učitele

Povolání učitele neboli pedagoga (působícího na základní, střední či vysoké škole) je řazeno bezesporu mezi jedno z nejnáročnějších a zároveň je profese učitele opakovaně řazena velmi vysoko. V sestavování žebříčku nejprestižnějších povolání českou společností v roce 2013 se vysokoškolský pedagog umístil na čtvrtém místě, učitel na základní škole na místě pátém (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2013). Ačkoliv česká společnost přikládá učitelské profesi vysokou prestiž a považuje ji za významnou a zasluhující úctu, čeští učitelé pokládají vlastní povolání za méně prestižní v porovnání s názory veřejnosti či jejich zahraničních kolegů (Urbánek, 2009). To má své příčiny, jež podle některých odborníků spočívají zejména v nižších platech učitelů ve srovnání s platy jiných zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním.

Učitel musí jednak prokazovat schopnost stylistiky, míněno efektivní komunikaci s žáky, studenty, udržení jejich kázně a pozornost (odborná, pedagogická způsobilost). Dále musí prokázat pracovní fyzickou a psychickou zdatnost, tedy schopnost odolávat nátlaku stále agresivnější, vulgárnější a mnohdy i těžce ovladatelné duchem nepřítomné mládeže. Musí mít určité morální vlastnosti – učitel má být nositelem hodnot, má jít studentům příkladem svojí vyzrálostí, sociální vyspělostí, má být charakterní, schopný sebereflexe a následného sebezdokonalování. Stejně tak je podstatné, aby byl učitel vnitřně bohatý, vstřícný a tolerantní člověk. Nesmíme zapomenout ani na to, že by měl pro studenty představovat jakýsi opěrný bod, osobu, které se mohou svěřit se svými problémy, osobu, které mohou důvěřovat.

Kromě výše zmíněných vlastností kvalitního – „ideálního“ – učitele je třeba zdůraznit i jeho schopnost předkládat stále aktuální informace o sledovaném oboru, předmětu, celkový přehled o světovém i domácím kulturním, politickém a ekonomickém dění, odbornou způsobilost a celkovou orientaci ve vyučovaných oborech, ale také schopnost prezentovat tyto znalosti nestranně a respektovat názory studentů.

Existuje v našem školství učitel, který by odpovídal této charakteristice? Je to spíše učitel začínající či zkušený? Učitel mladý či věkem starší? Je velice náročné splňovat všechny tyto předpoklady, schopnosti a dovednosti.

Všechny výše zmíněné vlastnosti se samozřejmě promítají nejen ve výukové činnosti, ale také v činnosti examinační, která bývá řazena mezi nejsložitější pedagogické výkony tvořící edukační proces. Zde je ale také nezbytné ze strany zkoušejícího prokázat určitou míru objektivitu, spravedlivého rozhodování či hodnocení ve vztahu k chování a výkonu studenta u zkoušky. Musíme si uvědomit, že v rámci zkouškové situace je nejvýznamnějším činitelem, který významně podmiňuje výkon studenta, examinátor – zkoušející sám. Examinátor svým přístupem rozhoduje, zda „obtížná“ otázka bude skutečně tak obtížná, zda nedostatky budou hodnoceny jako závažné či náhodné. Chování examinátora se může v průběhu zkoušky měnit v závislosti na řadě okolností, zejm. subjektivní povahy – v důsledku únavy či nálady zkoušejícího, osobního vztahu ke studentovi, přihlídnutí k jiným aktivitám či kvalitám studenta, přesvědčivosti odpovědi zkoušeného či jistota jeho projevu apod.

Důsledky „stárnutí“ ve výukové a examinační činnosti vysokoškolského učitele

Jak již bylo zmíněno, v ČR se u vysokoškolských učitelů nevyžaduje specializované pedagogické vzdělání. Většina začínajících vysokoškolských učitelů tedy neprošla předcházející pedagogickou přípravou a potřebné zkušenosti získala až při vlastním působení ve vysokoškolské výuce, což se mj. projevuje i v kvalitě výuky a může se tato pedagogická „nevzdělanost“ projevit i v psychice učitelů, kteří v průběhu výuky cítí, že jim „něco chybí“ a nejsou si příliš jisti sami sebou.

Svojí roli zde určitě bude hrát i postupný proces, o kterém se stále více hovoří – o zkvalitňování výuky na vysoké škole. Jak se ukazuje, za primární zdroj proměn je považován studentský subjekt, který determinuje pojetí výuky a cesty jejího zkvalitňování. Nové role studentů ve vysokoškolském vzdělávání a změny v osobnosti vysokoškoláků, diverzifikované kognitivní styly, škála individuálních studijních strategií a přístupů k učení, motivy k vysokoškolskému studiu a k učení, individuální vzdělávací potřeby a zájmy představují celý komplex aspektů, které je třeba zohlednit při koncipování výuky ze strany vysokoškolských pedagogů (Vašutová, 2002).

Zkvalitňování výuky nezahrnuje pouze nové formy a metodické postupy, které studenty aktivizují nebo jinak podporují jejich učení. Jde také o nové přístupy k hodnocení studentů. Je především zdůrazňován soulad v pojetí výuky, zkoušky a hodnocení. V současné době dochází k postupným změnám v přístupech k hodnocení studentů. Podle Holroyda (2000) mezi nejvýznamnější závěry, ke kterým se dospělo, patří:

- důraz na posílení účelu hodnocení pro podporu učení než pro certifikaci,
- důraz na formativní aspekty hodnocení než sumativní,
- preference standardů pro hodnocení, které umožňují posuzovat individuální absolutní výkony před modelem měření, jenž je založen na rozlišovacích kritériích (relativní výkon),
- konstruktivní zpětná vazba je preferována před restriktivním známkováním,
- posun od užívání jedné metody hodnocení k rozvíjení různých metod,
- hodnocení učiteli je doplňováno hodnocením vrstevníky, sebehodnocením, hodnocením posuzovatelů z praxe,
- pohled na hodnocení jako integrální součást výuky spíše než jako na separátní činnost po skončení výuky.

Začínající vysokoškolští učitelé odborných předmětů nemají dostatečné teoretické vědomosti týkající se pedagogiky, základů psychologie učení, oborových didaktik, sociální komunikace, kontroly i klasifikace výsledků studia. Při metodické přípravě postupují intuitivně a mnohdy podceňují obtíže spojené se studiem jednotlivých předmětů i potíže vyplývající ze změn v charakteru středoškolského a vysokoškolského studia. U začínajících učitelů, nejen vysokoškolských, se projevují i další nedostatky, jako např. nízká úroveň jazykového vyjadřování, metodická neobratnost, nejistota při řešení nečekaných situací, problémy v oblasti komunikace se studenty či žáky, s udržením pozornosti, nedocnění významu písemné přípravy na výuku... Začínající pedagog by nikdy neměl přenášet jen zkušenosti z vlastního studia, měl by se ustavičně vzdělávat. Výše uvedená slova vyplývají i ze strukturovaných rozhovorů, jak se začínajícími pedagogy, tak i s pedagogy, kteří se v současné době již považují za pedagogy zkušené a mohou tedy zhodnotit své počátky pedagogické činnosti.

Podle Průchy (2013) můžeme vymezit příčiny, které způsobují „šok z reality“ u začínajících učitelů. Jedná se zejména o příčiny spjaté s osobností učitelů (např. někteří začínající učitelé teprve při výkonu profese shledávají, že nejsou psychicky vybaveni pro tuto profesi – „nemají nervy“ na to, aby zvládli nedisciplinovanost studentů, nejsou hlasově vybaveni tak, aby mohli mluvit ve třídě několik hodin denně apod.), příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů (např. administrativní práce, o nichž neměli tušení) a příčiny spjaté se situacemi ve školách (např. nevybavenost odborné učebny počítači a pomůckami, chybějící učebnice, příliš autoritativní a byrokratické vedení školy – i když toto platí spíše o základních a středních školách než o školách vysokých).

Neméně významná je i skutečnost, že se začínající učitelé, chtějí co nejvíce přiblížit studentům, aniž by se zpronevěřili pedagogickým zásadám, jedná se o osobnosti tvořivé, nadšené, kantořinou neopotřebované, nezasažené rutinou a toužící změnit současnou školu k lepšímu, tedy s perspektivami „být dobrým učitelem“.

Pokud jde o examinační činnost, tak tato je ze strany začínajícího učitele hodnocena jako nejobtížnější činnost v učitelské profesi. Většina začínajících pedagogů toto

v rámci strukturovaných rozhovorů potvrdila. Často se zde projevuje skutečnost, že začínající vysokoškolský učitel často zapomíná, že také někdy byl studentem a klade na zkoušené často nepřiměřené a neadekvátní nároky (vyžaduje přesné memorování odpřednášeného textu, nepodporuje vlastní názory studentů apod.) – což je způsobeno zejm. nedostatečnou pedagogickou praxí, častěji než u zkušených či konzervativních učitelů se zde projevuje i subjektivní pohled. Na druhé straně je ale zřejmé, že začínající vysokoškolský učitel je nejvíce z uvedených skupin učitelů nakloněn změnám, které se postupně projevují v přístupech k hodnocení studentů, jak bylo zmíněno výše.

Pokud pomine prvotní „šok z reality“ začínající učitelé procházejí tzv. obdobím stabilizace, po němž přichází období „učitelského mistrovství“, tj. učitelé se stávají experty – zkušenými učiteli. Tito zkušení učitelé jsou ve své výukové i examinační činnosti:

- sebejistější, vřelejší a přátelštější, objektivnější;
- poskytují studentům či žákům více podnětů;
- více navazují kontakt očima a jsou mobilnější;
- více využívají humor;
- jasněji stanovují pravidla chování pro své hodiny;
- mají lépe upevněnou svou autoritu.

Konzervativní či vyhasínající učitel se většinou nachází v předdůchodovém věku, v období které může být i obdobím velkého vzepětí profesionální tvořivosti. Zejména ženy často až nyní všechnu energii mohou věnovat své práci. Avšak i někteří učitelé mají i tendenci ignorovat různé reformní snahy a inovace školní edukace (což se v současné době v rámci vysokoškolské edukace projevuje zejm. s přechodem na evropské kredity a řada „starších“ pedagogů odchází ze škol, neboť nemají chuť a ani síly něco na své výuce měnit), aby se dožili důchodu v klidu. U řady učitelů se projevuje i klesající pocit uspokojení z práce, klesající chuť být stále mezi studenty (ale jsou i tací, kteří chtějí naopak trávit stále více času se studenty), narůstající pocit fyzického opotřebení a psychického stresu či zklamání z vlastní profesionální úspěšnosti (Průcha, 2002).

Vysokoškolští učitelé a pedagogové (začínající, zkušení i konzervativní) by se měli stále intenzivněji zabývat konkrétní pomocí studentům tak, aby student mohl přijmout sám sebe a aby porozuměl sám sobě. Dále by se měli podílet na tom, aby student byl člověkem s otevřenou budoucností a osvojoval si stále více altruistické postoje a z nich vyplývající schopnost budovat a prožívat hluboké mezilidské vztahy.

Závěr

Jak z výše uvedeného vyplývá, problematika zabývající se osobností učitele, ať už středoškolského, vysokoškolského či učitele na základní škole, je velice složitá a to zejména díky tomu, že neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele, učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, učitelé se vyvíjejí tak, že postupují od začátečníka ke statusu zkušeného učitele, posléze pak ke konzervativnímu, vyhasínajícímu učiteli. Pokud jde o examinační činnost můžeme konstatovat, že výzkumy hodnocení dokázaly, že různí učitelé hodnotí stejnou práci žáka různě s rozdílem až několika stupňů a že dokonce jeden učitel hodnotí tutéž práci po určitém čase odlišně.

Působení každého pedagoga – ať už začínajícího, zkušeného či konzervativního – je cestou mezi osobním ideálem a možnou rezignací. Je mnoho faktorů, které učitele povzbuzují a znovu motivují, jsou však také negativní skutečnosti, které „berou dech“ a učitele deprimují a demotivují. Může to být napětí v učitelském kolektivu, může to být nepochopení ze strany vedoucích. Často to bývá i momentální neúspěch v práci se studenty popř. i soukromé problémy v osobním životě. Pak je nutný rozhovor s přítelem nebo s někým, kdo umí naslouchat, je moudrý a mlčenlivý.

A na úplný závěr si vypůjčme slova od australského pedagoga Paula Ramsdena (1992), který, na základě šetření mezi učiteli i studenty, formuloval tzv. 13 základních pravidel dobré vysokoškolské výuky, jimiž by se měl řídit každý vysokoškolský učitel, je jedno jak starý, je jedno jak dokonalý, ale každý:

1. chtít se podělit se studenty o svoji lásku k předmětu;
2. být schopný připravit učivo tak, aby bylo zajímavé a stimulující;
3. být přístupný k práci se studenty na jejich úrovni chápání;
4. umět vysvětlit učební látku;
5. cítit zodpovědnost za to, že vše je studentům jasné a srozumitelné;
6. projevovat zájem o studenty a respektovat je;
7. podporovat samostatnost studentů v učení;
8. mít schopnost improvizovat a přizpůsobit se novým výukovým podmínkám;
9. ve výuce užívat metody a úkoly, které podporují aktivní a kooperativní učení studentů;
10. užívat vhodné nástroje hodnocení;
11. soustředit se na klíčové pojmy, otázky a nepochopení studentů spíše než na vyčerpávající obsahové stránky tématu;
12. poskytnout studentům kvalitní zpětnou vazbu;
13. mít potřebu učit se od studentů a z dalších zdrojů pro zdokonalení vlastní výuky.

Literatura

1. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. (2013). *Prestiž povolání – červen 2013*. Citováno z <http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-cerven-2013>.
2. Holroyd, C. (2000). “Are assessors professional? Student assessment and the professionalism of academics”. *Active Learning in Higher Education*, 1 (1), 28–44.
3. Kozel, R., Mynářová, L. a H. Svobodová. (2011). *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3527-6.
4. Nezvalová, D. (2011). *Strategie a formy vysokoškolské výuky*. Citováno z http://mofy.upol.cz/vystupy/strategie_a_formy_vs_vyuky.pdf.
5. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. s. 28.

6. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. s. 201-234.
7. Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge.
8. Urbánek, P. (2009). Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. s. 403.
9. Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF.
10. Vašutová, J. (2005). Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vysokoškolských učitelů. In Švec, Š. (ed.) *Rozvoj študijného a vedného oboru pedagogika na Slovensku*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu KP FFUK. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 293–299.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Iveta Hamarneh, Ph.D.

Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.

Spálená 76/14, 110 00 Praha 1

E-mail: hamarneh@vso-praha.eu

BUSINESS INTELLIGENCE SÚČASŤ TRENDU PRIEMYSEL 4.0
BUSINESS INTELLIGENCE PART OF AN INDUSTRY 4.0*Július Hlaváč***Abstrakt**

Nove trendy nárokov na vzdelávanie naznačujú čoraz užšie a flexibilné prepojenie medzi požiadavkami, čoraz viac vyťažnými ekonomickými objektami v priemysle a novými vyučovacími predmetmi, ktoré musia flexibilne reagovať na tento trend. Jedným z nich je aj Priemysel 4.0, ktorý požaduje väčšiu interoperabilitu medzi klasickými vzdelávacími smermi ako právo, informatika, ekonómia a pod. Možným prienikom a prepojením by mohol byť Business intelligence (BI), ako nástroj prepojenia a pochopenia IT a klasického manažmentu pri rozhodovaní. V duchu myšlienky zvyšovania flexibility u študentov bude prezentovaná prípadová štúdia, ktorá spája nároky moderných požiadaviek a nástrojov vzdelávania a potrieb praxe. Cieľom článku je teda poukázať na moderné trendy v hospodárskej praxi a navrhnúť možnú interoperabilitu medzi jednotlivými vyučujúcimi odbormi, tak aby študent a školstvo mohlo v budúcnosti flexibilnejšie reagovať na vzdelanie, vzhľadom ku budúcim potrebám a trendom praxe.

Kľúčová slova: business intelligence, vzdelávanie, nároky, flexibilita

Abstract

New trends demands on education that it is becoming closer and more flexible links between, the requirements are increasingly pulling the economic objects in industry and new school subjects, which must flexibly respond to this trend. One of them is the Industry 4.0, which calls for greater interoperability between traditional ways such as by the educational law, computer science, economics and so on. Possible penetration and interconnection could be business intelligence as a tool for connection and understanding of classical IT and management decisions. The aim of the article is therefore proposed some of interoperability of pointing between the individual departments who teach, so that in the future of student education more responsive to demands on education, due to the needs of the practice trends.

Keywords: business intelligence, education, flexibility, requirements

Priemysel 4.0 a Business Intelligence

Pojem ako taký vznikol v roku 2011 na konferencií v Hannoveri (sova.sk 2014). Išlo o reakciu nemeckej ekonomiky udržať sa na konkurencie schopnej úrovni. Koncepciu utvárala akademická obec v spolupráci s najväčšími tvorcami nemeckého priemyslu ako banky, automobilky, potravinové reťazce, stavebný priemysel, výroba a iné. Hlavnou myšlienkou je využitie najmodernejších technológií, pre vytváranie ekonomického rastu, znížením nákladov a prilákaním zákazníka pomocou stratégie, ktorá a vola **Internet vecí -IoT**. Jedná sa o zameranie sa na potreby zákazníka a plnenie jeho želaní **napríklad ak začneme vyrábať červený IPHONE7 zákonite stúpne predajnosť u žien**. Z daného príkladu nám nastáva ďalší problém, ktorý je priamo spätý s Priemyslom 4.0, ako aj vytváraním konkurenčného a flexibilného prostredia a tým je rozhodovanie.

V dnešnej dobe absolventi vysokých škôl zameraných na ekonómiu a priemysel a príbuzné vedy, musia mať aspoň základné vedomosti ohľadom riadenia projektov, rizík a rozhodovania. Vhodným nástrojom na podporu rozhodovania a plného využitia výhod Priemyslu 4.0 sa stáva Business Intelligence - BI a jeho možnosti viacdimenzionálneho zobrazovania dát s podporou procesov data miningu. Hlavnou úlohou BI v kontexte Priemyslu 4.0 musí byť zrozumiteľná analýza dát, ich zmysluplná prezentácia a následná cielená orientácia na zákazníka v zmysle stratégie IoT, čo si jednoznačne žiada prepojenie klasického manažmentu s infomačnými stratégiami.

Business intelligence prechod od IT k Businessu

BI má zásadný význam pre úspešné rozhodovanie kľúčových situáciách v rôznych organizáciách národného hospodárstva. Informácie zhromaždené a triedené podľa nástrojov BI pomáhajú spoločnostiam lepšie pochopiť sled udalostí, v ktorých stratégie rozvoja určujú kde, kedy a kam by mali smerovať. V niektorých oblastiach, napríklad v oblasti bankovníctva a poisťovníctva, či plynárenského priemyslu môže byť BI dokonca regulačný nástroj napríklad stanovením hodnoty indikátorov, ktoré vyplývajú z rozhodovacieho procesu v podnikoch, alebo legislatívnych zmien, ktoré musia byť vzaté do úvahy.

Business intelligence zahŕňa vo svojej podstate označenie pre softvéry, metódy a architektúry, ktoré majú za úlohu analyzovať, získať, spracovať a prezentovať dáta vo vhodnej forme. Hlavným cieľom je dosiahnutie podpory pre rozhodovanie a plánovanie v rámci podniku. Týmto sa líšia oproti bežným informačným systémom, že dokážu určiť smer akým sa firma bude ďalej uberať. Spracovanie dát vo veľkých objemoch, ktoré sú uložené na rôznych zdrojoch a ich v správny čas nie je vždy jednoduché. BI teda musíme chápať ako nástroje pre spracovanie, ktoré majú špecifické procesy a štruktúru spracovania údajov tzv. **viacdimenzionálne prepojenie údajov** čiže OLAP online analytical processing.

Multidimenzionálny databázový model, ktorý je tiež menovaný OLAP hrá významnú úlohu najmä v analytickej časti vyhodnotenia dát, ktorá je zodpovedná za ukladanie upravených dát z rôznych zdrojov, tak aby boli použiteľné pre poskytnutie rozhodovania. OLAP funguje hlavne s dátami uloženými v non-štandardizovanej forme a používa sa na ukladanie dát dve tabuľky, rozmery tabuľky a tabuľky faktov. Jeho prednosťou je použitie v oblastiach, kde sa pracuje s veľkým množstvom dát potrebných pre štatistických zisťovaní a pritom sú obzvlášť dôležité pre analytikov a manažérov, aby vyhovovali potrebám rozhodovanie vo firme. OLAP si možno predstaviť, ako kocku napríklad aj rubikovu, kde každá hrana predstavuje rozmer respektíve dimenziu. Jedna z hrán môže teda predstavovať napríklad časové obdobie nad ktorým sa budeme rozhodovať, druhý môže obsahovať výrobky, ktoré sú predávané v určitom časovom období a posledné dimenzie môže reprezentovať zákazníka, so zameraním na jeho ukazovatele kúpy a predaja.

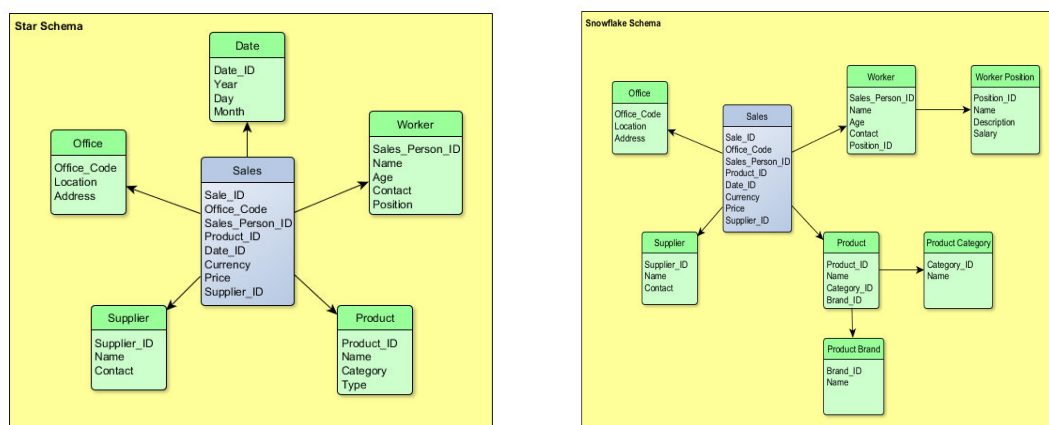
	2000	2001	2002
Název 1 / Množství			
Jabka	11 101,30		
Jabka červená	1 008,47	0,00	
Jabka zelená	550,00	1 380,00	0,00
Jabka žltá	2 500,00	300,00	
Jahoda	77,00	1 605,00	
Jahoda s marží	5 611,88	880,00	
jahodová zmrzlina			1 500,00



Obrázok 1: OLAP kocka. Zdroj: <http://www.amiplus.sk/images/olap.png>

Štruktúra dát

Dátové modely robustných systémov musia byť komplexné, to znamená že ich tvoria veľké počty tabuliek, ktoré sú navzájom prepojené reláciami. Logicky nám teda vyplýva, že čím väčší je systém, tým je viac komplikovaná aj databáza a vzťahy v nej. Riešenie business intelligence prináša preto snahu o zjednodušenie štruktúr dátového modelu, ktoré by bolo vhodné pre akékoľvek robustné systémy a bolo by využiteľné pre dátový sklad tzv. datawarehouse. BI používa dva schémy modelu dát ide o schému STAR, alebo SNOWFLAKE. (2)

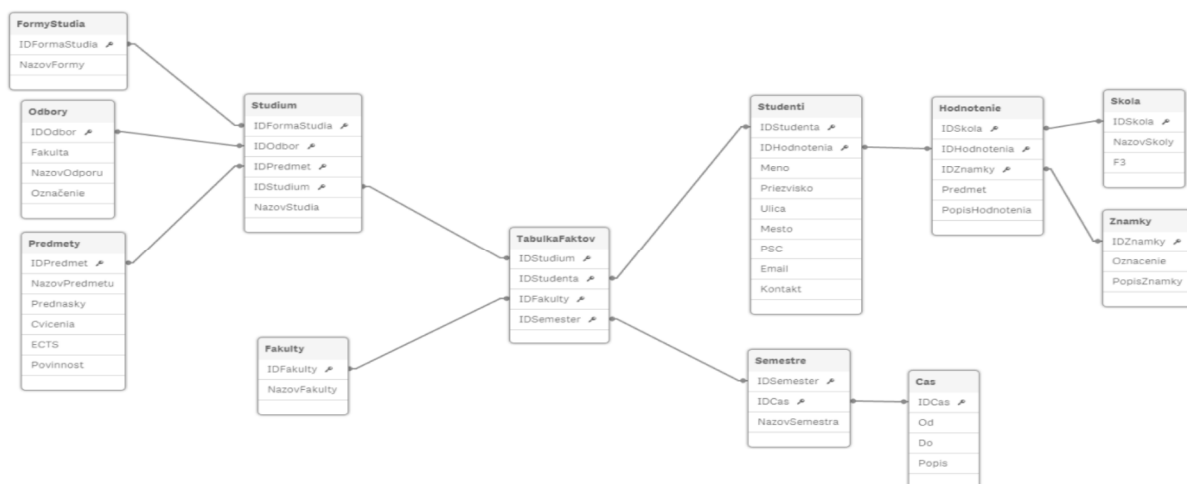


Obrázok 2: Schéma Star a Snowflake. Zdroj: <http://www.dataonfocus.com/star-schema-and-snowflake-schema>

Obidva obsahujú tabuľku faktov a tabuľky dimenzií. Tabuľka faktov predstavuje prepojenie všetkých dimenzií pomocou ich primárnych kľúčov a zároveň zabezpečuje sledovanie ekonomických ukazovateľov všetkých dimenzií (3). Tabuľky dimenzií sú vlastne naše entity ktoré potrebujeme sledovať a ktoré sme si zvolili pri OLAP kocke. Ako vyplýva z obrázka č.2, ide o vcelku jednoduché a zároveň veľmi efektívne usporiadanie dát. Schému snowflake zvolíme v tom prípade, ak potrebujeme väčšiu granularitu, čiže detailnosť dimenzií. Napríklad dimenziu čas budeme detailizovať na pod dimenzie kvartál, mesiac, týždeň.

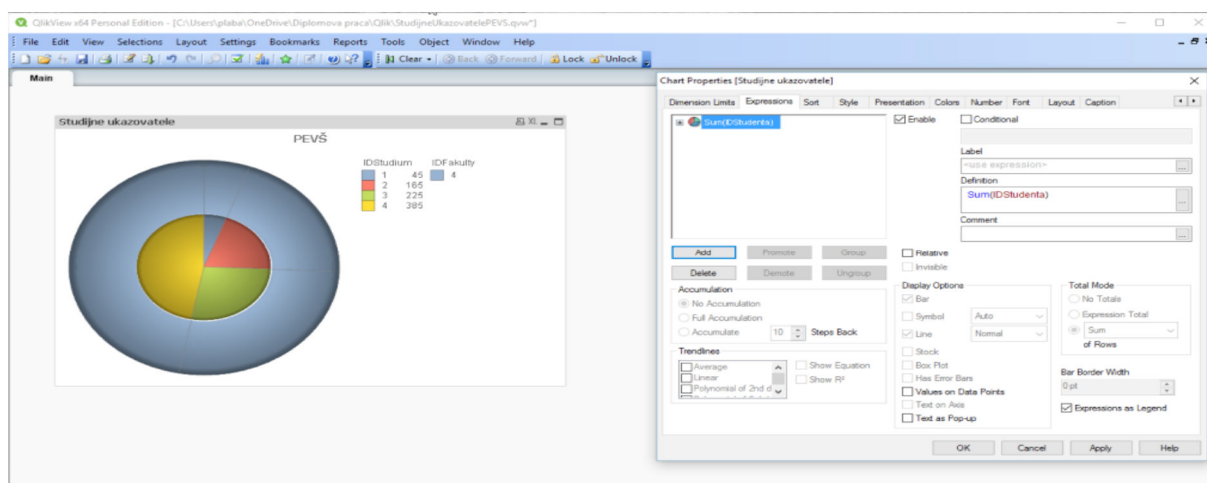
Vizualizácia študijných ukazovateľov

Ukážka vizualizácie študijných ukazovateľov PEVŠ potvrdzuje čoraz užšiu prepojenosť medzi informačnými technológiami a klasickým manažmentom. Pre tvorbu OLAP kocky zdrojmi údajov boli dokumenty a informačné systémy školy, vybrané tak, aby v prípade osobných údajov obsahovali vymyslené testovacie údaje. Nakoľko sa jedná u študijné ukazovatele dimenziami boli entity ako fakulta, predmet, semester, hodnotenie predmetu, typ štúdia. Následne sme si pomocou nástroja BI vygenerovali schému typu Snowflake.



Obrázok 3: snowflake študijné ukazovatele. Zdroj: vlastné spracovanie

Pred tým, ako pristúpime k vyhodnoteniu a zobrazeniu výsledkov, je nutné pristúpiť k analýze spájania dimenzií a ich ukazovateľov do dashboardov. Pre vyobrazenie obsahu je nutné zvoliť vhodný komponent napr. graf, tabuľka, filter dimenzií a pod. Samozrejme okrem dimenzií musíme zvoliť aj merateľné ukazovatele, ktoré nám reprezentujú vhodné matematicko – štatistické funkcie ako sum, count a pod.



Obrázok 4: dimenzia študent a jeho ukazovateľ SUMStudent. Zdroj: vlastné spracovanie

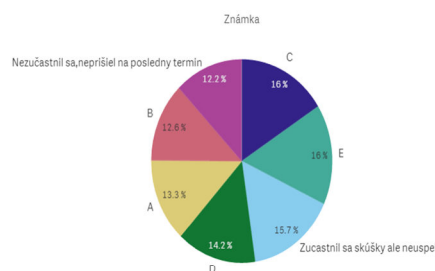
Po vhodnom nastavení dimenzií a ukazovateľov sme pristúpili k vizualizácii dát prepojením viacerých Dashboardov. Tu už dostávame reálne grafické zobrazenie výstupov, ktoré môžu slúžiť na vyhodnotenie a podpora rozhodovanie pre vedenie a riadenie fakúlt PEVŠ pomocou nástroja BI. Ľubovoľne si môžeme vyberať dimenzie ako napríklad predmet, semester, odpor, fakulta a pod.

Hodnotenia

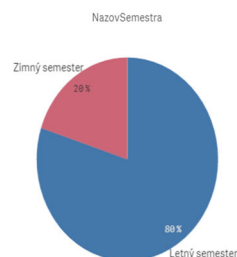
Prehľad udelených hodnotení

Predmet - hodno...	Počet hodnotení
Analýza a projektovanie IS	27
Anglický jazyk pre informatikov III.	28
Anglický jazyk pre informatikov IV.	28
Bakalárska práca I.	28
Bakalárska práca II.	29
Bezpečnosť IS	15
Big Data, Data Mining	27
Business Intelligence	15
Diplomový projekt I	15
Diplomový projekt II	15
Diskrétna a aplikovaná matematika	27
Ekonomika pre informatikov	28
Informačná bezpečnosť a ochrana súkromia	28
Kontroling	27
Manažment IT projektov	27
Modelovanie podnikových systémov	28
Objektovo-orientované programovanie	28
Ochrana a kódovanie informácií	15
Operačné systémy	28
Počítačové siete	28
Podniková architektúra	15
Podnikové informačné systémy	15
Procesné riadenie	15
Programovanie GUI v Java	28
Projektový manažment	29
Riadenie podnikovej informatiky	27
Softvérové inžinierstvo	27

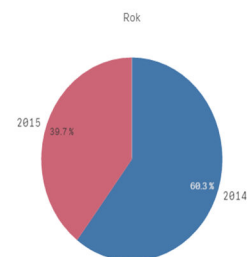
Hodnotenia podľa známk



Hodnotenia v semestroch



Hodnotenia podľa rokov



Obrázok 5: kombinovaný dashbord.. Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledné dashbordy môžu napríklad ukázať podiel stredných škôl, ktoré najviac pripravujú záujemcov pre ktoré fakulty, následne ktoré predmety sú štatisticky pre prvákov najťažšie a teda či ich neposunúť do iného semestra poprípadne ročníka a pod. A samozrejme takto nastavené výstupy sú ideálnym podkladom pre tvorbu výročných správ a riadiacich dokumentov.

Záver

Súčasný trendy vo vzdelávaní si vyžadujú využívanie moderných technológií a prístupov, ktoré nie len predstavujú danú problematiku, ale poslucháč si vďaka nim si ju bude môcť aj vyskúšať a zoznámiť sa s ňou. Cieľom článku bolo poukázať na nastupujúce potreby a trendy praxe na ktoré musí flexibilne reagovať aj školstvo. Nastupujúca éra Priemyslu 4.0 pripravuje pre vysoké školstvo výzvu pripraviť študenta tak, aby po skončení štúdia bol viac pripravený na realitu zvládania praktických úloh a problémov. Odzrkadľuje sa to v požiadavke praxe na absolventa, ktorý bude vedieť analyzovať nie len svoje odborové problémy, ale čiastočne bude chápať aj prepojenia na iné odvetvia. Business Intelligence ako súčasť Priemyslu 4.0, môže byť práve takým nástrojom, po ktorom siahnu nie len na fakultách informatiky, ale aj napríklad manažmentu pri riadení projektov a zvládání rizík, či matematiky a štatistiky, kde sa pomocou BI budú modifikovať nové ukazovatele a merania hospodárskych výsledkov. Výhodou bude využitie BI ako metodického nástroja – nástroja ktorý je využívaný a žiadaný v azda všetkých odvetviach národného hospodárstva a tým pádom čiastočné splnenie požiadavky prípravy poslucháčov na výzvy ako Priemysel 4.0, Internet of things, či SMART manufacturing.

Literatura

1. *Cesta k Industry 4.0*. Retrieved from <http://www.sova.sk/sk/riesenia/industry-40>
2. Novotný, O., Slánský, D., & Pour, J. (2005). *Business Intelligence. Jak využít bohatství ve vašich datech*. Praha: Grada Publishing,
3. *Data on focus*. Retrived from <http://www.dataonfocus.com/star-schema-and-snowflake-schema>.

Kontaktné údaje autora

Ing. Július Hlaváč, PhD.
Paneurópska vysoká škola
Tematínska 10 Bratislava
julius.hlavac@paneurouni.com

SKUPINOVÁ PRÁCE STUDENTŮ JAKO FORMA SDÍLENÍ ŘEŠENÍ

STUDENTS' GROUP WORK AS A FORM OF SHARING SOLUTIONS

Lenka Holečková

Abstrakt

Příspěvek si klade za cíl představit přínosy práce studentů ve skupinách se zaměřením na možnosti sdílení jejich výstupů a navržených řešení problémů. Prezentuje taktéž vybrané metody, prostřednictvím nichž může být skupinová práce uplatňována. Protože se jako problém při realizaci těchto metod často jeví jejich časová a organizační náročnost, příspěvek přináší rovněž dílčí výsledky výzkumného šetření zaměřeného na uplatnění zvolené skupinové metody Think - Pair - Share při výuce předmětu ekonomie, který porovnává vstupní znalosti studentů před výukou daného tematického celku prostřednictvím metody Think - Pair - Share a po něm. Z důvodu rozsahu je článek zaměřen pouze na dílčí výsledky provedeného širšího šetření a nepředstavuje již porovnání výsledků s klasickou (frontální) výukou.

Klíčová slova: Skupinová práce, aktivizující metody, studenti, argumentace, zpětná vazba.

Abstract

The aim of the paper is to introduce the contributions of students' group work with the focus on possibilities of sharing their ideas and problem solutions. The paper also presents selected methods of group work. For the frequent problem of these methods - their time and organizational complexity - there are discussed also partial results of research focused on method Think - Pair - Share in the subject of Economics. The research presents the results of students' knowledge comparison before and after Think - Pair - Share method implementation. The paper is focused on partial results of global research. It does not discuss comparison of these results with frontal teaching.

Keywords: Group work, active teaching methods, students, argumentation, feedback.

JEL klasifikace: A21, A22, A29

Skupinové vyučování a jeho přínosy

Práce ve skupinách studentů je aktivitou nabízející jejím účastníkům zkušenosti, které by při samostatné práci jen stěží mohli získat. Dle autorky Sitné (2013, s. 49) jsou jako skupinové metody označovány způsoby aktivní spolupráce žáků rozdělených do různých velkých pracovních týmů, v nichž se učí aktivně pod vedením svého učitele. Přitom výsledky práce skupiny jsou závislé nejen na osobě učitele, ale stejnou měrou taktéž na osobním přínosu každého žáka. Tento fakt podporuje osobní zodpovědnost každého žáka za výsledky procesu učení. Využívány jsou zde vrstevnické sociální skupinové vztahy (vrstevnické peer učení).

Přínosem skupinových vyučovacích metod je tedy kooperace (spolupráce) studentů. Ta je přitom podporována bez soutěžení a soupeření, spíše se zaměřením na pomoc, radu,

obhajobu vlastního názoru, argumentaci, přijetí názoru druhých, a to bez konfliktu a nevráživosti. Zásadou je empatie a soucítění, kterému se mají studenti naučit (Pecina, Zormanová, 2009, s. 45). Atmosféra ve třídě se tak mění a stává se přátelštější. Tyto metody posilují vztahy mezi žáky a při jejich úspěšném průběhu je atmosféře ve třídě dodán prvek důvěry a vzájemné podpory (Petty, 2013, S. 229). I z tohoto důvodu se často taktéž nesmělí žáci, kteří sami obvykle nevystoupí před třídou, nechají snadněji přimět k aktivitě. Důraz je zde kladen především na respektování ostatních (Mühleisen, Oberhuber, 2008, s. 50).

Skupinové vyučování je výborným nástrojem pro dosažení, rozvoj a upevnění klíčových kompetencí, a to zejména kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí personálních, sociálních, občanských i komunikativních (Sitná, 2013, s. 50). Skupinovou práci přitom čteně využívají aktivizující metody výuky. V rámci těch je využíváno stanovisek a zkušeností žáků, které jim aktivní skupinová práce pomáhá formovat a rozvíjet. Aktivizující nebo někdy též aktivizační metody jsou určitou protiváhou klasické výukové koncepce - kladou důraz na osobní prožitek z učení, kdy si žáci vyzkouší „na vlastní kůži“ zažít a vyřešit určitou úlohu a na základě této praktické zkušenosti si zapamatují mnohem více, neboť je jejich prožitek nesrovnatelně silnější a zanechá v nich výraznější paměťové stopy nežli pouze při pasivním příjmu informací.

Metody práce ve skupinách se zaměřují zejména na (Sitná, 2013, s. 50):

- osobnost žáka a podporu přijímání zodpovědnosti za vlastní přínos ve výuce a odpovědný postoj ke své profesní budoucnosti,
- vzájemnou spolupráci formou sociální interakce a týmové spolupráce,
- komunikativní dovednosti, zejména schopnost srozumitelně a souvisle formulovat své myšlenky, aktivně se účastnit diskusí, naslouchat, klást otázky, obhajovat svůj názor, argumentovat, protiargumentovat, reflektovat názor druhého, shrnovat závěry,
- sociální vztahy, které vedou k budování kvalitní sociální skupiny a přispívají k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním konfliktům.

Při jejich aplikaci je podporována taktéž argumentace, kreativita a umění komunikace a týmové práce v kolektivu (Mühleisen, Oberhuber, 2008, s. 50). Kooperaci skupiny přitom usnadňují mimo jiné následující faktory (Belz, Siegrist, 2011):

- tvořivé metody hledání nápadů,
- rozhodování, do nichž se zapojí všichni účastníci,
- jasné určení odpovědnosti každého jednotlivce.

Existují však i úskalí skupinové práce, mezi něž můžeme zařadit mimo jiné chybějící systematičnost, probrání jen malé části učiva, vznik chyb, které se neopravují (Kasíková, 2004, s. 19). Mezi další problémy může patřit taktéž nerovnoměrná práce žáků ve skupině, problém žáků organizovat si práci, hlučnost skupin, neprobrání potřebného učiva, odbíhání od zadaného úkolu, obtížné hodnocení pracovních činností a další. Zanedbat nelze ani fakt, že tento způsob práce vyžaduje náročnou přípravu.

Následující část článku představí vybrané skupinové metody, které jsou na čas a organizaci méně náročné, a taktéž na konkrétní výsledky a přínosy jedné z nich.

Vybrané metody práce ve skupinách

Tři zvolené metody účinně využívající práci ve skupinách jsou brainstorming, metoda Think - Pair - Share a snowballing. Tyto tři metody byly vybrány z důvodu podobných organizačních požadavků a menší časové náročnosti jejich realizace.

Brainstorming je jednoduchou skupinovou vyučovací metodou, jejíž podstata spočívá v produkci co největšího počtu návrhů řešení určitého problému ve velmi krátké době (Sitná, 2013, s. 67). Hodí se pro řešení konkrétních otázek či problémů v rámci výuky. Tato metoda podporuje volnost a nezávaznost v tvorbě myšlenek a produkci co největšího množství nápadů. Ty se přitom nejprve pouze prezentují a sdílejí, ale nehodnotí ani nekritizují, neboť posuzovány jsou až v následné fázi. Studenti se tak vzájemně při tvorbě nových myšlenek inspirují. Brainstorming lze realizovat s celou třídou, ale ideální je tuto metodu aplikovat v menší skupině žáků a vyhradit si na ni cca 30 minut času.

Jednou z metod založenou na brainstormingu je metoda **Think – Pair – Share** (Košťálová, Králová, Lorenc, 2010, s. 13). Volně ji lze přeložit jako Mysli – Asociuj – Sdílej. Tato metoda zajišťuje zapojení všech studentů, neboť každý z nich nejprve samostatně přemýšlí nad zadaným tématem, následně ve dvojici diskutuje nápady a na závěr vybrané dvojice prezentují svá řešení ostatním spolužákům. Přitom využívají svých argumentačních dovedností, neboť svá řešení a nápady musí obhájit. Tuto metodu lze výhodně užít i na začátku hodiny pro aktivizaci žáků a jejich nasměrování na téma, které bude probíráno (Jigsaw, 2014). Vhodná je taktéž na konci hodiny pro řešení problému souvisejícím s probraným tématem. Lze ji aplikovat v celé třídě; ideální je ale opět pro menší skupinu studentů. Z hlediska času je účelné vyhradit si a ni 30 minut, ale postačuje i čas kratší. Pokud budou svá řešení prezentovat pouze vybrané dvojice, lze tuto metodu účinně aplikovat i během deseti minut.

Snowballing neboli metoda sněhové koule začíná od jednotlivce, nikoli tedy od skupiny, ale dále pokračuje formou skupinové práce v postupně se zvětšujících pracovních týmech (Sitná, 2013, s. 71). Skupiny se postupně rozšiřují, ale téma a cíl výuky zůstávají stejné. Touto metodou může pracovat celá třída. Výsledné pracovní týmy tvoří potom skupiny o přibližně osmi žácích. Na metodu je vhodné si vyčlenit čas 20 - 30 minut.

Metody využívají skupinové práce a společného hledání řešení - může se jedna o problémovou otázku k zadanému tématu, specifikaci určitého pojmu či konkrétní problém z praxe.

Z uvedených metod byla v rámci výzkumného šetření uplatněna metoda Think - Pair - Share. Výsledky, které přinesla, jsou představeny dále v textu.

Dílčí výsledky provedeného šetření

Širší výzkumné šetření bylo realizováno v období 2011 - 2014 na všeobecném gymnáziu v Praze 4 ve volitelném semináři z ekonomie. Jeho cílem bylo ověřit významnost posunu ve znalostech osvojeného učiva zvoleného tematického celku u studentů, kteří byli vyučováni prostřednictvím aktivizujících metod rozvíjejících schopnost argumentace, a to porovnáním znalostí před zařazením výuky prostřednictvím těchto metod a po její realizaci. Jednou z užitých metod byla právě metoda Think - Pair - Share.

Probíraným tematickým celkem, v rámci něhož výzkum proběhl, bylo téma Trh práce a nezaměstnanost. Pro účely výzkumného šetření byli žáci rozděleni do experimentální (ES) a kontrolní skupiny (KS). Experimentální skupina žáků probírala téma Trh práce a nezaměstnanost prostřednictvím metody Think - Pair - Share, skupina kontrolní pomocí klasického výkladu (frontální výuky). Účelem tohoto příspěvku je představit pouze část výzkumného šetření, která prověřovala vliv zařazené metody Think - Pair - Share na osvojení učiva v rámci daného tematického celku, tedy se zřetelem na experimentální skupinu, která zahrnovala celkem 47 žáků.

Cílem bylo zjistit, zda tato metoda i přes svou časovou a organizační náročnost povede k významné změně osvojených znalostí žáků.

Testována byla dílčí nulová hypotéza H_0 , na základě jejíhož ověření měla být následně přijata či nepřijata alternativní hypotézy H_1 :

Nulová hypotéza H_0 : *Aktivizující metoda Think – Pair – Share s prvky argumentace nemá významný vliv na změnu znalostí žáků ve srovnání s jejich výchozími znalostmi.*

Alternativní hypotéza H_1 : *Aktivizující metoda Think – Pair – Share s prvky argumentace má významný vliv na změnu znalostí žáků ve srovnání s jejich výchozími znalostmi.*

Hypotézy byly testovány na hladině významnosti 5 %.

Před samotným probíraným tématem byl žákům předložen didaktický test, který zjišťoval jejich vstupní znalosti (jednalo se o pretest obsahující celkem 20 otázek, přičemž u každé z nich bylo možno volit mezi čtyřmi odpověďmi - u některých otázek existovalo větší množství správných odpovědí). Výsledky didaktického testu se u každého ze žáků pohybovaly na škále od 0 do 25 bodů.

Následně proběhla výuka v experimentální skupině pomocí metody Think – Pair – Share. Jednotlivé dosud neprobrané pojmy týkající se tématu Trh práce a nezaměstnanost nebyly žákům definovány, ale sami se zamýšleli nad jejich významem, nad tím, zda a případně kde se s nimi již setkali. Následně je diskutovali se sousedem a posléze v celé skupině. Jednalo se o pojmy, které byly součástí pretestu. Správné vysvětlení daných termínů jim bylo poskytnuto na závěr.

V následujícím týdnu po probrání tématu proběhl v obou skupinách posttest, který byl identický s pretestem. Důležité bylo, aby se žáci podepsali kvůli následnému párování obou testů. Jako pretest a posttest byly použity shodné testy, a to v souladu s doporučeními zejména zahraničních autorů (např. Simkins, Allen, 2000; Ismail, 2014). Díky shodnému pretestu a posttestu je zajištěno, že mezi oboje testování vstoupí minimum intervenujících okolností, aby bylo možné porovnat skutečně jen posun výsledných znalostí. Tomu byla přizpůsobena i organizace testování. Studenti nebyli informováni ani o jednom z testů (pretest, posttest), tedy nebyli motivováni snahou si zapamatovat otázky z pretestu s tím, že shodný test bude následovat. Jejich motivace nebyla zvýšena ani hodnocením - nejednalo se o test na známky.

Testy byly poté vyhodnoceny a statisticky zpracovány. Významnost posunů znalostí mezi pretestem a posttestem byla ověřena pomocí dvouvýběrového párového t-testu na střední hodnotu. Před jeho samotným použitím bylo třeba provést Shapiro-Wilkův test normality, který prokázal normální rozdělení dat.

Výsledky provedeného t-testu jsou uvedeny v Tabulce 1. Z té je zřejmé, že dosažená hodnota signifikance byla podstatně menší než stanovená hladina 0,05, nulová hypotéza

byla tedy zamítnuta. Pravděpodobnost, že by pozorované rozdíly vznikly pouze náhodou, byla menší než 5 %.

Tabulka 1: Výsledky t-testu - metoda Think - Pair - Share (vybrané hodnoty)

ES	Pretest	Posttest
Střední hodnota	9,276596	13,5106383
Pozorování	47	47
P(T<=t)	1,80074E-09	

Zdroj: vlastní výzkum

Na základě provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že si nejsou rovny střední hodnoty měřeného souboru dat, neboť z t-testu u experimentální skupiny vyplynula pravděpodobnost P nižší než $\alpha = 0,05$. T-test tedy prokázal významný vliv zařazených aktivizujících metod na změnu znalostí u ES. Na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ byla zamítnuta dílčí nulová hypotéza a přijata alternativní hypotéza H_1 : *Aktivizující metoda Think – Pair – Share s prvky argumentace má významný vliv na změnu znalostí žáků ve srovnání s jejich výchozími znalostmi.*

Z výsledků je patrné, že aplikace metody Think - Pair - Share byla účinná, neboť způsobila statisticky významnou změnu střední hodnoty u měření provedeného po aplikaci výuky daného tématu prostřednictvím uvedené metody ve srovnání se střední hodnotou zjištěnou před aplikací této metody ($P < 0,05$).

Závěr

Příspěvek představil vybrané metody výuky využívající práce ve skupinách se zaměřením na brainstorming, metodu Think - Pair - Share a snowballing.

Dílčí výsledky výzkumného šetření týkající se aplikace metody Think - Pair - Share poukázaly na fakt, že i přes časovou a organizační náročnost této metody došlo k významnému posunu znalostí žáků v rámci probíraného tematického celku. Je tedy zřejmé, že i přes zacílení na rozvoj argumentačních dovedností a hledání nápadů, které se může zdát být organizačně v rozporu s možností získat nové poznatky, tato metoda přispěla k posunu znalostí žáků a k osvojení učiva v rámci daného tematického celku. Přitom byly procvičovány i argumentační dovednosti studentů, které jim mohou napomoci překonat častý problém získané poznatky správně formulovat a interpretovat, což jim následně schází při vstupu do terciárního vzdělávání a na trh práce (Berková, Holečková, 2014, s. 25). Pokud jsou studenti podněcováni pouze k přijímání již vyřčených stanovisek, nemají možnost si dovednost utváření názorů procvičit, což neprospívá jejich duševnímu vývoji. Podle Pettyho (2013, s. 229) mohou potom toužit po jistotě tam, kde není možné ji získat, a to neprospívá ani jim, ani společnosti. To jsou důvody, proč lze uvědomělé zařazování metod rozvíjejících argumentaci do výuky doporučit.

K tomu je však třeba naplnit předpoklad, aby učitelé s těmito metodami dovedli účinně pracovat. Dle závěrů Berkové a Králové (2015) lze za jeden z problémů práce s aktivizujícími metodami označit fakt, že učitelé ekonomických předmětů sice využívají aktivizující metody pro podporu ekonomického myšlení, ale nesprávně s nimi pracují. Výsledky tohoto výzkumu významně prokazují, že učitelé často uplatňují stereotypní vyučovací metody a pouze pro ně používají názvy moderních vyučovacích

metod. Ke zlepšení současného stavu je dle autorek v první řadě třeba zlepšit dovednosti učitelů například realizací metodických školení z oblasti využití moderních metod.

Výhodou metod prezentovaných v příspěvku je fakt, že jsou relativně nenáročné na organizaci a čas a mohou být do výuky zařazovány poměrně snadno, ale samozřejmě nikoli bez promyšlené přípravy a pečlivého sledování cíle probíraného tématu.

Literatura

1. Belz, H., Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál.
2. Berková, K., Holečková, L. (2014). Komunikační dovednosti žáků sekundárního vzdělávání: Význam komunikace pro přechod do terciéru. *Media4u Magazine [online]*. 11 (2), 20–26. Retrieved from: <http://www.media4u.cz/mm022014.pdf>.
3. Berková, K., Králová, A. (2015). Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic. In: *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*, Albena, Sofie, 37–44.
4. Ismail, N. et al (2011). Pretesting on the First Semester Engineering Students in UKM: Does It Make Difference? *Procedia Social and Behavioral Sciences [online]*, 18, 81–86. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811011256>.
5. Jigsaw. (2014). Grouping. Think - Pair - Share. *Instructional Strategy Lessons for Educators Secondary Education*. [online]. Retrieved from: <http://www.ecu.edu/cs-educ/SecondaryISLES/upload/ISLES-S-Grouping-Declarative-051514.pdf>.
6. Košťálová, H., Králová, T., Lorenc, M. (2010). *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica.
7. Mühleisen, S., Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Praha: Grada Publishing.
8. Kasíková, H. (2004) *Kooperativní učení a vyučování*. Teoretické a praktické problémy. Praha: Portál.
9. Pecina, P., Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
10. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
11. Simkins, S., Allen, S. (2000). Pretesting Students to Improve Teaching and Learning. *Teaching Sociology International Advances in Economic Research [online]*, 6 (1) 100–112. DOI: 10.1007/BF02295755.
12. Sitná, D. (2009) *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory Interní grantové agentury Vysoké školy Ekonomické v Praze prostřednictvím projektu VŠE IGS F1/31/2015 a projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze prostřednictvím institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví, VŠE v Praze

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

E-mail: lenka.holeckova@vse.cz

PŘÍNOSY KURZU PRAXE K PROFILU ABSOLVENTA KCR VŠE
BENEFITS OF THE "INTERNSHIP" COURSE TO THE ABSOLVENT
PROFILE (DEPARTMENT OF TOURISM, UNIVERSITY OF ECONOMICS,
PRAGUE)

Liběna Jarolímková

Abstrakt

Východiskem článku je požadavek na prohloubení propojení vysokoškolského vzdělávání s praxí. Hlavní část je založena na vyhodnocení monitoringu prováděného v uplynulých 8 letech mezi absolventy kurzu 2CR302 Praxe a porovnání přínosů kurzu s cíli stanovenými sylabem, profilem absolventa a požadavky trhu práce. Přínos kurzu je zvláště v oblasti posílení soft skills, především komunikačních a jazykových dovedností a interkulturních kompetencí. Rezervy má obsah praxe v oblasti rozvoje manažerských a ekonomických dovedností.

Klíčová slova: Praxe. Cestovní ruch. Odborné vzdělávání.

Abstract

The starting point of the article is the demand for closer connection between university education and the industry. The main part is based on the evaluation of 8-year monitoring of 2CR302 "Internship" course graduates and comparison of the course's benefits with the syllabus, absolvent profile and the labour market demands. The main benefit of the course is soft skills development, especially intercultural, language, and communication abilities. The part which could still be improved are managerial and economic skills

Keywords: Internship. Tourism. Vocational Education.

JEL klasifikace: A23, I21, Z3

Úvod

Cestovní ruch má významnou úlohu v evropské ekonomice, v EU zaměstnává 10 milionů osob (4 % zaměstnanosti) a má jednu největších úrovní pracovní mobility. (1) S rozvojem společnosti a dynamickými změnami na trhu cestovního ruchu rostou nároky na kvalifikaci zaměstnanců v oboru a tím i nároky na odborné vzdělávání, kromě jiného i na propojení vzdělávání s praxí. Trh práce v oblasti cestovního ruchu je specifický, kvalifikace požadovaná od pracovníků v cestovním ruchu je velmi rozsáhlá a rozmanitá. Zvláštní důraz je kladen na komunikační a jazykové dovednosti a interkulturní kompetence. Cestovní ruch je odvětvím s velkou intenzitou informací, proto jsou také vysoké nároky na schopnost pracovníků informace zpracovávat a interpretovat. (2)

Katedra cestovního ruchu VŠE v Praze zprostředkovává studentům během studia intenzivní kontakt s praxí prostřednictvím různých forem výuky (praxe, odborná stáž, výuka v terénu, odborné exkurze, účast studentů na projektech partnerů katedry, přednášky odborníků z praxe, besedy s významnými představiteli apod. (3), (4), (5).

Článek představuje výsledky monitoringu předmětu prováděného v uplynulých 8 letech. Přínosy Praxe jsou hodnoceny ve vztahu k sylabu kurzu, profilu absolventa oboru a požadavkům trhu práce. Cílem šetření bylo získat podklady pro modernizaci obsahu kurzu.

Praxe ve studijním plánu bakalářského studijního oboru Cestovní ruch a regionální rozvoj

Předmět 2CR302 Praxe byl začleněn do studijního plánu jako povinná součást vzdělávacího programu bakalářského studia oboru Cestovní ruch a regionální rozvoj. Ve vzorovém studijním plánu je předmět Praxe zařazen do 6. semestru studia. Předmět byl vyučován ve všech semestrech v období 2008/9 – 2015/6. Cílem předmětu je získání praktických znalostí a dovedností a ověření si teoretických poznatků z VŠE v hospodářské praxi. Studenti by se během praxe měli seznámit s řízením podniků cestovního ruchu/resp. s fungováním veřejné správy. Poznatky získané v průběhu praxe by měli uplatnit při zpracování bakalářské práce. Předmět je zakončen zkouškou a ohodnocen 9 kredity.

Podmínky splnění předmětu jsou následující:

- Praxe musí být v oboru cestovního ruchu, je uznávána kterákoliv z činností patřící do oboru (restaurační zařízení, hotely, cestovní kanceláře, cestovní agentury, průvodcovská činnost, informační centra, veletrhy a konference, práce v institucích státní správy, organizacích destinačního managementu, v neziskových organizacích se vztahem k cestovnímu ruchu).
- Povinný rozsah praxe je 208 hodin, studenti dokládají její absolvování potvrzením od daného podniku.
- Praxi musí student absolvovat během studia na VŠE.
- Praxe může být celá vykonaná v jednom podniku nebo na více místech, praxi může student absolvovat v ČR nebo v zahraničí.
- Předložení zprávy z praxe, která musí obsahovat charakteristiku podniku, popis činností studenta a zhodnocení průběhu a přínosu praxe

Praxi si studenti zajišťují sami, v případě potíží při shánění praxe se mohou obrátit na KCR, která jim zprostředkuje kontakt na firmy v oboru.

Výsledky monitoringu výstupů předmětu 2CR3012 Praxe

Pro hodnocení výstupů předmětu 2CR302 Praxe je použito více zdrojů. V první řadě jsou využity údaje z dotazování studentů, které probíhalo v závěru každého semestru, dále byly analyzovány zprávy studentů z jejich praxe, doplňující údaje pocházejí ze sylabu kurzu a záznamů studijních výsledků.

Hodnocení studentů

K 30. 6. 2016 předmět absolvovalo 622 studentů. Průměrná známka v tomto předmětu je 1,027, známka 3 nebo 4 nebyla udělena ani jednou.

Velký počet studentů nerespektuje vzorový studijní plán, největší zájem o zápis předmětu 2CR302 Praxe je v 5. semestru, popř. ve 4. semestru. Vždy si student předmět zapisuje v době, kdy už praxi absolvoval, vyučující tedy nemá žádnou možnost průběh

praxe ovlivnit, hodnotí jen, zda student vyhověl požadavkům sylabu kurzu. Ze strany podniku, kde praxi vykonával, není student hodnocen. Hodnocení probíhá ale formou sebereflexe, student ve zprávě uvádí, jaké poznatky a dovednosti získal a které své kompetence v průběhu praxe rozvinul.

Obor a rozsah praxe

Obor, ve kterém studenti praxi absolvují, je ovlivněn více faktory. Kromě osobních preferencí studenta působí silně i aktuální situace na trhu práce. Nejsnazší je získat praxi v ubytovacích a stravovacích zařízeních, kterých je nejvíce a nabízejí největší počet pracovních míst.

Obory, ve kterých studenti absolvovali svou praxi:

• Ubytovací služby, hotelnictví	27 %
• Gastronomie	24 %
• Cestovní kanceláře a agentury	16 %
• Průvodcovská činnost	8 %
• Kulturní, sportovní služby	7 %
• Instituce	6 %
• Informační střediska	5 %
• Lázeňství	1 %
• Jiné	6 %

67 % studentů vykonalo praxi v podnicích, které tvoří jádro oboru (hotely, restaurace a cestovní kanceláře a agentury). Práce v ostatních službách cestovního ruchu je zastoupena relativně rovnoměrně (5 – 8 %), minimálně je praxe realizována v oblasti spa. Do kategorie jiné spadá praxe v navazujících odvětvích, nejčastěji ve finančních službách, práce vedoucí dětských táborů, dobrovolnických campů apod.

7 % studentů doložilo praxi z více podniků, většina z nich pracovala ve více oborech. Pouze 1 student splnil požadavky praxe vlastní podnikatelskou činností v oboru.

Rozsah praxe, který musí studenti doložit, je 208 hodin, což odpovídá cca 25 pracovním dnům. Skutečný rozsah praxe, který studenti doložili, mnohonásobně převyšuje požadavky dané sylabem kurzu. 82 % studentů doložilo praxi ve větším rozsahu (obvykle 350 – 700 hodin, někteří i 2000 hodin). Je velká pravděpodobnost, že i 18 % studentů, kteří vykazali praxi v rozsahu přesně stanoveném v požadavcích pro absolvování kurzu, odpracovali hodin více, pouze neměli potřebu uvádět skutečně odpracovaný počet hodin.

Praxe v zahraničí

Praxi v zahraničí (celkem ve 23 zemích) doložilo 118 studentů, což je 19 % ze všech absolventů předmětu. Vyplývá z toho, že zájem o studovaný obor se promítá i do předmětu praxe. Silným motivem pro zahraniční praxi je zlepšení jazykových dovedností.

Země, kde studenti realizovali svoji praxi, je možné rozdělit do tří skupin. Do první skupiny patří Slovensko, Rusko, Ukrajina, Moldávie a Kazachstán (celkem v těchto zemích praxi absolvovalo 25 studentů). Praxi v těchto státech absolvovali rezidenti, tj. studenti, kteří studují na VŠE, ale pocházejí z výše jmenovaných zemí. Z pohledu VŠE se jedná o praxi zahraniční, ale z pohledu příslušných studentů jde vlastně o praxi domácí. Z hlediska předmětu práce se struktura činností neliší od praxe studentů v ČR.

Do druhé skupiny patří státy, které mají otevřený pracovní trh pro zahraniční studenty. Z nich jednoznačně nejpritažlivější jsou státy přímořské, celkové prvenství v počtu studentů na zahraniční praxi má Španělsko (praxi zde absolvovalo 19 studentů) dále je to Řecko, Itálie, Turecko a Bulharsko. Přitažlivé jsou pro studenty také vyspělé ekonomiky - USA, Německo a Velká Británie. Celkem ve státech druhé skupiny absolvovalo praxi 90 studentů. Problematické jsou výstupy této praxe. Studenti vykonávají v těchto zemích většinou jednoduché pomocné práce (pokojská, pomocník v kuchyni, obsluha atrakce v zábavním parku apod.). Zahraniční praxe proto často nepřináší odborné pracovní zkušenosti, často nedojde ani k posílení jazykových dovedností, protože studenti nepřicházejí do styku s rodilými mluvčími dané země. Třetí skupinu zemí zastupují z pohledu českého prostředí výjimečné lokality (Taiwan, Guatemala, Japonsko). Studenti na praxi v těchto zemích získali nejen zajímavou interkulturní zkušenost, ale měli i přínosný obsah práce v oblasti destinačního managementu.

Pracovní činnosti

V ubytovacích zařízeních vykonávají studenti nejčastěji práci recepční a pokojské. Ve stravovacích službách je to práce servírky/číšníka. V obou segmentech oboru, kde vykonává praxi více než polovina studentů, se jedná převážně o práci neodpovídající profilu absolventa KCR VŠE. Praxe realizovaná v ostatních službách cestovního ruchu je obvykle rozmanitější a student má během praxe příležitost obohatit své teoretické znalosti o praktické poznatky z oblasti marketingu, nejčastěji propagace a průzkum trhu, práce s rezervačními systémy či rozvinout svoje organizační schopnosti a dovednost jednat s klienty či dodavateli. Nejlépe odpovídá profilu absolventa praxe vykonávaná v institucích cestovního ruchu, kde má student většinou možnost podílet se na tvorbě strategických dokumentů a účastnit se jednání s různými partnery.

Z hlediska převažující náplně pracovní činnosti je struktura praxí studentů následující:

- | | |
|-------------------------------|---|
| • Praxe v oblasti managementu | 7 % (provozní, asistent manažera) |
| • Ekonomické činnosti | 3 % (rozpočet) |
| • Marketing | 11 % (propagace, průzkum trhu) |
| • Organizační práce | 19 % (průvodce, kulturní a sportovní akce) |
| • Administrativní úkony | 12 % (zakládání smluv, tvorba databází) |
| • Přímá obsluha hostů | 32 % (servírka, číšník, hosteska, recepční) |
| • Pomocné práce | 16 % (pokojská, úklid) |

Organizace praxe

Studentů nemají se zajištěním praxe významný problém. Tato zkušenost ale může být ovlivněna tím, že studenti nemají vysoké nároky a přijmou i práci nekvalifikovanou s relativně malým přínosem pro jejich budoucí kariéru. Pouze 6 studentů (cca 1 %) si zajistilo praxi ve smyslu odborné stáže, kdy byli seznámeni s provozem celého podniku a měli příležitost postupně projít všemi provozními a ekonomickými úseky a seznámit se s jejich náplní práce. Většina studentů (85 %) nebylo během praxe komplexně seznámeno s celým podnikem. Kvalitní zaškolení/zaučení pro danou práci mělo jen 10 % studentů.

15 % studentů uvádí, že by práci vykázanou jako praxi, bez povinnosti dané kurzem, nepřijali. Důvodem ve všech případech není obsah práce v cestovním ruchu, ale vždy její nedostatečné finanční ohodnocení.

Hodnocení praxe ze strany studentů

30 % studentů hodnotí, že absolvovaná praxe měla pro jejich budoucí profesní život významný přínos, 68 % hodnotí praxi jako přínosnou, pouze 2 % studentů v realizované praxi žádný přínos nespatřují.

Nejčastěji zmiňovaným přínosem praxe bylo zlepšení dovedností v oblasti komunikace se zákazníky (90 % studentů) a zlepšení komunikace v cizích jazycích (87 % studentů). I další nejčastěji spontánně jmenované přínosy praxe se týkají komunikačních dovedností: posílení tolerance vůči lidem (75 %), řešení různých problémů a konfliktů s nadřízenými i se zákazníky (60 %), přizpůsobení se týmu spolupracovníků (30 %). Méně často studenti uvádějí přínosy v oblasti dovedností v marketingu (14 %), zřídka uvádějí rozvinutí dovedností v oblasti managementu, rozhodování a odpovědnosti (4 – 7 %).

Pouze 4 % studentů využila praxi ke sběru podkladů pro svoji bakalářskou práci.

Závěry – porovnání výstupů kurzu 2CR302 Praxe s cíli sylabu, profilem absolventa a s požadavky trhu práce

Zhodnocení výstupů kurzu 2CR302 Praxe je hodnoceno z více hledisek, a to v porovnání s cíli kurzu, cíli vyplývajícími z profilu absolventa a s požadavky pracovního trhu. Hodnocení je vyčísleno relativním zastoupením studentů, kteří daný prvek během praxe posílili.

Splnění cílů kurzu stanovených sylabem:

- Seznámí se s řízením podniků cestovního ruchu, případně s fungováním veřejné správy – cíl je splněn pouze částečně (15 %), většina studentů není během praxe komplexně seznámena s řízením daného podniku
- Získání praktických znalostí a dovedností – cíl je splněn (100 %), diskutabilní je v mnoha případech adekvátnost získaných znalostí a dovedností v návaznosti na profil absolventa VŠE
- Sběr podkladových materiálů pro bakalářskou práci – cíl je splněn minimálně (4 %), návaznost praxe na bakalářskou práci je velmi nízká, z toho plyne i nízká motivace na straně studentů seznámit se podrobně s celkovou činností a strukturou podniku, ve kterém praxe probíhá.

Absolventi bakalářského stupně se mohou uplatnit zejména v podnicích cestovního ruchu na středních úrovních řízení, v institucích veřejné správy v odděleních cestovního ruchu. Většina absolventů bakalářského stupně studia však pokračuje ve studiu na magisterském stupni. Splnění cílů vyplývajících z profilu absolventa oboru Cestovní ruch a regionální rozvoj:

- Ověřit v praxi standardní rámec znalostí z oblasti ekonomie, podnikové ekonomiky – cíl je splněn minimálně (3 %)
- Samostatně se manažersky rozhodovat – cíl je splněn pouze částečně, pouze 7 % studentů má praxi zahrnující manažerské dovednosti, ostatní studenti se během praxe setkávají s manažerskými technikami pouze z pozice podřízených
- Analyzovat současný stav cestovního ruchu v rámci území s přihlédnutím k udržitelnému rozvoji – cíl je splněn minimálně, problematika udržitelného rozvoje není ve většině podniků, kde studenti praxi vykonávají akcentována

- Nadstandardní jazykové znalosti – cíl je splněn z 87 %
- Připravenost na práci v multikulturním prostředí – cíl je splněn z 87 %

Kompetence jsou chápány jako záruka úspěšného jednání v konkrétních situacích (6). Splnění požadavky trhu práce na kvalifikaci absolventa oboru Cestovní ruch a regionální rozvoj (2):

- Komunikace, prezentace (90 %)
- Orientace na zákazníka, uspokojování potřeb klienta (90 %)
- Kreativita a schopnost řešit problémy (60 %)
- Schopnost pracovat samostatně (75 %)
- Schopnost nést odpovědnost (12 %)
- Komunikace v cizích jazycích (87 %)
- Práce s informacemi (80 %)
- Znalost technických inovací (40 %), studenti nové technologie znají a ovládají, otázka zněla, nakolik své znalosti rozvinuli v průběhu praxe. Nejčastěji zmiňovaným přínosem bylo ovládnutí konkrétního programu či technologie (např. rezervační systém hotelu, přijímání plateb přes platební terminál apod.)
- Řešení problémů (60 %)
- Organizační schopnosti (20 %)
- Spolupráce (80 %)

Výstupy kurzu jsou v uspokojivé míře v souladu s profilem absolventa oboru a s požadavky pracovního trhu, jejichž dílčí cíle jsou splněny většinou ve vysoké míře. Nejmenší soulad přínosů praxe je s cíli stanovenými sylabem kurzu. Pro zvýšení efektivnosti praxe je zapotřebí upravit podmínky kurzu Praxe:

- Přísněji stanovit požadavky na činnosti, které budou jako praxe uznávané (eliminovat vykonávání pomocných prací, které mají pro rozvoj kompetencí malý přínos).
- Určit základní kompetence, znalosti a dovednosti, které by měl student v průběhu praxe získat či rozvinout. Akcentovat zvláště manažerské a ekonomické dovednosti.
- Vytvořit vzorový plán průběhu praxe.

Závěr

Cílem šetření bylo zhodnocení přínosů kurzu 2CR302 Praxe. Lze konstatovat, že kurz celkově přispívá k celkovému profilu absolventa bakalářského oboru Cestovní ruch a regionální rozvoj, a to zvláště v oblasti soft skills. Nejvýznamnější přínos je v rozvoji komunikačních a jazykových dovedností a interkulturních kompetencí. Rezervy má obsah praxe v oblasti rozvoje manažerských dovedností, které tvoří podstatnou část kvalifikace absolventů VŠE. V budoucnosti by měl být více akcentován také aspekt ekonomických dovedností.

Literatura

1. Juul, M. (2015). Tourism and the European Union. EU. ISBN 978-92-823-7987-5

2. Strietska, O., Tessaring, M. (2005). Trends and Skills Needs in Tourism. CEDEFOP – Panorama series 115, ISBN 92-896-0415-8, ISSN 1562-6180
3. Králová, A. a kol. (2014) Metodická příručka Pedagogická příprava pro začínající vysokoškolské učitele a doktorandy na Vysoké škole ekonomické. Oeconomica, Praha. ISBN 978-80-245-2059-9
4. Rohlíková, L., Vejvodová, J. (2012). Vyučovací metody na vysoké škole. Grada. ISBN 978-80-247-4152-9
5. Slavík, M. (2012). Vysokoškolská pedagogika. Grada. ISBN 978-80-247-4054-6
6. Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Grada. ISBN 978-80-247-1770-8

Kontaktní údaje autora

Ing. Liběna Jarolímková, Ph.D.
VŠE v Praze, Katedra cestovního ruchu
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
jaro@vse.cz

PARTICIPATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ S METODOU FILOZOFIE PRO DĚTI

PARTICIPATIVE EDUCATION WITH PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Jana Kolomazníková

Abstrakt

Filozofie pro děti je didaktická metoda vycházející ze sokratovského dialogu. Cílem metody je rozvoj myšlení, které je kritické, tvořivé, kooperativní a angažované. Pomocí dialogu se studenti učí vyjádřit svoje myšlenky, ptát se, vzájemně si naslouchat, argumentovat, otevřít se pohledům druhých, vyjádřit svůj nesouhlas respektujícím způsobem a reflektovat předkládaná témata. Cílem příspěvku je představit metodu filozofie pro děti jako nástroj, pomocí něhož lze se studenty zkoumat aktuální dění kolem nás i ve světě. Dění ve stále více propojeném světě ovlivňuje naše každodenní životy, proto je důležité snažit se mu porozumět a umět o něm mluvit.

Klíčová slova: Participativní vzdělávání, filozofie pro děti, dialog

Abstract

Philosophy for Children is a didactic methodology originating in the idea of Socratic dialogue. The aim is to develop thinking that is Critical, Creative, Collaborative and Caring. Dialogue encourages students to present their ideas, ask questions, listen to and respect each other, develop argumentation, be open to other people's perspectives and reflect presented topics. The aim is to present Philosophy for children as a tool for investigating problems and issues in the world today. Events in more and more interconnected world have impacts on our everyday lives. It is important to be able to discuss about these actual issues and try to understand them.

Keywords: Participative Education, Philosophy for children, Dialogue

JEL klasifikace: A2

Globální vzdělávání

Žijeme v propojeném a rychle se měnícím světě. Na tuto skutečnost by mělo reagovat i vzdělávání, aby studentům pomohlo orientovat se v aktuálním dění a porozumět současným společenským výzvám. Cílem článku je představit metodu filozofie pro děti jako nástroj, pomocí něhož lze společně se studenty zkoumat aktuální dění kolem nás i ve světě. Článek začíná úvodem do problematiky globálního vzdělávání, představuje principy metody filozofie pro děti a podstatu dialogické výuky. Následuje charakteristika jednotlivých fází metody filozofie pro děti a popis modelové aktivity.

Globální vzdělávání je charakterizováno jako proces učení, který podporuje smysl pro globální perspektivu a globální odpovědnost (schopnost reflektovat a chápat názory druhých; uvědomit si, že žijeme ve vzájemně závislém světě) a závazek k reflexi a dialogu (kritický pohled na vlastní názory o okolním světě a zpochybňování předpokladů, které všichni máme; zahájení dialogu s ostatními ve snaze pochopit různá

stanoviska; a poznání, že kritické myšlení, reflexe a dialog mohou vést k přehodnocení našich vlastních názorů o světě) (Bourn 2009).

Jedná se o aktivní učební proces, založený na hodnotách solidarity, rovnosti, začleňování a spolupráce. Umožňuje lidem, aby dospěli od základního povědomí o prioritách udržitelného rozvoje k pochopení příčin a důsledků globálních problémů až k osobní angažovanosti a informovanému jednání (Bullivant 2014).

Výuku s globálním rozměrem vnímá jako participativní proces učení i Belgeonne (2009) a zahrnuje do ní:

a) způsoby myšlení a poznání:

- schopnost nalézat souvislosti mezi místním a globálním (systémové myšlení, pochopení vzájemné propojenosti a vzájemné závislosti)
- schopnost uvědomit si a ocenit různou škálu pohledů (uznání zaujatosti veškerých znalostí a potřeby učit se z různých úhlů pohledu)

b) způsoby zapojení a komunikace:

- aktivní (studenti se zapojují do diskuze, rozvíjí myšlení vyššího řádu atd.)
- participativní (studenti ovlivňují, co se učí a jak se učí)
- demokratické (studenti a učitelé se podílejí na společném rozhodování)
- inkluzivní (učitelé a studenti uznávají individuální potřeby / odlišné prostředí)
- kritické (studenti rozvíjejí konstruktivní tázání)
- zážitkové (studenti se učí z reflexe nad vlastním jednáním)
- empatické (studenti jsou schopni porozumět a komunikovat kontext ostatních)
- dialogické (studenti a učitelé jsou si vědomi moci dialogu a využívají jej k rozšíření myšlení a porozumění)
- transformační (studenti jednájí informovaně a eticky i mimo vyučování)

V Česku se používá termín globální rozvojové vzdělávání (GRV). GRV je definováno jako „celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů“ (MZV 2010, str. 5). Cílem GRV je, aby studenti porozuměli souvislostem mezi jejich každodenními životy a děním v jiných částech světa. Aby si byli vědomi, že stejně jako nás ovlivňují různé události ve světě, tak i naše chování má dopad na ostatní obyvatele naší planety a její životní prostředí.

Rozvoj myšlení metodou filozofie pro děti

Filozofie pro děti patří mezi metody, které participativní proces učení podporují. Metoda vychází ze sokratovského dialogu, tedy z umění ptát se. Nejedná se však o filozofii jako vědeckou disciplínu. Je to didaktická metoda, jejímž cílem je rozvoj myšlení, které je kritické, tvořivé, kooperativní a angažované.

Belgeonne (2015, str. 28) charakterizuje vlastnosti myšlení následovně:

Angažované: Naslouchat (věnovat pozornost) a projevovat zájem (oceňovat) - zajímat se o zkušenosti a hodnoty ostatních, přistupovat k nim citlivě a rozvíjet empatii.

Spolupracující: odpovídat (komunikovat) a podporovat (smiřovat), stavět na vzájemných myšlenkách, formovat společné postoje a záměry, podporovat rozvoj nových směrů hledání. Pracovat společně na řešení otázky, snažit se najít odpověď nebo

více odpovědí, a stavět přitom na nápadech a zkušenostech ostatních, sdílet nebo si vyměňovat myšlenky.

Kritické: zpochybňovat předsudky, analyzovat a zpochybňovat témata, zvažovat více hledisek, hledat významy, důkazy, příčiny, rozdíly a dělat dobré úsudky, identifikovat předpoklady a důsledky.

Tvořivé: propojovat (vytvářet souvislosti) a navrhnout nové možnosti (spekulovat), nabízet srovnání, příklady, kritéria, alternativní vysvětlení nebo koncepce, představovat si různé perspektivy nebo scénáře, přicházet s novými nápady, syntetizovat, „myslet jinak“.

Zkoumající společenství a dialogická výuka

Za otce filozofie pro děti je považován americký profesor filozofie Matthew Lipman. Lipman (2003, str. 20) vnímá třídu jako zkoumající společenství, v jehož rámci „jsou kladeny otázky, argumentuje se, hledají se spojení, přemítá se, přijímají se výzvy a rozvíjí se techniky zaměřené na řešení problémů.“ Zkoumající společenství je popisováno jako „skupina lidí, kteří využívají společného myšlení k tomu, aby prohloubili svoje znalosti okolního světa a jeho pochopení, stejně tak jako porozumění jeden druhému“ (SAPERÉ 2010, str. 15).

Zkoumající společenství má podobu kruhu, v němž na sebe všichni vidí a s odpověďmi se obracejí jeden na druhého, místo na učitele. V reakci na podněty, které je vybízejí k uvažování, si vymýšlejí a vybírají vlastní otázky - takové, na něž ani učitel nemůže dát správné odpovědi, protože stejně jako všichni ostatní i on je teprve hledá (Buckley 2015). Jednou z klíčových výzev je, aby se učitelé přesunuli z centra dění na okraj a stali se facilitátorem a průvodcem dialogu.

Během filozofického zkoumání jsou zvažovány a testovány různé myšlenky. Filozofie pro děti se vyhýbá „jediné správné odpovědi“. To však neznamená, že všechny myšlenky mají stejnou váhu. Dialog by měl ukázat, že některé myšlenky jsou stěžejnější než jiné. Studenti jsou motivováni k tomu, aby činili vlastní rozhodnutí a docházeli ke svým vlastním závěrům o sporných myšlenkách.

Změna názoru není ve filozofii pro děti vnímána jako prohra, ale jako důkaz naslouchání ostatním. Cílem není porazit svého soupeře, ale navzájem se od sebe učit a problematiku společně prozkoumat z různých úhlů pohledu, které by nás samotné třeba nenapadly. Rozdíl mezi filozofickým dialogem a debatou (např. politickou) je zachycen v tabulce 1.

Tabulka 1: Srovnání filozofického dialogu a soutěživé debaty

Filozofický dialog	Soutěživá debata
Spolupracující	Odporující
Hledá prostor pro pravdu a porozumění	Hledá vítězství
Jde o proces učení	Jde o výkon
Rozšiřuje způsob myšlení jednotlivce	Dokazuje nebo potvrzuje způsob myšlení jednotlivce
Zabývá se složitostí	Hledá jednoduchost
Odhaluje a kritizuje domněnky	Brání domněnky, jako by byly pravdivé
Změnit názor je možné	Změnit názor znamená slabost
Věnuje pozornost úhlům pohledu, přesvědčením a pocitům ostatních	Shazuje ostatní – vlastní argumenty se zdají silnější, když se argumenty ostatních podaří oslabit

<i>‘Nikdo z nás není tak chytrý jako my všichni dohromady’</i>	<i>‘Já jsem chytřejší’</i>
Závěry jsou provizorní	Závěry jsou závěry

Zdroj: Hymer, Sutcliffe (2012)

Dialogická výuka je charakterizována (Alexander 2008) jako: kolektivní (společné řešení problémů); reciproční (vzájemné naslouchání, sdílení nápadů a zvažování alternativní názory); podpůrná (svobodné vyjadřování názorů bez strachu ze "špatné" odpovědi), kumulativní (navazování na odpovědi ostatních), účelná (plánovaná a strukturovaná dle cíle výuky).

Deset fází filozofie pro děti

Metoda se skládá z deseti po sobě jdoucích kroků (SAPER 2010):

Naladění

Filozofické zkoumání se zahajuje zpravidla nějakou pohybovou aktivitou, aby se studenti naladili na stejnou vlnu a nastartovali myšlenkové pochody. Někdy je potřeba studenty naopak zklidnit dechovým cvičením, nebo trénovat koncentraci. Během této fáze si studenti také stanovují pravidla společného zkoumání.

Představení podnětu

Podnět je výchozím bodem celého zkoumání. Učitel pomocí podnětu představuje téma, které by mělo vyvolat zásadní otázky. Podmětem může být příběh, fotografie, video, novinová zpráva, umělecké dílo apod. Klíčové je, aby podnět vyvolával pnutí a byl dostatečně sporný pro zažehnutí argumentace a názorových výměn. Pokud bude studentům hned jasné, co si mají myslet, potenciál pro rozproudění zajímavé diskuze bude malý.

Čas k zamyšlení

Tato fáze slouží k tomu, aby si studenti utřídili myšlenky, které v nich podnět vyvolává. Studenti si například mohou zapsat klíčová slova. Buckley (2015b) doporučuje, aby studenti dostali prostor pro individuální úvahy, poté aby své názory sdílely v menších skupinkách a v plénu je představili až na závěr. Při tomto postupu mají čas si vše rozmyslet, zformulovat a popřípadě se i inspirovat od spolužáků.

Tvoření otázek

V této fázi tvoří studenti otázky, které v nich podnět vyvolal. Studenti by měli být motivováni k formulaci otevřených, filozofických otázek, tedy takových, na něž není snadná odpověď. Neměla by pouze ověřovat porozumění příběhu představeného podnětem. Filozofická otázka by se měla týkat reálného světa a samotný podnět přesahovat. Nemělo by se jednat o věcné, spekulativní otázky a o otázky týkající se vkusu, protože o nich se těžko argumentuje (Buckley 2015).

Představení otázek

Otázky se přepíší na papír, tak aby na ně všichni viděli. Skupinky mohou představit otázky ostatním a snažit se je přesvědčit, proč by se mělo diskutovat zrovna o jejich otázce. V rámci představení lze také mezi otázkami hledat souvislosti nebo si procvičovat formulaci filozofických otázek. Pokud je méně času, je možné přejít rovnou k volbě otázky.

Volba otázky

Je na studentech, aby rozhodli, která otázka je pro ně nejdůležitější a povede k nejpłodnější diskuzi. Volba může proběhnout tajně či veřejně, každý student může použít jeden či více hlasů. Zásadní je, že si vybírají z otázek, které sami vytvořili.

První myšlenky

Autoři představí otázku, vysvětlí svoje argumenty a učitel vyzve ostatní, aby na přednesené argumenty reagovali.

Rozvíjení myšlenek

Jedná se o klíčovou fázi celého zkoumání, kdy se studenti snaží prozkoumat otázku do hloubky. Je důležité, aby na sebe navazovali a vyjadřovali souhlas či nesouhlas s konkrétními příklady. Učitel je v roli facilitátora diskuze. Postupně by se měl snažit, aby si studenti předávali navzájem slovo. Tímto způsobem se naučí obracet na sebe a ne pouze na učitele. Pokud se stane, že diskuze vážne, má učitel v zásobě připravené otázky nebo může studenty rozdělit zpět do dvojic či menších skupin. V případě potřeby vrací diskuzi k tématu. Do diskuze by však neměl zasahovat příliš často, aby se z toho nestal klasický výklad.

Závěrečné zamyšlení

Po vyčerpání tématu či času lze shrnout základní body zkoumání a každý student si např. napíše hlavní argumenty, s kterými souhlasil a s kterými nesouhlasil. Prostor pro vyjádření poslední myšlenky by měli dostat všichni studenti. Poslední slovo by měli mít autoři otázky.

Ohlédnutí za procesem

Vyhodnocení celého procesu je potřeba věnovat dostatek času. Studenti v této fázi reflektují, co se jim dařilo a v čem by se chtěli do příště zlepšit.

Vačice – modelová aktivita filozofie pro děti

Předpokládaný čas trvání aktivity je 90 minut. Pro realizaci aktivity je potřeba kniha “Vačice, která se nesmála” od autora Franka Tashlina.

Naladění

Studenti dostanou na výběr ze dvou možností. Podle výběru se rozestoupí na pomyslné ose. Obě strany dostanou prostor ke sdílení argumentů. Je důležité klást důraz, aby studenti vysvětlovali, proč si vybrali onu možnost, nikoliv proč si nevybrali možnost druhou. Na závěr mají možnost změnit pozici, pokud je inspiroval argument spolužáka.

Pokud byste si museli vybrat...

- Byli byste radši ohněm nebo vodou.... Proč?
- Byli byste radši psem nebo kočkou.... Proč?
- Byli byste radši navždy dítětem nebo dospělým... Proč?
- Byli byste radši neviditelní nebo měli schopnost létat... Proč?

Představení podnětu

Podnětem je kniha “Vačice, která se nesmála” od Franka Tashlina. Následuje společné čtení knihy (možné doplňující otázky: O čem kniha asi bude? Jak se bude příběh vyvíjet dál? Co vás překvapilo? apod.)

Čas k zamyšlení

Poté, co se studenti seznámili s podnětem, by měli dostat čas na samostatné přemýšlení o právě přečtené knize. Studenti si např. mohou založit části textu, které je zaujaly. Studenti mají za úkol převyprávět příběh v deseti slovech. Následuje sdílení ve skupinách či v plénu.

Tvoření otázek

Každý účastník si zapíše otázku, která ho k tématu napadá, a o které by chtěl s ostatními diskutovat. Otázky se sdílejí v menších skupinkách. Skupinka vybere jednu otázku, o které by chtěla diskutovat a napíše ji na velký papír.

Představení otázek

Skupinky prezentují otázku v plénu a vysvětlí ostatním, proč by chtěly diskutovat zrovna o této otázce. Otázky se vystaví na viditelném místě.

Volba otázky

Všichni pak hlasují o otázce, která podle nich povede k nejplodnější diskuzi. Může se jednat o hlasování tajné – skupina se postaví do kruhu tak, aby všichni byli zády k jeho středu. Učitel čte postupně všechny otázky a studenti hlasují zvednutím palce za zády. K dispozici mají libovolný počet hlasů. Po představení vítězné otázky se skupina shodne, jaká pravidla budou během diskuze dodržována.

První myšlenky

Po zvolení nejlepší otázky je požádán autor (skupina), aby otázku uvedla a vysvětlila, jak a proč k ní dospěla a jak si na ni sami odpovídají.

Rozvíjení myšlenek

Následuje společné zkoumání otázky, skupina by měla své nápady rozvíjet a ponořit se do nich hlouběji. Učitel se může zeptat, kdo by se chtěl k úvodnímu vysvětlení vyjádřit. Účastníky je dobré vybídnout k tomu, aby na jednotlivé argumenty navazovali (např. Zapsat na papír začátky vět „souhlasím s..., protože..., nesouhlasím s..., protože..., „rád bych se vrátil zpět k...“, „chci se zeptat...“, „ráda bych navázala na ...“)

Závěrečné zamyšlení

Pokud se už diskuze vyčerpala nebo již nezbývá čas, následuje shrnutí diskuze. Studenti si zapíší tři vyřčené argumenty, s kterými souhlasili a tři, s kterými nesouhlasili. Na závěr jsou všichni účastníci vyzváni, aby sdělili své závěrečné myšlenky. Autor otázky sdílí svoji myšlenku jako poslední.

Ohlédnutí za procesem

Následuje zhodnocení toho, jak celé setkání zkoumajícího společenství proběhlo. Účastníci si zapíší a sdílí odpovědi na otázky: Donutila mě lekce k přemýšlení? Pomohla mi uvažovat o tématu jinak nebo hlouběji? Vytvořili jsme ohleduplnou atmosféru? Přispívali jsme do diskuze konstruktivním způsobem? Zažili jsme pocit „společného tvoření“?

Závěrem

Kritické myšlení, reflexe a dialog jsou klíčové dovednosti pro kritický přístup k informacím, které se na nás valí z různých zdrojů. Pokud nebude vzdělávání vést mladé lidi k samostatnému přemýšlení, hrozí, že se nechají svést k chování, které může

být nebezpečné pro ně i pro jejich okolí. Filozofie pro děti nabízí rámec pro diskusi o globálních tématech. Rozvíjí schopnosti myšlení vyššího řádu (analýzu, hodnocení a syntézu), které jsou nezbytné pro život v dynamickém světě 21. století, tak abychom mu rozuměli a uměli o něm mluvit.

Filozofie pro děti umožňuje vést dialog s mladými lidmi o tématech, která je zajímají a o kterých chtějí vědět více. Pomáhá jim, aby se stali lepšími posluchači a otevřeli se různým perspektivám a názorům ostatních.

Literatura

1. Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos, Cambridge: Cambridge University Press.
2. Belgeonne, C. (2015). *Filozofie pro děti* In Skládanka témat, co hýbou světem. Praha: Člověk v tísni, 26-35.
3. Belgeonne, C. (2009). *Teaching the global dimension: A Handbook for Teacher Education*. Manchester: Development Education Programme.
4. Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Development Education Research Centre. Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning.pdf
5. Buckley, J. (2015). *P4C do kapsy, začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni.
6. Bullivant, A. (2014). *Examples of good practice in development education from UK*. Prague: People in Need.
7. Hymer, B. & Sutcliffe, R. (2012). *P4C Pocketbook*. Hampshire: Teachers Pocketbooks.
8. Lipman, M (2003). *Thinking in Education* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
9. MZV (2010). *Národní strategie Globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*. Retrieved from <http://www.fors.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/grv-v-ceske-republice/narodni-strategie-grv-ceske-republiky-na-leta-2011-2015/#.WACbh-CLTIU>
10. SAPERE (2010). *P4C Handbook Level 1 Foundation Course*. Oxford: SAPERE.

Kontaktní údaje autora/autorů

RNDr. Jana Kolomazníková, Ph.D.

Vysoká škola obchodní v Praze, katedra ekonomiky cestovního ruchu

Spálená 76/14, 110 00 Praha 1

E-mail: kolomaznikova@vso-praha.eu

DIDAKTICKÉ HRY VE VÝUCE EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ
DIDACTIC GAMES IN TEACHING OF ECONOMIC SUBJECTS*Alena Králová***Abstrakt**

Příprava učitelů odborných ekonomických předmětů vyžaduje, aby absolventi byli schopni využívat širokou škálu vyučovacích metod. Příspěvek naznačuje, které vyučovací metody se při výuce na středních a vysokých školách používají nejméně. Poukazuje na význam zařazení didaktických ekonomických her do vyučovacího procesu, na možnost jejich využití při výuce ekonomických předmětů, navrhuje, při jakém vyučovacím stylu a organizačních formách vyučování je možné je zařazovat.

Klíčová slova: vyučovací metody, didaktické ekonomické hry, ekonomické předměty

Abstract

Preparing of teachers of professional economic subjects requires that graduates would be able to use a wide variety of teaching methods. Article suggests which teaching methods are used for teaching at secondary schools and universities at least. Highlights the importance of inclusion of didactic economic games into teaching process, the possibility of their using in teaching of economic subjects, suggests, in which teaching styles and organizational forms of teaching it is possible to include them.

Keywords: teaching methods, didactic economic games, economic subjects

JEL klasifikace: A2

Úvod

V běžné pedagogické práci by měl učitel ekonomických předmětů využívat nejnovější poznatky ekonomické vědy, pedagogické psychologie, didaktiky ekonomických předmětů i zkušenosti z praxe. Předpokladem úspěchu jeho pedagogické práce je zvládnutí a využití jednoty obsahu, metod a prostředků (Koudela, 1998).

Didaktické ekonomické hry

Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze se uvedenou problematiku dlouhodobě zabývá. Zaujímá ji způsob práce učitelů na středních i vysokých školách, zvláště využívání vyučovacích metod. Výsledky různých výzkumů (Králová, Novák a kol. 2014) ukazují, že učitelé při výuce ekonomických předmětů převážně využívají tradiční vyučovací metody. Aktivizující vyučovací metody se používají stále málo (Králová, 2003). Proto KDEP v poslední době sleduje ty, které se ve výuce využívají málo. Vůbec nejméně se z uvedených metod na středních školách zařazují didaktické ekonomické hry a případové studie. Podle Märzové (2014) a podle

Dlouhé (2016) vyučující nezahrnují v rozmezí 60% - 62% do výuky ekonomických předmětů vůbec hry.

Charakteristika vyučovací metody

Hru lze z obecného hlediska popsat jako zábavnou činnost pro jednotlivce či skupiny, která je dána pravidly a cílem není žádný užitek, pouze pobavení se. Soutěže na rozdíl od her kladou důraz na umístění se, nicméně i tak jsou určeny k pobavení se (Maňák, Švec, 2003).

Základem ekonomických her (Management Games, Business Games) bylo především nalezení logické podobnosti mezi vojenskými plánovacími hrami (tzv. štábní hry) a rozhodováním v podniku. První ekonomická hra vznikla v roce 1956 na podkladě studia válečných her v Naval War College v Newportu, Rhode Island, výzkumnou skupinou American Management Association s cílem vytvořit »válečnou hru pro hospodářské vedoucí« (AMA Top Management Decision Simulation). Vznik a vývoj ekonomických her byl umožněn dále rozvojem matematické teorie her, ekonomické teorie a jiných příbuzných věd. Důležitou úlohu sehrála i možnost použití samočinných počítačů. Pojem ekonomických her je těsně spjat s pojmem modelování, simulační techniky a hry (Borák, 1971, s. 745).

Ekonomické hry jsou hry založené na zvláštních dynamických modelech symbolických i verbálních a používají simulačních technik typu akce-reakce. Každá ekonomická hra zpodobňuje hospodářské dění, předpokládá fázový vývoj, rozhodování jednotlivci nebo skupinami hráčů s použitím nebo bez použití moderní výpočetní techniky a hraje se podle určitých pravidel (Borák, 1971, s. 745).

Využití her a soutěží ve vyučovacím procesu může mít mnoho uplatnění, většinou se jedná o zpestření klasické výuky, dále může sloužit pro procvičení učiva či pouze jen pro pobavení a odreagování se. Učitel musí didaktickou hru či soutěž připravit tak, aby měla jasný cíl. Dále musí stanovit přesná pravidla, kterými se celá hra bude řídit, způsob hodnocení, zvolení vhodného místa, pomůcek, určení časového limitu atd. (Kotrba, Lacina, 2015).

Hry lze dobře využívat ve výuce ekonomických předmětů, patří mezi moderní a efektivní metody při výuce ekonomické problematiky. Jejich použití ve výchově a vzdělávání nachází mnohostranné účinky. Umožňují, aby si studenti vyzkoušeli děje nanečisto. Na základě většinou organizované týmové práce se účastníci učí správně pochopit problém, vybírat, klasifikovat i získávat informace, z různých stránek analyzovat situace a rozhodovat, a to často v podmínkách časové tísně a neúplných informací. Přitom se proces rozhodování může opírat o moderní matematické metody, skupiny se učí z vlastních chyb a ověřují si účinnost svých rozhodnutí, mezi skupinami nebo jednotlivci se přitom vytváří zdravý duch soutěžení. Účastník ekonomické hry se rozhoduje samostatně nebo za pomoci členů skupiny (spoluhráčů) či na základě reakce ostatních studentů třídy či skupiny (Borák, 1971). Didaktické ekonomické hry se hrají podle stanovených pravidel. Mají však odrážet tu skutečnost, že na jednání jednoho pracovníka v reálném pracovním životě navazují další jednotlivci či kolektivy. Podporují socializaci a motivaci studentů, vedou je k sebekontrolě, k rozvíjení komunikačních dovedností studentů a umožňují dosáhnout při vyučovacím procesu vyšších cílů Bloomovy taxonomie (aplikaci, analýzu, hodnocení, tvořivost).

Klasifikace her od doby svého vzniku prošly značným vývojem. Podle Králové, Berkové (2015) lze na středních školách využívat v různých obměnách, a to jak v

nižších ročnících, tak i ve vyšších. Jedná se o hry neinterakční či interakční, deskové či počítačové, generální či speciální, individuální či skupinové, motivační, expoziční či fixační, ústní, písemné či kombinované.

- Neinterakční hry jsou takové hry, kdy všichni účastníci mají stejné podmínky. Řeší stejný problém za stejných podmínek. Účastníci se nemohou navzájem nijak ovlivňovat. Hry v ekonomických předmětech mohou mít podobu doplňovaček, křížovek, osmismerek, slepých map, puzzle, pexesa, binga popř. dalších aktivit např. podle televizních pořadů jako Kolotoč, AZ Kvíz, Bludiště, Kufr, Aktivita...). Učitel sdělí studentům pravidla a poté už sleduje jejich práci, kontroluje dodržování pravidel a na konci sdělí studentům správné řešení.
- Interakční hry jsou založené na vzájemné interakci všech účastníků. Účastníci reagují svým rozhodnutím na tahy protivníků, navzájem se ovlivňují a přizpůsobují se tak okamžité situaci hry. Je zde důležitá spolupráce všech žáků. Může se jednat o deskové či počítačové hry. Některé z nich můžeme zařadit mezi simulační (manažerské) hry, velmi často se používají při výuce na vysokých školách, v menším rozsahu i na školách středních. Příkladem jsou různé strategie, simulace tržních vztahů, promýšlení taktik ostatních hráčů atd. (hra Mese, hra JA Titan, hra Unisim...).

Didaktické ekonomické hry mohou postihovat dílčí či celou ekonomickou situaci firmy nebo státu (tzv. generální či speciální). Lze je hrát najednou se všemi studenty, s jednotlivými skupinami, lze je zařazovat v různých částech vyučovacího procesu (v úvodní, v hlavní části hodiny, popř. v závěru). Lze je tedy využívat pro účely motivace, vysvětlení problematiky, opakování a procvičování vědomostí a dovedností. Forma může být ústní, písemná či kombinovaná.

Využití didaktických ekonomických her ve výuce ekonomických předmětů

Didaktických ekonomických her je mnoho druhů a učitelé by je měli používat podle toho, jakých aktivit chtějí dosáhnout. V současné době jsou v ekonomických předmětech zařazovány stále málo. Význam využívání didaktických ekonomických her nelze podceňovat, což je zřejmé z následujícího šetření.

V rámci řešení „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním“ reg. č. F1/31/2015 financovaného Interní grantovou agenturou Vysoké školy ekonomické v Praze se v letech 2015-2017 KDEP zaměřuje na faktory ovlivňující motivaci a prospěch studentů středních škol v ekonomických předmětech s cílem vyprofilovat skupiny studentů podle kognitivního chování a jejich vzdělávacích potřeb. Z etap výzkumů v letech 2015-2016 vyplynulo několik důležitých závěrů vztahujících se k motivaci studentů s ohledem na různou úroveň jejich intelektuálních schopností. Bylo zkoumáno 277 žáků mezi 16 - 18 věkem, kteří byli rozděleni podle výsledku testování do dvou skupin: nadprůměrně inteligentní a žáci průměrně inteligentní. Bylo zjištěno (Berková, Krejčová, 2016) a (Pasiar, Berková, 2016), že nadprůměrně inteligentní žáci jsou schopni dosáhnout vyšších cílů v ekonomických předmětech podle Bloomovy taxonomie na úrovni aplikace, analýzy, hodnocení a tvořivosti právě prostřednictvím aktivizujících metod. Průměrně inteligentní žáci jsou schopni dosáhnout vyšších cílů převážně na úrovni aplikace. Dávají přednost vysvětlení obsahu a zdůraznění praktického významu učiva,

vysvětlování chyb. Uvedený cíl tito žáci nejlépe dosáhnou kombinací tradičních a aktivizujících vyučovacích metod. Didaktické ekonomické hry jsou vhodné pro žáky nadprůměrně i průměrně inteligentní. Bylo prokázáno, že jejich prostřednictvím žáci dosáhnou vyšších cílů Bloomovy taxonomie.

Pro využití didaktických ekonomických her je nutné sledovat nejen vzdělávací obsah učiva, vytyčení výchovně vzdělávacích cílů, ale také organizační formy výuky, převládající způsoby interakce a komunikace se žáky, způsob řízení činností žáků. Podle způsobů řízení činností žáků lze rozlišovat (Krpálek, Krpálková, 2012, s. 37):

- exekutivní vyučovací styl,
- facilitační vyučovací styl,
- liberální vyučovací styl.

Jak je zřejmé z tabulky 1, způsob řízení činností žáků se v ekonomických předmětech liší.

Tabulka 1: Vyučovací styly podle způsobů řízení činnosti žáků

Vyučovací předmět	Exekutivní (A)	Facilitační (B)	Liberální (C)
Ekonomika	x		
Účetnictví	x		
Ekonomická cvičení	x	X	
Fiktivní (studentské) firmy			X

Zdroj: vlastní zpracování

Učitele v ekonomických předmětech můžeme rozdělit do následujících typů:

A. Této skupině odpovídá exekutivní vyučovací styl. Uplatňuje se převážně při výuce frontálního vyučování ekonomiky a účetnictví. Učitel zde působí jako manažer celého vyučovacího procesu. Sám přebírá zodpovědnost za vytyčování a dosahování výchovně vzdělávacích cílů, za všechny probíhající procesy a za to, že žáci ve stanoveném čase získají požadované vědomosti a dovednosti.

B. Této skupině odpovídá facilitační vyučovací styl. Uplatňuje se především v předmětech typu ekonomického cvičení, kde výuka probíhá velmi často ve skupinách. Učitel (facilitátor) by měl vést žáky k samostatné práci, pomáhat rozvíjet jejich kognitivní schopnosti, vést je k samostatné práci, působit na rozvoj jejich osobnosti, dosáhnout u žáků vyšších cílů Bloomovy taxonomie (aplikaci, analýzu, hodnocení). Tam, kde je výuka zajišťována frontálním vyučováním se velmi často v ekonomických cvičeních uplatňuje pouze exekutivní vyučovací styl.

C. Této skupině odpovídá liberální vyučovací styl. Učitelé by je měli uplatňovat ve fiktivních či studentských firmách, kde výuka probíhá též ve skupinách. Učitel by měl působit kreativně, jako manažer složitých vyučovacích procesů. Sám však přebírá zodpovědnost za vytyčování a dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Učitel by měl

působit ve třídě spíše jako konzultant, žáci a studenti si navíc volí manažery z vlastních řad pro řízení své práce (ředitele, vedoucí). Manažery vzdělávacího procesu se vedle učitele stávají také žáci. Učitel je touto formou vede k dosažení nejvyšších cílů Bloomovy taxonomie (analýze, hodnocení i kreativě).

D. Uplatňuje se při výuce všech ekonomických předmětů především v distančních formách vzdělávání na středních i vysokých školách. Vznik uvedené skupiny souvisí s vývojem moderních technologií, které vyučovací proces ovlivňují. Typická je e-learningová forma vzdělávání, kde samotná výuka probíhá bez přítomnosti učitele ve třídě a žáci se vzdělávají podle jeho instrukcí zadaných v e-learningu např. pomocí LMS (způsob vzdělávání pomocí Learning Management System) např. MOODLE. Této skupině odpovídá spíše liberální vyučovací styl.

Vyučujícím na obchodních akademiích a středních odborných školách v ČR vyhovuje v odborných předmětech kombinovaná vyučovací jednotka s převažujícím frontálním výkladem, která je doplněna aktivizačními metodami. Jedná se o 94% celkového podílu (Maxa 2015). Učitelé na středních školách při výuce ekonomických předmětů převážně působí v učebním stylu typu A, využívají tradiční vyučovací metody. Aktivizující vyučovací metody v tomto učebním stylu je účelné využívat, zvláště didaktické ekonomické hry v motivační a fixační části vyučovací jednotky, ale je zřejmé, že se používají stále málo (Králová, 2003). Uvedená vyučovací metoda by se měla zařazovat v učebních stylech pedagogů typu B v motivační, expoziční i fixační části vyučovací jednotky. V učebním stylu C je možné didaktické ekonomické hry využívat jako hry simulační (manažerské) či hry pro nácvik rolí studentů v pozici manažerů jednotlivých oddělení či nácvik pro řešení projektových prací. Simulační (manažerské) hry mají velký výchovný význam ve vyšších ročnících ekonomických fakult. Lze je dobře též uplatňovat v učebním stylu D.

Závěr

Didaktické ekonomické hry patří mezi moderní a efektivní metody při výuce ekonomické problematiky, protože zahrnují prakticky všechny progresivní prvky ostatních aktivních metod a některé prvky nové. Pomocí nich se studenti učí řešit problémy různých firem, aplikovat teoretické poznatky do praxe v různých situacích. Lze je uplatňovat při výuce všech ekonomických předmětů, ve všech částech vyučovací jednotky. Studentům nadprůměrně inteligentním i průměrně inteligentním pomáhají dosáhnout vyšších cílů Bloomovy taxonomie. Je proto důležité je zařazovat do výuky na středních a vysokých škol ve větším rozsahu podle náročnosti směřující ke zvýšení motivace k ekonomickým předmětům, aktivity, tvořivosti a rozvoji ekonomického myšlení. Uplatnění her ve výuce však předpokládá nejenom dobrou odbornou znalost vyučujících, ale i schopnost vypracovat modely her odpovídajících současné ekonomické situaci v dané zemi. To může být důvod, proč se didaktické ekonomické hry používají ve výuce ekonomických předmětů stále v malém rozsahu.

Literatura

1. Berková, K., Krejčová, K. (2016). Effect of teachers' abilities on students' motivation with varying levels of intellectual abilities in the economics. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9 (3), 81-87.

2. Borák, M. (1971). *Podstata ekonomických her*. Časopis Pedagogika [online]. Studie 5. s. 743 – 750. Dostupné z: file:///G:/Pedag_1971_5_06_Ekonomicke_743_750.pdf.
3. Dlouhá, M. (2016). *Využití aktivizujících metod v předmětu ekonomika*. Diplomová práce. Praha: VŠE.
4. Králová, A., Berková, K. (2015). *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. Praha : Nakladatelství Oeconomica.
5. Králová, A. (2003) *Didaktické zpracování učiva o podniku v systému středních odborných škol (se zvláštním zřetelem na obchodní akademie)*. Doktorská disertační práce. Praha: VŠE.
6. Králová, A., Novák, J, a kol. (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Press21.
7. Krpálek, P., Krpálková, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha : Nakladatelství Oeconomica.
8. Kotrba, T., Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister.
9. Koudela, J. (1998). *Vzdělávání učitelů odborných ekonomických předmětů v České republice*. In. Ekonomické vzdělávání na středních, vyšších a vysokých školách. 1998. Praha : Acta Oeconomica Pragensia, 6 (6).
10. Maňák, J., Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
11. Märzová, M. (2014). *Didaktická analýza výuky ekonomických témat na gymnáziích*. Diplomová práce. Praha: VŠE.
12. Maxa, R. (2015). *Moderní vyučovací metody ve výuce ekonomických předmětů*. Doktorská disertační práce. Praha : VŠE.
13. Pasiar, L., Berková, K. a kol. (2016). *Osobnosť učieľa v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava : Ekonóm, 2016.
14. PROJEKT IGA. *Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování dostupnosti s terciárním vzděláváním*. Reg.číslo reg. č. F1/31/2015.2015.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a Interní grantovou agenturou VŠE v Praze (reg. č. F1/31/2015).

Kontaktní údaje autora/autorů

Alena Králová, Ing. Ph.D.
KDEP, FFÚ, VŠE Praha
Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha3
E-mail: kralova@vse.cz

**ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V EKONOMICKÉM
VZDĚLÁVÁNÍ****DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN ECONOMIC EDUCATION**

Kristýna Krejčová

Abstrakt

Příspěvek mapuje problematiku sociálních dovedností se zaměřením na možnosti jejich rozvoje v oblasti vzdělávání, specifikuje důvody, proč bychom o zkvalitňování tohoto typu dovedností v rámci výukových procesů měli usilovat, věnuje se rovněž podmínkám zvyšujícím efektivitu tohoto druhu vzdělávání. Uvádí aktuální teoretické zdroje zaměřené na oblast sociálních dovedností a technik jejich rozvoje, ale také výzkumnou sondu do specifik využívání a zkvalitňování sociálních kompetencí v ekonomickém vzdělávání. Navazující, aplikační část demonstuje možnosti zařazení technik sociálně-psychologického výcviku do ekonomického vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Cílem příspěvku je poukázat na důležitost rozvoje sociálních dovedností ve vzdělávání a posloužit jako inspirační námět poskytující konkrétní podněty učitelům středních i vysokých škol, kteří se snaží obohatit ekonomické vzdělávání o sociálně-psychologickou dimenzi.

Klíčová slova: ekonomické vzdělávání, komunikace, sociální dovednosti, sociálně-psychologický výcvik

Abstract

The paper focuses on social skills and possibilities of their development in education. It specifies reasons why should we cultivate social skills in schools and how can we develop them more efficiently. The article presents current theoretical sources and empirical study that deals with development of social skills specifically in economic education. Furthermore, the author describes a practical integration of psycho-social training into the economic education at university level. The aim of the paper is to highlight the importance of development of social skills in the education and to serve as an inspiration for teachers who try to integrate psychological and social dimension into the economic education.

Keywords: economic education, communication, social skills, psychosocial training

JEL klasifikace: I2

Teoretické aspekty sociálních dovedností ve vzdělávání

„V ideálním případě by školy měly být místy, kde si učitelé i děti velice dobře uvědomují, co se v každém okamžiku sociální interakce děje, a pozorně vnímají, jak tato interakce přispívá k tomu, jaké názory si jednotlivci vytvářejí o sobě a o druhých. Ve skutečnosti však jsou sociální vztahy ve škole stejně tak věci tápavých pokusů jako

ve společnosti obecně“ (Fontana, 2014, str. 277). Společně s citovaným autorem lze konstatovat, že absence systematického a komplexního tréninku sociálních dovedností ve školství je příčinou, ale zároveň také důsledkem nedostatečně rozvinutého sociálního chování ve společnosti obecně. „Žijeme v sociálním světě, přesto je málo dokladů o tom, že by většina z nás uměla analyzovat sociální zkušenost a zlepšovat své sociální dovednosti“ (Fontana, 2014, str. 277). O této skutečnosti svědčí mj. fakt, že oproti dřívějším dobám materiálního strádání a přírodních hrozeb je v současné době naprostá většina stresorů psychosociální povahy, což zcela logicky evokuje potřebu rozvoje dovedností a strategií, jak se s těmito stresory vypořádat.

Působení školy má (společně s rodinnými vlivy) výrazný socializační potenciál, což je samo o sobě pádným důvodem, proč by k cílené kultivaci sociálních dovedností mělo docházet právě zde. Další specifické argumenty uvádějí např. Gillernová a Krejčová (2012) – sociální dovednosti můžeme jen stěží utvářet a optimalizovat mimo sociální skupinu; školní třída jako svébytný sociální fenomén přináší řadu cenných sociálních podnětů a situací, které ke kultivaci dovedností sociální povahy přímo vybízejí.

Rozvoj sociálních dovedností je navíc důležitým a spolehlivým prostředkem prevence nežádoucích sociálně patologických jevů (nejen) ve školním prostředí, zejména pak šikany. Podle Koláře (2005) vykazují malé sociální skupiny často relativně silnou tendenci k rozvoji počátečních stadií šikany, pokud nedochází k cílenému zkvalitňování sociálních dovedností jejich členů.

Dalším přesvědčivým důvodem pro rozvoj sociálních dovedností ve školách je jejich úzká souvislost s akademickou úspěšností (Krejčová, 2011), což zároveň znamená, že čas věnovaný rozvoji sociálních dovedností při vyučování nelze vnímat jako neproduktivní ani z hlediska naplňování čistě kognitivních vzdělávacích cílů. „Pokud se vzdělávací proces více zaměří na podporu a rozvoj sociálních dovedností všech studentů zcela cíleně, můžeme očekávat, že se efekt této práce promítne také do tradičních studijních výsledků jak ve smyslu klasifikace předmětů, tak ve formě průběžné práce studentů ve vyučování. Nejedná se přitom o výrazně odlišnou formu přípravy na budoucí profesi či další studium, ale obě složky vzdělávání se vzájemně potencují a doplňují“ (Krejčová, 2011, str. 55).

Sociální dovednosti žáků a učitelů

Potřeba podpory sociálních dovedností žáků a studentů jde ruku v ruce s nutností rozvoje těchto dovedností u učitelů. Gillernová (in Gillernová & Krejčová, 2012) kategorizuje profesní kompetence učitele na oblasti dovedností odborných (tedy těch, které jsou úzce spjaty se specifickým obsahem konkrétních vzdělávacích předmětů), didaktických a metodických, diagnostických (hodnocení žáků i celé třídy, ale také autoevaluace pedagogických kompetencí) a dovedností sociální povahy, které se vztahují k efektivitě výchovně vzdělávacích procesů a mohou významným způsobem podporovat zapojení ostatních skupin dovedností.

Urbášková (2016) zrealizovala průzkum orientovaný na možnosti rozvoje sociálních dovedností v ekonomickém vzdělávání na obchodních akademiích v Praze, do nějž se zapojilo 113 studentů. Na základě dotazníkového šetření prokázala, že naprostá většina respondentů je přesvědčena o důležitosti sociálních dovedností pro jejich budoucí život (97% dotázaných). U zkoumaného vzorku bylo však zároveň zjištěno, že vyučující jen velmi málo využívají v ekonomických předmětech aktivizačních metod, které mají výrazný potenciál mj. pro rozvoj sociálních kompetencí žáků a studentů. Autorka poukazuje na jednoznačný paradox, kdy vyučující nezařazují aktivizační metody do

svých hodin, protože zastávají názor, že studenty nebaví a nemají zájem se na nich podílet. Z dotazníkového vyšetření však naopak vyplývá, že se studenti do činností, vyžadujících jejich vlastní aktivitu, zapojují rádi.

Gillernová a Krejčová (2012, str. 58-61) uvádějí jako příklady sociálních dovedností učitele akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů; autenticitu projevů učitele; empatii; naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; porozumění neverbálním projevům jedince; respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí; rozvíjení zodpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují; umění pochválit; vedení ke spolupráci; vyjadřování se ke konkrétním situacím; zvládání konfliktních situací. Za účinný prostředek rozvoje sociálních dovedností považují např. metodu videotréninku interakcí, ale také sociálně-psychologický výcvik pro učitele.

Aplikace technik rozvoje sociálních dovedností v ekonomickém vzdělávání

Autorka tohoto textu se věnovala nejprve implementaci dílčích technik sociálně psychologického výcviku do výuky předmětu Pedagogická psychologie na Katedře didaktiky ekonomických předmětů VŠE v Praze, následně koncipovala pro rozvoj sociálních dovedností samostatný výběrový předmět Aplikace sociální psychologie, který neslouží pouze profesní přípravě budoucích učitelů, je určen studentům různých studijních programů této univerzity, přičemž napomáhá zapojit do jejich ekonomického vzdělávání sociální rozměr.

Předmět Aplikace sociální psychologie čerpá z technik sociálně-psychologického výcviku za využití relevantních zdrojů (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001; Gillernová & Krejčová, 2012; Bahbouh, 2011). Studenti jsou systematicky vedeni k tréninku sociálních dovedností za využití sebereflexe vedoucí k sebezkušenosti, která společně se zkvalitňováním interpersonálních dovedností směřuje k osobnostnímu rozvoji a zvyšování životní spokojenosti účastníků.

Během vyučovacích hodin je kombinován výklad teoretických základů sociální psychologie (které bezprostředně souvisejí s rozvojem sociálních kompetencí) s praktickými sebezkušenostními aktivitami, které studenti realizují jednak v rámci modelových situací přímo v hodinách, následně si rovněž (jako další stupeň rozvoje sociálních kompetencí) zkoušejí jednotlivé techniky v přirozeném prostředí svých sociálních skupin, tato činnost je vždy supervidována prostřednictvím následných konzultací v hodinách, které mapují, nakolik se studentovi zdařilo využít komunikační techniku, jak se při tom cítil, event. jak tuto snahu vnímala druhá strana.

Ukazuje se, že využívání nově nabytých dovedností v přirozených podmínkách má výrazně formativní charakter – upevňuje novou dovednost a zároveň utvrzuje studenta v přesvědčení o její efektivitě. Při prvotním procvičování v hodinách se studenti s novou dovedností teprve seznamují, nejedná se o přirozený kontext, v němž by dovednost vysloveně potřebovali využít, avšak ukazuje se, že tato fáze prvotního nácviku má svůj nezastupitelný význam v následné aplikaci v reálných situacích (např. studenti se učí efektivně vyjádřit zpětnou vazbu, transformují navržené principy do svého jazyka i do uvažování o sociální realitě, což jim napomáhá s vyšší efektivitou i větším odhodláním využít tuto techniku v reálné situaci).

V průběhu předmětu se studenti seznamují nejprve s tématem sociální percepce, jeho odlišností od vnímání fyzikálních objektů, zabývají se chybami, kterých se v sociální percepci dopouštíme a metodami, jak své sociální vnímání zkvalitnit. Velmi širokým a tematicky bohatým celkem je navazující oblast sociální komunikace. Kromě souvisejících teoretických poznatků jsou zde realizovány techniky poukazující na úskalí jednocestné komunikace, způsoby rozvoje aktivního naslouchání a efektivního udělování i přijetí zpětné vazby. Na popisovaný tematický celek navazuje blok uvádějící studenty do základů asertivní komunikace.

Prožitkově i informačně pestrým tématem jsou konflikty a možnosti jejich řešení. V těchto hodinách studenti často revidují postoje ke konfliktu (od jejich vnímání jako nežádoucích jevů, jimž je třeba se vyhýbat či v nich jednoznačně zvítězit ke konstruktivnímu pojetí konfliktů jako nedílné součástí sociálních vztahů, které je mohou výrazně obohatit – zejména při dobře rozvinutých schopnostech jejich efektivního řešení).

V dalších blocích je věnována pozornost také technikám rozvoje kooperace a možnostmi jejího efektivního uplatňování. Studenti se seznamují také s některými skupinovými vlivy, které utvářejí dynamiku malých sociálních skupin (sociální konformita, facilitace a inhibice, efekt přihlížejícího apod.). Jako doplňkové téma, které se však jeví jako velmi relevantní pro práci s technikami sociálně-psychologického výcviku, je zařazována také psychologie tvořivosti a možnosti jejího rozvoje.

Reflexe účastníků předmětu

Vzhledem k faktu, že studenti jsou v kontextu všech témat systematicky vedeni k sebereflexi při hodinách i v dalších sociálních situacích, vstupuje tato dovednost i do závěrečného hodnocení, a to ve formě seberefektivní eseje, v níž mají studenti shrnout vliv jednotlivých technik i kurzu jako celku na svůj osobní rozvoj. Následující text přináší několik výňatků z těchto prací, které autentickým způsobem ilustrují přínos strukturovaného rozvoje sociálních dovedností pro studenty ekonomických oborů:

„Výuka předmětu Aplikovaná sociální psychologie umožňuje studentům uvědomění účinku daných konkrétních situací na jejich vlastní chování a lidi obecně. Tím jim poskytuje větší šanci vyhýbat se různým kognitivním zkreslením při posuzování sebe sama a ostatních lidí a vylepšit si vztahy navzájem.“

„Strašně moc mě zaujaly ty hodiny, kdy byla odvykládána teorie a poté byla převedena do praxe. Lépe se mi to vstřebávalo – to znamená, že jsem té dané látce začal přicházet na kloub a hodiny mi začaly dávat hlavu a patu. Přišly mi ty hodiny strašně přínosné, nejen z toho důvodu, že jsem se nové věci i naučil, tak i věci, které mohu využít v praxi.“

„Zamyslela jsem se nad chováním svým i svého okolí. Líbilo se mi to, že to, co jsme si zkoušeli na hodinách, můžu využít při každodenních činnostech a setkáních.“

„Shrnujíc celou práci a kurz, dokážu říct, že jsme se naučila vnímat mnohem citlivěji svoje prožité dny. I přes veškerou špatnou náladu se snažím brát všechno odlehčeně, vnímat v průběhu dne, že veškeré události nemusí nutně znamenat, že se proti mně spíkl celý svět a na závěr si večer připomenu i dobré okamžiky. Musím říct, že díky tomu mám lepší náladu a tak lépe projevuji své emoce a pocity.“

„Tento kurz bych doporučil každému člověku, který není lhostejný vůči svým sociálním schopnostem a chce rozvíjet svoji psychiku i jiným směrem, než primárním studiem typických ekonomických předmětů.“

„V dnešním hektickém světě pocítuju, že zbývá strašně málo času na jakési uvědomění si maličkostí, které ve skutečnosti mohou vyvolat velké důsledky a ve finále to „maličkosti“ už nejsou. Mluvím zde o chování, jednání při konfliktech. Dále bych sem zahrнула předsudky, které můžeme mít o lidech, které pořádně neznáme. Tímto tématem se podle mě vůbec nezabýváme a asi by nás ani nenapadlo při řešení tolika aktuálních problémů – škola, praxe, chtít se vypracovat v dobré firmě (konkrétně v mém případě a řekla bych i v případě ostatních spolužáků), se tímto zabývat. Pro mě tedy bylo přínosné tento předmět absolvovat a uvědomit si, jaká jsem a jak se můžu zlepšit. Dala bych tomu ještě větší váhu, jelikož toto zlepšení nebo uvědomění si svých nedostatků se odehrává i ve vztahu s mými nejbližšími.“

„Na začátku jsem byla trošku vyděšená z toho, že budeme hrát různé hry, ale právě tyto hry mi častokrát pomohly se uvolnit, dokázala jsem projevit před spolužáky svůj názor a nacvičila i některé techniky. Právě hry dávaly hodinám speciální náboj a oživení.“

Literatura

1. Bahbouh, R. (2011) Pohádka o ztracené krajině. Praha: Qed Group a.s.
2. Fontana, D. (2014) Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
3. Gillernová, I. & Krejčová, L. (2012) Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada.
4. Kolář, M. (2005) Bolest šikanování. Praha: Portál.
5. Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (2001) Aplikovaná sociální psychologie III. Praha: Grada.
6. Krejčová, L. (2011) Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada.
7. Urbášková, K. (2016) Rozvoj sociálních dovedností žáků středních škol v předmětu ekonomika. [nepublikovaná diplomová práce] Vysoká škola ekonomická v Praze.

Poděkování

Článek vznikl za podpory Interní grantové agentury Vysoké školy Ekonomické v Praze prostřednictvím projektu VŠE IGS F1/31/2015 a je součástí projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze za pomoci institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Kristýna Krejčová, PhD.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3

E-mail: kristyna.krejcova@vse.cz

ZABEZPEČOVANIE KVALITY VZDELÁVANIA
QUALITY ASSURANCE OF EDUCATION*Lucia Krištofiaková***Abstrakt**

V príspevku sa zameriavame na kvalitu v oblasti vzdelávania, systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania, uvádzame skúsenosti so zavedením systému manažérstva kvality na konkrétnej vysokej škole – na Dubnickom technologickom inštitúte v Dubnici nad Váhom (DTI). Časť príspevku je venovaná realizovanému projektu KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.

Kľúčové slová: kvalita, vzdelávanie, hodnotenie, projekt

Abstract

In this paper, we focus on the quality of education, particularly the quality assurance system of higher education. We present experiences with the implementation the quality management system at the Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom (DTI), Slovakia. We aim some paragraphs of the contribution at realized KEGA No. 006DTI-4/2016 grant project: Model of assessment and quality improvement of the educational process at secondary vocational schools.

Keywords: quality, education, assessment, project

JEL klasifikace: I

Úvod

Z hľadiska existencie školy je dôležité, aby bola škola kvalitná a snažila sa orientovať na očakávania svojich partnerov. Ak chce škola vyhovieť očakávaniam partnerov, musí poznať ich požiadavky a sústavne zlepšovať v škole prebiehajúce procesy, predovšetkým vyučovací proces (Hrmo, Krpáľková Krelová, 2010). Predpokladom na zlepšovanie sa je poznanie súčasného stavu situácie na škole. Dôležitú úlohu v tejto oblasti má realizovanie interného a externého monitorovania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania. Problematikou kvality škôl sa zaoberáme v našich aktivitách a uvedenej téme sa venujeme v ďalších častiach príspevku.

Kvalita vzdelávania

Kvalitné vzdelanie je rozhodujúcim zdrojom budúceho rozvoja, prosperity a konkurencieschopnosti štátov. Pretože vyučovací proces je podstatnou súčasťou vzdelávania, predchádzajúci výrok sa vzťahuje aj na kvalitu vyučovacieho procesu. Kvalitné a podľa možnosti čo najvyššie vzdelanie je aj rozhodujúcou podmienkou sociálneho konsenzu – odstraňovania sociálnych nerovností, neporozumenia medzi ľuďmi i sociálnych konfliktov. Jediným zdrojom rozvoja, ktorý máme k dispozícii v prakticky

neobmedzenom množstve, je vzdelanie. Je naším najväčším bohatstvom, ale žiaľ, do značnej miery skrytým, podceňovaným a nevyužitým (Turek, 2010).

Väčšina autorov zaoberajúcich sa manažérstvom kvality v škole sa zhodne na tom, že odbornú, t. j. výchovnú-vzdelávaciu činnosť školy určujú nasledovné kľúčové procesy:

1. voľba a používanie vyučovacích metód a foriem – ide o voľbu takých vyučovacích metód a foriem, ktoré aktivizujú žiakov, a tým zabezpečia úspešnosť ich štúdia,
2. hodnotenie žiackych výkonov – pri voľbe metód a foriem hodnotenia vychádzame z požiadaviek žiakov,
3. ďalšie vzdelávanie učiteľov – ide o rozvoj ľudských zdrojov v súlade s pedagogickým programom školy,
4. prijímacie pokračovanie – úlohou prijímacieho pokračovania je zmapovať aktuálny stav vedomostí a zručností uchádzačov o štúdium na danej škole, t. j. určiť vstupy do systému (školy),
5. vývoj učebných osnov – patria sem všetky odborné činnosti, ktoré súvisia s úpravou a vývojom učebných osnov,
6. používanie učebníc, ďalších učebných pomôcok a didaktickej techniky,
7. riadenie vyučovacieho procesu (pedagogický manažment) – ide o premyslené plánovanie vzdelávacej cesty žiaka vhodne vybudovanou štruktúrou školy a ponukou širokej palety vzdelávacích programov (Albert, 2002).

Ako uvádza Blaško (2006), pre riadenie kvality výučby je nutné vytvárať systém prvkov obsahujúci:

- ciele riadenia kvality výučby (predstavy zúčastnených partnerov o výsledkoch výučby, o dosahovaných hodnotách tohto procesu na škole),
- kľúčové oblasti kvality výučby, v ktorých je potrebné určiť jednotlivé
- indikátory kvality výučby (znaky, ukazovatele, výsledky, podľa ktorých možno poznať, do akej miery sa kritériá kvality vo výučbe realizujú),
- kritériá kvality výučby (procesy, aktivity, situácie vo výučbe, ktorými sa dosahuje jej kvalita),
- nástroje merania kvality výučby (dotazníky, pozorovania, rozhovory a ďalšie prostriedky, metódy, ktorými možno kvalitu výučby zisťovať).

V Správe o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu sa uvádza, že kvalitná výchova a vzdelávanie spočíva na viacerých pilieroch. Ako najdôležitejší pilier je uvedená kvalita učiteľov, druhý v poradí je uvedený pilier obsah vzdelávania určený najmä vzdelávacími programami a dôležitá úloha sa pripisuje monitorovaniu a hodnoteniu procesu výchovy a vzdelávania, ktoré poskytuje nevyhnutnú spätnú väzbu. Ako jednu z hlavných úloh na zabezpečenie plnenia zámeru „kvalitná výchova a vzdelávanie“ správa uvádza zabezpečiť interné aj externé monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania (MŠVVaŠ SR, 2013).

V nasledujúcich častiach príspevku uvádzame príklady aktivít v oblasti zabezpečovania kvality vzdelávania. Poukazujeme na prístup pri zabezpečovaní kvality na našej vysokej škole a v ďalšej časti predstavujeme projekt riešený naším riešiteľským kolektívom, ktorý je zameraný na analýzu súčasného stavu v oblasti vzdelávania na stredných odborných školách v Slovenskej republike.

Zabezpečovanie kvality vzdelávania na Dubnickom technologickom inštitúte v Dubnici nad Váhom

Téma rozvíjania významu kvality a jej zabezpečovania je aktuálna aj na našej vysokej škole. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom má zavedený a používa systém manažérstva kvality podľa normy ISO 9001:2008 v oblasti: Vzdelávanie vo všetkých stupňoch vysokoškolského štúdia a súvisiaca vedecko -výskumná a publikačná činnosť.

Na základe certifikačného auditu bolo preukázané, že manažérsky systém spĺňa požiadavky vyššie uvedenej normy a Dubnickému technologickému inštitútu v Dubnici nad Váhom bol spoločnosťou QSCert, spol. s r. o. udelený certifikát, ktorý potvrdzuje zavedenie a používanie systému manažérstva kvality podľa normy ISO 9001:2008 v uvedenej oblasti.

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom v súlade s kritériami Vnútorného systému zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania (KVSK) podľa § 87a zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, v súlade s Normami a smernicami na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (ESG smernice) a požiadavkami normy ISO 9001:2008 definuje integrovaný Vnútorný systém zabezpečovania kvality a Systém manažérstva kvality, jeho politiku, ciele kvality a postupy formou Príručky kvality a súvisiacich organizačných noriem.

V súvislosti so zabezpečovaním kvality procesu vzdelávania Vysoká škola DTI realizuje aktivity v nasledovných oblastiach:

- DTI má vypracovaný efektívny systém tvorby, schvaľovania, monitorovania a pravidelného hodnotenia študijných programov (podrobný postup stanovuje dokument Karta procesu Vzdelávanie),
- DTI má vypracované formálne postupy a časový plán periodického hodnotenia (vnútorného a vonkajšieho) jednotlivých modulov a študijných programov z hľadiska cieľov a očakávaných výstupov vzdelávania,
- DTI umožňuje účasť študentov, zástupcov zamestnávateľov a ďalších príslušných organizácií na tvorbe, schvaľovaní monitorovaní a hodnotení študijného programu.

Problematika v tejto oblasti je rozsiahla. Vzhľadom na rozsah príspevku sa o uvedených aktivitách zmienujeme rámcovo a bližšie ich nekonkretizujeme.

V ďalšej časti príspevku chceme poukázať na naše aktivity súvisiace s hodnotením kvality stredných odborných škôl, a to na príklade konkrétneho projektu. Náš riešiteľský kolektív v súvislosti s touto problematikou rieši projekt KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách, ktorý bližšie opisujeme v nasledujúcom texte.

Projekt zameraný na hodnotenie kvality vyučovacieho procesu na stredných odborných školách

Od roku 2016 riešime na našej vysokej škole projekt KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.

Hlavným cieľom projektu je uskutočniť analýzu súčasného stavu v oblasti vzdelávania na stredných odborných školách v Slovenskej republike a vytvoriť návrh modelu hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.

V prvej etape riešenia projektu sa riešiteľský kolektív zameria na vytvorenie nástrojov na získanie informácií od respondentov (učitelia, žiaci, rodičia) v oblasti vzdelávania na stredných odborných školách. Zameriame sa na hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu, skúsenosti a spokojnosť respondentov.

Druhá etapa bude zameraná na distribúciu vytvorených nástrojov a realizáciu kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy získaných informácií.

Tretia etapa bude zameraná na prípravu štruktúrovaného vzdelávacieho textu ako metodického materiálu pre učiteľov orientovaného na hodnotenie a zlepšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách. Vzdelávací materiál bude spracovaný ako elektronický vzdelávací materiál vo forme CD, ktoré bude pomôckou pre učiteľov a poskytne im námety pre realizáciu ich práce.

V poslednej etape riešenia projektu sa budeme venovať príprave návrhu vzdelávacieho programu pre učiteľov odborných predmetov.

Realizované aktivity vyústia do vytvorenia modelu hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.

Výsledky riešenia projektu budú priebežne prezentované odbornej verejnosti na domácich aj zahraničných podujatiach vrátane medzinárodnej vedeckej konferencie SCHOLA organizovanej naším pracoviskom.

Záver

V Národnom programe kvality Slovenskej republiky na roky 2013 - 2016 sa uvádza, že poslaním Národného programu kvality, ako strategického rámca štátnej politiky kvality, je podporovať rozvoj kvality práce, produkcie a života vo všetkých oblastiach spoločnosti a motivovať zainteresované strany pre neustály rozvoj Slovenskej republiky a víziou je dosiahnuť, aby sa kvalita práce, produkcie a života stala trvalou hodnotou občanov Slovenska.

V rámci našich aktivít postupujeme v súlade s poslaním a víziou Národného programu kvality Slovenskej republiky na roky 2013 – 2016.

Literatúra

1. Albert, A. (2002). *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava : Metodicko pedagogické centrum, ISBN 80-8052-166-2.
2. Blaško, M. (2006). *Systém výučby s uzavretým cyklom v podmienkach kvality školy*. Košice : KIP TU, ISBN 80-8073-498-4.
3. Depešová, J. (2015). Odborné technické vzdelávanie v podmienkach výrobnjej praxe. In : *Edukacja - Technika - Informatyka : wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej*. - ISSN 2080-9069, Roč. 6, č. 1 (2015), s. 82-87.
4. Gabrhelová, G., Hilčíková, D., Dohnanská, M. (2015). Stress analysis in the Process of University quality Management. In: *Journal on Law Economy &*

- Management*. - London : Eastern European Development, ISSN 2048-4186. - Vol. 5, No. 2, (2015) s. 36-40.
5. Hagara, V., Ružinská, E., Jakúbek, P., Paľun, M. (2015). *Creativity and positive image in educational institutions*. Brno : Tribun EU, 2015. 202 s., ISBN 978-80-263-0968-0.
 6. Hrmo, R. (2014). *Príručka kvality Dubnického technologického inštitútu v Dubnici nad Váhom (Vnútorný predpis vysokej školy upravujúci vnútorný systém kvality)*.
 7. Hrmo, R., Krpáľková Krelková, K. (2010). *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. 1. vyd. Bratislava : STU v Bratislave, 176 s. ISBN 978-80-227-3249-9.
 8. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR). *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu* (Materiál na rokovanie Národnej rady Slovenskej republiky) [online]. [cit. 2013-04-25]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku-na-verejnu-diskusiu/>>.
 9. *Národný program kvality SR na obdobie rokov 2013 – 2016*. [online]. [cit. 2016-09-25]. Dostupné na internete: <http://www.unms.sk/?narodny-program-kvality_SR_-na-obdobie-rokov-2013-2016>.
 10. Oberuč, J., Lajčin, D., Porubčanová, D. (2014). Stress management in the Workplace. In: *Journal on Law, Economy & Management*. - London : Eastern european development agency n. o., ISSN 2048-4186. - Roč. 4, č. 2, (2014), s. 47-51.
 11. Projekt KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.
 12. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 598 s., ISBN 978-80-8078-322-8.

Pod'akovanie

Príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách.

Kontaktné údaje autora

Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP
Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: kristofiakova@dti.sk

**EVALUAČNÍ PROCESY JAKO ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLAD
SYSTÉMU ŘÍZENÍ KVALITY**
**EVALUATION PROCESSES AS THE BASIC PREMISE OF QUALITY
MANAGEMENT SYSTEM**

Pavel Krpálek

Abstrakt

Cílem příspěvku je referovat o základních teoreticko-metodologických východiscích řešení meziuniverzitního externího grantu s názvem "Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy", na kterém se v řešitelském období 2016 – 2017 bude podílet spolu s řešitelským pracovištěm Vysokou školou obchodní v Praze katedra didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze.

Klíčová slova: vysokoškolské vzdělávání, kvalita školy, evaluace, systém řízení kvality, účelnost a efektivnost vzdělávání.

Abstract

Article aims to report on the theoretical and methodological premises of solutions inter-university external grant with name " Self-evaluation Framework and Evaluation Culture as the Scientific Pedagogically Base of the Quality Management System in Terms of Professionally Oriented University College", which is in the research period 2016 - 2017 will to participate, along with the main research institute University College of Business in Prague as a research partner Department of Didactics of Economic Subjects, Faculty of Finance and Accounting, University of Economics in Prague.

Keywords: higher education, school quality, evaluation, quality management systems, effectiveness and efficiency in the education.

JEL klasifikace: A1, A2

Zaměření a cíl projektu

Předmětem zkoumání externí vědeckého projektu Grantové agentury Akademické aliance č. reg. GA/2016/9 „Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy“ (dále jen "projektu") jsou - jak z názvu grantu vyplývá - evaluační procesy se zvláštním zaměřením na pedagogickou komunikaci, a to v konkrétních podmínkách terciárního vzdělávání, na vybrané soukromé vysoké škole s ekonomickými, profesně zaměřenými studijními programy. Pilotním vysokoškolským pracovištěm, na kterém bude evaluační kultura zkoumána, bude Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s. (dále jen "VŠO") jako hlavní řešitelské pracoviště grantu.

Cílem projektu je projekce autoevaluačního rámce a sady evaluačních nástrojů na základě soudobých poznatků managementu vzdělávání s následným praktickým

ověřením jejich validity a reliability. Právě proto, že téma je z oblasti teorie vzdělávání, bylo ke spolupráci přizváno a do projektu zapojeno ještě druhé odborné vysokoškolské pracoviště: katedra didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví v Praze. Od partnerského pracoviště se očekává konzultační metodická podpora při konstrukci evaluačních nástrojů, jakož i během pilotáže, ověřování, finálního nastavování a zavádění výsledného modelu zajišťování a vnitřního hodnocení kvality.

Význam a relevance projektu

Zákon č. 137/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (novela vysokoškolského zákona) podmiňuje úspěšné akreditační procedury požadavkem systematického zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti (§77b) s tím, že pokud bude na jeho základě certifikován systém řízení kvality, lze získat pro příslušné oblasti vzdělávání institucionální akreditaci. To je jedním z klíčových strategických záměrů akademického vedení VŠO, vyplývajících ze strategického dokumentu Vize2017+, Business Planu VŠO a konvenuje strategii Akademického holdingu, do kterého VŠO náleží.

Druhým důvod relevance projektu je eliminace relativně nejslabších míst VŠO, kterými jsou podle SWOT analýzy, uskutečněné v rámci off-sites aktivit při budování značky VŠO v roce 2012 následující problémy: interní komunikace a procesy, autoritativní (málo partnerský) přístup některých vyučujících ke studentům a z toho plynoucí nízká úroveň identifikace studentů se školou, situace se v následujících letech sice zlepšila, nicméně jako rizikový faktor přetrvává.

Třetím významným důvodem relevance projektu je snaha posílit vnitřní marketing školy, spočívající ve snaze o zvýšení prostupnosti z bakalářského do magisterského stupně a o další posílení značky dovnitř VŠO.

Přidaná hodnota, finanční náročnost a konsekvence projektu

Hlavní přidanou hodnotou realizace projektu je revize a inovace autoevaluačního rámce a zásadní zefektivnění evaluačních procesů pomocí nástrojů, založených na 360° zpětné vazbě, benchlearningu a dalších moderních metod ve vazbě na paradigma konstruktivismu, konceptů instructional design a self-responsible learning.

Rozpočet projektu byl vyčíslen na úhrnnou částku 80 tis. Kč (50 tis. Kč hlavní řešitel VŠO, 30 tis. Kč spoluřešitel VŠE), vesměs se jedná o provozní náklady, převážně osobní náklady a jeden diseminační výjezd na významnou zahraniční konferenci, kde článek bude indexován ve Web of Science a ve vědecké databázi Scopus.

Z hlediska financování následné implementace a certifikace finálního systému řízení kvality nezávislou certifikační autoritou bude tento projekt de facto předvýzkumem následujícího projektu ESF v OP VVV výzvy 02_16_015 pro ESF pro vysoké školy v prioritní ose 2 OP, reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002368 „Optimalizace lidských zdrojů a procesů v systému řízení kvality na Vysoké škole obchodní v Praze, o.p.s.“, který je v době publikování článku (listopad 2016) posuzován a úspěšně prošel fází formálního posuzování do věcného hodnocení. V rámci návrhu projektu byla navržena aktivita č. 8 „Tvorba systémů vnitřního zajišťování kvality a provádění vnějších hodnocení pro zlepšení kvality“, konkrétně se jedná o rozvoj lidských zdrojů pro zajišťování kvality v prostředí vysoké školy, podporu přípravných procesů pro získání akreditací, nastavení systematického monitoringu kvality na vysoké škole a evaluace systému zajišťování kvality externím subjektem. Tento navazující externí projekt pro

řešitelské období 9/2017 - 8/2020 s požadovanou dotací 4,3 mil. Kč má ambici definitivně dotvořit a implementovat komplexní systém řízení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi související další činnosti vysoké školy (TQM), který povede k zefektivnění a trvalému zlepšování těchto aktivit a k dosažení vysokého standardu kvality, plně akceptovatelného z hlediska vnějšího hodnocení kvality Národním akreditačním úřadem pro vysoké školy. Takto vytvořený model systému řízení kvality TQM se v případě zdařilého řešení obou projektů následně může stát příkladem dobré praxe pro středně velké vysoké školy s profesně orientovaným portfoliem studijních programů a může přispět k budování evaluační kultury v českém vysokoškolském vzdělávání.

Výstupy projektu

V průběhu řešení projektu budou postupně diseminovány výsledky řešení v rozsahu deseti publikačních výstupů, z toho čtyři články v odborných časopisech, pět recenzovaných příspěvků na tuzemské vědecké konferenci a jeden - již výše zmíněný - příspěvek na renomované mezinárodní vědecké konferenci, indexované v relevantních vědeckých databázích (REEP 2017 Jelgava, Lotyšsko). Platí tedy, že v jednotlivých fázích řešení projektu budou ve vazbě na dosažené výsledky prezentovány konferenční příspěvky a články v relevantních odborných časopisech, zásadně půjde o publikační výstupy s průmětem do RIV, tedy že příslušný časopis je evidován v Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik RVVI. Řešitelský tým spolu se spoluřešiteli uspořádají v prvním čtvrtletí roku 2017 elektronickou vědeckou konferenci s recenzovanými příspěvky na téma projektu (evaluační kultura ve vzdělávání a kvality školy, systémy řízení kvality), přičemž řešitel a spoluřešitelé z obou pracovišť se na této konferenci budou aktivně podílet nejméně 5 příspěvky, jejichž uveřejněním taktéž diseminují dílčí výsledky řešení, a to ještě před ukončením řešení projektu a zpracováním závěrečné zprávy (květen 2017).

Metodika řešení projektu

V úvodní fázi řešení projektu, která právě probíhá, je předmětem řešení projektu obsahová analýza, byl shromážděn a analyzován fond současné úrovně poznatků, procesních zkušeností a využitelných kazuistik. Výzkumný model je postaven na bázi smíšeného výzkumu, převážně koncipovaného jako kvalitativní výzkum, realizovaný pomocí následující sady výzkumných nástrojů:

- pozorování,
- sběr a analýza primárních dat,
- hospitace s rozbohem,
- procesní analýza,
- hloubkové řízené rozhovory,
- konstrukce autoevaluačního rámce a evaluačních nástrojů s následným testováním pomocí 360° zpětné vazby s aktéry edukačních procesů,
- benchlearning.

Prvky kvantitativního výzkumu vnese do výzkumného šetření až práce se studentskými anketami v elektronickém studijním systému UIS VŠO (modul Anketa) a dotazníkové šetření, realizované u vyučujících na VŠO. Do projektu budou samozřejmě zapojeni také studenti.

Paradigma uplatněné při řešení projektu

Moderní paradigma vzdělávání je založeno na kombinaci přístupů kognitivně psychologické teorie (konstruktivismus – teorie pedagogických profilů, prekonceptů a epistemologického rušení) v kombinaci s technologickými přístupy, realizovanými v pedagogické praxi v podobě technologie vzdělávání (instructional design).

Odraz těchto koncepčních přístupů ve společné vzdělávací politice EU (Education & Training 2020) a v Národním programu vzdělávání ČR lze spatřovat v odklonu od didaktického materialismu (zacílení výsledků učení na vzdělávací obsahy) ke kompetenčním modelům (competence-based learning and teaching) a k takové podobě pedagogické komunikace, která směřuje k „převzetí části odpovědnosti za své vlastní učení tím, kdo se učí“ (self-responsible learning). Vzdělávací obsahy tak nejsou vnímány při konstrukci kurikula jako cíl, ale jako „sui generis“ didaktický prostředek (Šlosár, Novák, 2012). Student a jeho poznatkový systém není vnímán jako „produkt“ vzdělavatele, ale jako klient poskytovatele vzdělávání.

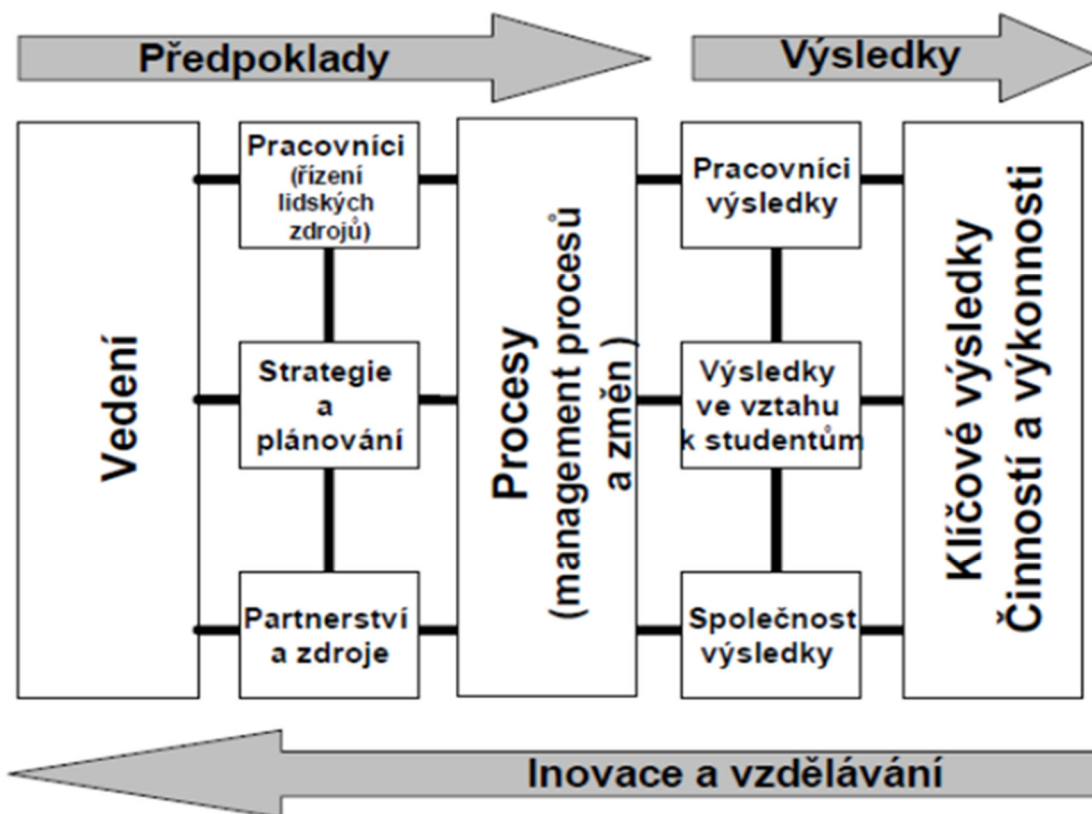
V souladu s moderními trendy vzdělávání by se klientský přístup měl prohloubit ještě o konceptuální prvek výše uvedené „self-responsibility“, tzn. posunout proces učení edukantů směrem k převzetí části odpovědnosti za své vlastní učení těmi, kteří se vzdělávají. Některé výzkumy jdou v tomto ohledu ještě dále a zmiňují přístup, že studenti by se měli stát „spolumanažery“ v rámci svého vzdělávání. Každopádně tento přístup znamená posun od čistě proklientského módu k větší autonomii vzdělávaných, který by se měl přiměřeně odrazit také v nastavení autoevaluačního rámce a sady evaluačních nástrojů. Řešitelé projektu proto počítají s akcentem na komunikaci se studenty a na evaluační klima školy.

Závěr

Autoevaluační rámec je všeobecně uznávaným základem ještě před zavedením vnitřního systému řízení kvality, neboť evaluační kultura a klima školy vytvářejí zásadní předpoklady synergie aktérů ve vzdělávání a podmínky úspěchu implementační strategie.

Evaluační procesy a na jeho základě projektované evaluační nástroje - pokud budou vědecky zdůvodněné a funkční - jsou však pouze technickým předpokladem úspěchu, rozhodující roli bude mít jejich přijetí aktéry ve vzdělávání, identifikace s novou evaluační kulturou a na tomto základě vzniklý étos a neformální klima školy.

Jedná se tedy o typické propojení tvrdých a měkkých prvků v řízení organizace, zaměřené na poskytování osobních služeb, ovšem u poskytovatelů vzdělávání s určitými specifiky. Interakce procesů ve specifikaci na oblast vzdělávání zachycuje základní aplikovaný model CAF (Common Assesment Framework):



Obrázek 1: Procesní mapa CAF. Zdroj: Michek, S. Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání, Praha: NÚV (2006)

Projekt „Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy“ je orientován na navržení, testování a doporučení originálních vědecky zdůvodněných přístupů k pedagogicky zaměřené autoevaluaci v předimplementačním období před zavedením certifikovaného komplexního systému řízení kvality TQM na VŠO.

V této fázi tedy ještě nepůjde o externí standardizované metodiky ISO, TQM, EFQM, tedy již dohotovenou formální certifikaci u certifikační autority, ale bude se jednat o vytvoření ideálních podmínek pro reálné dosažení kvality, přičemž hlavním předmětem zkoumání budou pedagogické procesy – tzn. základní role vysoké školy (vzdělávací role), mimo hlavní zaměření výzkumu bude oblast tvůrčí činnosti a tzv. třetí role vysoké školy (která je souběžně řešena zavedením systému evidence publikační činnosti EPC).

Důvodem je ambice podrobně prozkoumat jednu - a při tom rozhodující - oblast kvality školy (evaluace pedagogických aktivit) v duchu soudobého paradigmatu (konstruktivismu). To ovšem neznamená, že celkový výsledný model systému řízení kvality bude nekomplexní, bude postaven v úplné konfiguraci na pedagogickou, tvůrčí činnost i na spolupráci s praxí, pouze předmět zkoumání tohoto konkrétního projektu bude zúžen ve shodě s názvem a jeho cíli na autoevaluační procesy v pedagogické (edukační) rovině, a to na základě Kirkpatrickova modelu hodnocení efektivity vzdělávání a 360° zpětné vazby.

Literatura

1. Krpálek, P. (2016). Návrh grantového projektu GA AA č. reg. GA/2016/9 *Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy*, Praha: VŠO.
2. Krpálek, P. (2016). Návrh projektu ESF OP VVV č. reg. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002368 *Optimalizace lidských zdrojů a procesů v systému řízení kvality na Vysoké škole obchodní v Praze, o.p.s.*, Praha: VŠO.
3. Krpálek, P. and Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. 1.vyd., Praha: Oeconomica, 184 s., ISBN 978-80-245-1909-8.
4. Michek, S. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*, Praha: NÚOV (dnes NÚV).
5. Šlosár, R., Novák, J. (2012). *Odborová didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, ISBN 978-80-225-3438-3.

Poděkování

Příspěvek vznikl s podporou externího vědeckého projektu GA AA č. reg. GA/2016/9 „Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy“.

Kontaktní údaje autora/autorů

Doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.
Spálená 76/14, 110 00 Praha 1
E-mail: krpalek@vso-praha.eu

**LIDSKÝ KAPITÁL A PODNIKATELSKÝ POTENCIÁL V
PODNIKOVÉ EKONOMICE ORIENTOVANÉ NA DOPRAVU**
**HUMAN CAPITAL AND BUSINESS POTENTIAL IN THE BUSINESS
ECONOMICS ORIENTED TOWARDS THE TRANSPORTATION**

Pavel Krpálek

Abstrakt

Rozhodujícími atributy efektivnosti podniku v oblasti dopravy jsou kromě provozní hospodárnosti, logistiky a marketingu také lidské zdroje, corporate governance, sdílení vize, zainteresovanost zaměstnanců na výsledcích hospodaření a sdílená vize. Článek si klade za cíl analyzovat tyto vazby v korporátní ekonomice z pohledu oborové didaktiky ve vazbě na efektivnost procesů učení a následné využitelnosti poznatků.

Klíčová slova: ekonomika podniku, doprava, lidský kapitál, podnikavost, vzdělávání.

Abstract

The main attributes of business efficiency in the transportation are operational efficiency, logistics and marketing as well as human resources, corporate governance, in addition to shared vision, involvement of employees in the financial results and shared vision. The article aims to analyze these ties in corporate economics from the perspective of the didactics in relation to the efficiency of learning processes and the subsequent utilization of knowledge.

Keywords: business economics, transportation, human capital, entrepreneurship, education.

JEL klasifikace: M2, R4, A2

Lidský kapitál a jeho role v ekonomice podniku

Lidský kapitál, kreativita, inovace a sdílená vize se stávají stále výraznějším faktorem konkurenceschopnosti podniku v tržním prostředí. Platí to přirozeně i pro podnikatelské subjekty z odvětví dopravy a služeb s nimi souvisejícími. Do hry tak stále více vstupuje problematika „corporate governance“ a základním faktorem úspěchu personální práce se stává hledání a nalezení průsečíku mezi zájmy a představami vlastníků firem, top managementem a výkonnými pracovníky (zaměstnanci). Smyslem je dosáhnout angažovaného pracovního přístupu zaměstnanců, sdílení vize a realizaci mise podnikového vedení, využití tvořivého potenciálu všech pracovníků podniku, stimulace k výkonu a kvalitě práce, zároveň uspokojení pozitivních očekávání interestentů, anticipace představ jednotlivých konkrétních zaměstnanců ohledně jejich práce, uspokojivé podmínky výkonu práce a celková firemní kultura.

Specifickým cílem personální práce v korporátní praxi se tak stává aktivní podpora při naplňování obecného cíle podniku (maximalizaci zisku, majetku, tržní a ekonomické přidané hodnoty), konkrétně z hlediska lidských zdrojů k tomu vede maximální využití personálního potenciálu jako lidského kapitálu, spočívající v aktivní participaci, obnovitelnosti lidských zdrojů a v rozvoji intelektuálního kapitálu.

Intelektuální kapitál je vnímán jako kvalita zaměstnanců z hlediska odbornosti, úrovně znalostí a dovedností, aplikované zkušenosti, organizačních přístupů, vztahu k zákazníkům a smyslu pro kvalitu.

Struktura dílčích cílů personálních činností při využívání lidského kapitálu vyžaduje podle Synka (2010) komplexní výkonovou a sociální harmonizaci:

V EKONOMICKÉ OBLASTI (výkonové cíle):

- optimální využití lidské práce v kombinaci s ostatními výrobními faktory včetně adaptace na změny směrem k dosažení plánovaného výkonu,
- optimalizace struktury a růst kvality lidských zdrojů,
- stanovení a udržení personálních nákladů v ideální výši,
- nalezení a implementace funkčního systému odměňování a zaměstnaneckých benefitů, stimulujících k aktivitě (výkonu) a kvalitě práce.

V SOCIÁLNÍ OBLASTI (sociální cíle):

- naplnění osobních cílů a očekávání zaměstnanců, spojených s výkonem práce,
- spokojenost s pozicí, náplní práce, pracovním prostředím, vnitřním klimatem podniku (humanizace práce),
- motivace lidí k osobnímu rozvoji, růstu kvalifikace, tvořivosti,
- identifikace zaměstnanců s podnikovými cíli,
- zajištění sociálních jistot zaměstnanců.

Podnikatelský potenciál a kurikulum výchovy k podnikavosti

Podnikatelský potenciál je ve vysokoškolském vzdělávání systematicky rozvíjen na základě konceptu výchovy k podnikavosti, která si klade za cíl napomoci efektivnímu předávání poznatků a zkušeností, zaměřených na umění aktivně identifikovat a využít tržní příležitosti, na schopnost a ochotu při tom zdravě riskovat, houževnatě postupovat, osvojit si poznatky a následně v činnostech získat dovednosti, směřující k budování efektivního podniku a podnikání. Jedná se o kombinaci poznatkové báze podnikatelství s rozvojem klíčových kompetencí ve vztahu k podnikavosti, vnímaných jako cílevědomé formování motivace a vztahu studentů k podnikání a rozvoj odborných schopností, důležitých pro zdárné zahájení vlastního podnikání v oborech, pro které jsou profesně připravováni.

Zdařilý model systematického rozvíjení podnikatelského potenciálu v podmínkách českého vzdělávání zpracoval a prezentoval ve svých odborných publikacích Malach (2008a, 2008b), jedná se o specifický koncept didaktiky výchovy k podnikavosti, umožňující formulovat konkrétní cíle studijního předmětu nebo kurzu, následně projektovat aktivizační metodická portfolia, integrované formy výuky, to vše na bázi moderní didaktické techniky a technologie. Následně byly formulovány následující PRIORITY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ:

- sylaby ekonomicky zaměřených studijních předmětů a kurzů kurikulárně orientovat jako důkladné a komplexně propojené struktury znalostí s jejich bezprostředním převodem v dovednosti prakticky a činnostně orientovanou výukou, předávání archetypů, vzorů a pozitivních stereotypů pro podnikatelský úspěch (příklady dobré praxe, případové studie, kazuistiky), poskytovat ve vhodně zprostředkované podobě primární zkušenosti spojené s podnikáním,
- v přímé výuce se zaměřit na rozvoj samostatnosti, týmové práce a kreativity studentů, tzn. posílit nezávislé autonomní činnosti učících se jedinců ve výuce, předpokladem je významné posílení role aktivizujících vyučovacích metod v

metodickém portfolio, přijetí a didaktické zvládnutí facilitačního stylu vedení výuky,

- posílit informační dovednosti studentů, pojetí vzdělávání uzpůsobit tak, aby docházelo k přirozené podpoře rozvoje schopností studentů efektivně vyhledávat, analyzovat a využívat informace, převést je do podoby tržní (podnikatelské) příležitosti, dokázat realisticky vyhodnotit, převzít a nést rizika s tím spojená,
- systematicky vybudovat u studentů schopnost kvalifikované improvizace, kreativní a inovativní přístup k řešení životních úkolů s využitím znalostí projektového řízení,
- promítnout do praxe princip self-responsible learning, tedy schopnost a ochotu učících se jedinců přijmout zodpovědnost za své vlastní učení, za jeho výsledky, v delším horizontu pak i za svůj vlastní život, úspěch a pracovní kariéru.

Malach (2008a) v dané souvislosti oprávněně zdůrazňuje skutečnost, že zdařilý rozvoj všeobecných podnikatelských předpokladů, schopností a dovedností jako základ kompetence nazývané „smysl pro iniciativu a podnikavost“ musí být souběžně saturován osvojováním ucelené soustavy oborově diferencovaných znalostí o podnikání. Větší důraz na koncept odpovědného podnikání by měl následně přispět k tomu, aby se kariéra v podnikání stala pro studenty vstupující na trh práce zajímavější.

Obsahem výchovy k podnikavosti by se mělo stát předávání takových poznatků, které následně umožní aktivně identifikovat a využít tržní příležitosti, které odborně podloží schopnosti a ochotu budoucího podnikatele a manažera zdravě riskovat, houževnatě postupovat, osvojit si poznatky – a v činnostech získat dovednosti – směřující k efektivnímu podniku a podnikání, personálnímu řízení a ekonomice, na schopnosti zpracovat úspěšný podnikatelský projekt (Malach, 2008a).

Na shora uvedených principech a prioritách je postavena metodika výuky podnikové ekonomiky i na Vysoké škole obchodní v Praze, kde je realizována u dopravně orientovaných studijních oborů „Služby letecké dopravy“ a „Letový provoz“ jako dvousemestrální kurz tvořený přednáškami a cvičeními. Na cvičeních je měřen a následně rozvíjen podnikatelský potenciál studentů na bázi prakticky orientovaných souvislých ekonomických příkladů a zejména aplikací koncepce projektového vyučování, studenti samostatně vytvářejí a obhajují podnikatelské plány. Výsledky jsou bodovány a stávají se součástí hodnocení studijního předmětu ve druhém semestru, zakončeném zkouškou. Testování podnikatelského potenciálu má podobu pro studenty atraktivního kvízu na podnikatelský a souběžně testu finanční gramotnosti. Během jednotlivých semestrů v období 2011 – 2016 jsme průběžně pracovali s cílovými skupinami 96 – 133 jedinců. Studenti po předběžné instruktáži vyplnili kvízy podnikatelských předpokladů, zaměřené na hodnocení názorů, předpokladů a vztahu k podnikatelské činnosti, dále znalostní test finanční gramotnosti a následně zodpověděli ad hoc doplňující otázky vyučujících. Byly použity kvízy pro měření podnikatelského potenciálu (Entrepreneurial Quotient: EQ) Eurobarometru, přeložené a metodicky zpracované Turkem (2005) a alternativně i metodika Schulera (Ústav experimentální psychologie SAV). Prvním zajímavým pozitivním zjištěním byly od samého počátku výzkumu relace studentů, kteří se vyslovili pro podnikání jako preferovanou volbu po absolutoriu vysoké školy před závislou činností, tedy před hledáním si zaměstnání. V tomto smyslu se k záměru podnikat přihlásila více než třetina studentů (2011: 34,2% , 2012: 38,5%, 2013: 33,1%, 2014: 33,4%, 2015: 35,7%, 2016: 35,9%), ovšem s tím, že

další zhruba třetina (v daném období) oslovených studentů by chtěla nejprve získat primární pracovní zkušenosti v oboru v závislé činnosti jako zaměstnanci a teprve poté (cca do pěti let) začít samostatně podnikat. Tato preference podnikání převyšuje dostupné údaje o záměrech srovnatelných skupin respondentů ze zemí transformovaných ekonomik a blíží se údajům vykazovaným ve vyspělých zemích, kde je obvykle uváděno, že zhruba 45% občanů Evropské unie upřednostňuje samostatné podnikání před zaměstnaneckým poměrem. Nesouměřitelná s tím je ovšem na druhé straně stále ještě situace v USA, kde tento poměr je tradičně příznivější pro podnikání, když pravidelně téměř dvě třetiny Američanů preferují podnikání před závislou činností. Výsledný podnikatelský kvocient se pohyboval u celé skupiny testovaných studentů v rozmezí -21 bodů až +39 bodů (2011), -17 bodů až +44 bodů (2012), -30 bodů až +32 bodů (2013), -26 bodů až +41 bodů (2014), -19 bodů až +41 bodů (2014), -22 bodů až +40 bodů (2015), -24 bodů až +44 bodů (2016). V kladném referenčním pásmu, kde pozitivní podnikatelské předpoklady jsou nesporné, se pohybovalo 62,1% (2013) až 79,5% (2016) testovaných studentů. Významná část studentů (50,8% v roce 2011, 62,3% v roce 2012, 49,0% v roce 2013, 52,3% v roce 2014, 59,5% v roce 2015, 60,7% v roce 2016) se nacházela v pásmu +15 až +34 bodů, kde jsou takto hodnoceným jedincům přisuzovány vysoké šance stát se úspěšným podnikatelem. Zajímavé je také zjištění, že zdaleka ne všichni studenti, kteří dosáhli vysokého náměru bodů, a tedy by teoreticky měli mít lepší osobnostní předpoklady a větší motivaci k podnikání, se vyjádřili ve smyslu, že by chtěli začít po studiu samostatně podnikat, také větší část z těchto dobře predisponovaných jedinců (55 – 69%) by chtěla před zahájením vlastního podnikání nejprve získat zkušenosti jako zaměstnanci. Další podíl 14,7% (2011) až 18,9% (2013) studentů se nacházel v diapazonu mezi 0 až +15 body, kde úspěch je podle vyhodnocení kvízu do značné míry podmíněn dalším podnikatelsky orientovaným vzděláváním a cílevědomým posilováním ovlivnitelných podnikatelských předpokladů. Studenti s nadprůměrně vysokou úrovní podnikatelského kvocientu se vyjadřovali ve svých odpovědích ve kvízu a v následném upřesňujícím řízeném rozhovoru v tom smyslu, že by byli ochotni obětovat svůj volný čas ve prospěch úspěchu v podnikání, byli by ochotni se také dočasně uskromnit, zálohovat své úspory nebo se zadlužit, to vše za cenu přiměřeného podnikatelského rizika a vyhlídky na adekvátní zisk. Zde se jednoznačně potvrdilo očekávání a záchyt bodového ohodnocení podnikatelského potenciálu. Signálem, svědčícím o připravenosti hodnocených studentů, byly také dobré výsledky testů finanční gramotnosti, které signalizovaly schopnost racionálně podloženého finančního rozhodování a logického odhadu ve složce peněžní, cenové i rozpočtové gramotnosti.

Kurikulum podnikové ekonomiky v dopravně orientovaných oborech

Cílem studijního předmětu „Podniková ekonomika“ je budování ekonomického stylu myšlení studentů, základem je poskytnutí soustavy poznatků podnikohospodářské problematiky, využitelné při výkonu profese v provozní praxi a zároveň posílení finanční gramotnosti, analytických schopností a funkční gramotnosti studentů. Studenti nejen že porozumějí základním pojmům ekonomiky, podnikovým činnostem a jejich významu pro dosahování cílů podniku, ale budou způsobilí kreativně využívat ekonomické ukazatele a nástroje finanční analýzy k posuzování úrovně hospodaření a k rozhodovacím činnostem při výkonu svého povolání. Významným prvkem je lidský kapitál, který je předmětem tří tematických celků v závěru prvního semestru.

Pojetí dvousemestrálního studijního předmětu je založeno na modelu dvou koncentrických okruhů, v prvním semestru je na základě holistického přístupu probrán

podnik jako systém a jeho okolí (makroprostředí a mikroprostředí) a následně je věnována pozornost jednotlivým podnikovým činnostem, důraz je kladen na lidské zdroje a personální činnosti, ve druhém semestru v rámci druhého koncentrického okruhu je pojetí výuky orientováno na významné prohloubení znalostí a dovedností v oblasti podnikových financí, finanční analýzy, investičního rozhodování a strategického řízení. Cílem je kromě dalšího upevňování ekonomického stylu myšlení docílit kvalitativně vyšší úrovně finanční gramotnosti studentů, následně využitelné při výkonu profese v provozní praxi služeb letecké dopravy a letového provozu a zároveň systematicky rozvíjet analytické schopnosti a systémový pohled na finanční řízení podniku a organizaci podnikových činností. Studenti jsou díky tomu schopni porozumět do potřebné hloubky a širě principům racionálního financování podnikových činností, a to jak v běžných provozních činnostech, tak v oblasti investic, tvorby dlouhodobých finančních plánů a strategií. Důraz je kladen na způsobilost samostatně tvořivě používat základní ekonomické ukazatele a nástroje finanční analýzy pro podporu rozhodování při kvalifikovaném řízení podniku.

Struktura takto orientovaného dvousemestrálního studia je následující:

- Podniková ekonomika - předmět a metody, základní pojmy, systémové pojetí,
- Typologie podniků
- Majetková a kapitálová výstavba podniku
- Efektivnost, výnosy, náklady a výsledek hospodaření
- Cíle a funkce podniku, životní cyklus
- Organizační struktury podniku
- Management
- Výrobní činnost
- Nákup a logistika
- Odbyt a marketing
- Personální management v podniku a personální agendy
- Hodnocení výsledků práce - vnitřní mzdový předpis a kolektivní vyjednávání
- Odměňování a zainteresovanost zaměstnanců, zdanění mezd a odvody

- Financování podniku a finanční management - základní principy a postupy,
- Běžné (krátkodobé) financování,
- Řízení cash-flow - pojem a význam, zjišťování a řízení cash--flow,
- Finanční analýza - metody a postupy,
- Finanční analýza - poměrové ukazatele,
- Finanční analýza - trendová a komparativní analýza finančního zdraví podniku,
- Investiční činnosti v podniku - pojetí a druhy investic,
- Zdroje financování investiční činnosti v podniku,
- Hodnocení efektivnosti investic,
- Komparace investičních variant, portfolio a hodnocení investičních rizik,
- Rozbory výkonnosti podniku,
- Controlling a interní audit,
- Moderní trendy podnikové ekonomiky - lean production, new economics.

Jak vyplývá ze shora uvedené obsahové struktury, problematika lidského kapitálu je završením prvního koncentrického okruhu, věnovaného podnikovým činnostem. Je výrazně hodinově dotována a důkladně procvičována. V přednáškové činnosti je

vyvíjena snaha aplikovat interaktivní styl, založený nejen na monologické expozici (vysvětlování, popisu a vyprávění), ale také na dialogických metodách, zejména řízených rozhovorech, diskuzi, sokratovské metodě a dalších aktivizujících metodách, kazuistikách a příkladech dobré praxe podle povahy učiva a zájmu studentů. Na cvičeních pak metodika striktně vychází z požadavku na samostatné aktivity studentů v systému souvislých ekonomických příkladů, je zde využito praktických metod a projektové vyučování, spočívající v samostatném zpracování a obhajobě podnikatelského plánu.

Závěr a doporučení pro praxi

Konstrukce kurikula ekonomiky podniku a funkční integrace problematiky lidského kapitálu vychází z následujících předpokladů, kterým je zapotřebí přizpůsobit EDUKAČNÍ STYL VYSOKOŠKOLSKÉHO PEDAGOGA:

- **kombinace exekutivního (přednášky) a facilitačního (cvičení) stylu výuky,**
- **holistický přístup** ke konstrukci kurikula a uplatnění paradigmatu sociálního konstruktivismu - průběžně vybudovat v poznatkovém systému studentů důkladný a komplexně orientovaný odborný podnikohospodářský základ, studenti musejí pochopit – funkčně interiorizovat – základní jevy a procesy podnikové ekonomiky ve svém oboru, a to z hledisek právních, ekonomických, finančních, účetních, administrativně správních, informačně systémových, technicko-technologických, logistických, marketingových, manažerských včetně schopnosti efektivní aktualizace těchto poznatků, centrální význam v tomto systému mají personální činnosti, řízení lidských zdrojů a organizační kultura,
- **výchova k podnikavosti** - transformovat primární odborné ekonomické poznatky do podoby elementárních dovedností a návyků v podobě specifického praktického výcviku jak založit a vést podnik, vycházejících z podmínek a zaměření příslušného studijního oboru a profilu absolventa – simulované anebo asistované procesy v podobě projektového vyučování, provozování virtuálních podniků, komplexních tréninkových programů, odborné praxe v podnicích smluvních partnerů apod.,
- **podnikatelský potenciál** - cílevědomě vytvářet a formovat alternativní budoucí kariérní vizi a motivaci studentů k podnikatelství a podnikavosti, studenti tak nejsou připravováni pouze na kvalifikovaný výkon své profese v závislých činnostech (jako zaměstnanci), byť na manažerských pozicích, ale také k tomu, že mohou samostatně nebo se společníky založit a rozvíjet své vlastní podnikání, bez ohledu na typ kariérní dráhy (podnikání, závislá činnost) podnikavost znamená ochotu aktivně zasahovat do rozhodovacích procesů, být aktivní, iniciativní, hledat zdroje zlepšení své ekonomické situace a zvyšovat svůj sociální status,
- **formativní vliv na kreativitu** - rozvíjet ty struktury osobnosti a povahové vlastnosti studentů, které lze alespoň zčásti vzděláváním a výchovou ovlivnit a které mají klíčový význam pro úspěšný profesní rozvoj, například samostatnost, rozhodnost, schopnost vyhodnocovat a nést podnikatelské riziko, způsobilost komunikovat, působit v týmu jako lídr, motivovat a řídit spolupracovníky, schopnost formulovat a sdílet vizi, morální principy a etické aspekty v ekonomice,
- **modernizace, zefektivňování a racionalizace výuky** - nasazení **blended learningu** nebo **e-learningu** (digitální učební materiály a elektronické studijní

opory) a zvýšené využívání takových vyučovacích metod, které uvolní část časové dotace v přímé výuce (zejm. ve cvičeních) pro rozvoj měkkých dovedností studentů, úspory času otevrou prostor pro činnostní charakter učení a posílení projektové výuky,

- zvýraznění **pragmaticko-praktické složky vzdělávání**, vyšší zapojení špičkových odborníků z praxe do přímé výuky (včetně besed a konzultací s nimi), vyšší míra zapojení partnerů z praxe, významné obohacení seminářů a cvičení o případové studie, moderované jejich autentickými autory,
- **posílení role odborné praxe** - integrace a zkvalitnění praxí a stáží ve firemní sféře včetně precizace evaluačního systému úrovně praxí,
- **zapojení studentů do výzkumných aktivit**, umožnění přístupu ke start-up programům a podnikatelským inkubátorům,
- **zadávání témat kvalifikačních prací ve vazbě na potřeby praxe** - témata bakalářských a diplomových prací by měly vycházet z potřeb reálné praxe a ideálně být v podnikatelské praxi přímo využitelné.

Literatura

1. Krpálek, P. (2016). Podpora rozvoje podnikavosti ve výuce podnikové ekonomiky. Případová studie z pedagogické praxe VŠO v Praze, o.p.s. *Media4u Magazine* 4/2015, Vol. XII., s. 62 - 65, ISSN 1214-9187, [online] [cit. 2016-03-10] dostupné z [www: <http://media4u.cz/mm042015.pdf>](http://media4u.cz/mm042015.pdf).
2. Krpálek, P. and Kulhánek, A. (2013). Fenomén podnikatelství v podnikové ekonomice a řízení lidských zdrojů. In: *Investice jako zdroj ekonomického růstu v současných podmínkách*. Sborník z mezinárodní ekonomické konference, 29. 11. 2013, Praha: VŠMIEP, ISBN 978-80-86847-68-9.
3. Krpálek, P. and Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. 1.vyd., Praha: Oeconomica, 184 s., ISBN 978-80-245-1909-8.
4. Malach, J. (2008a). *Výchova k podnikavosti*. Vysokoškolská učebnice. vyd. 2., Ostrava: Ostravská univerzita, 88 s., ISBN 978-80-7368-552-2.
5. Malach, J. (2008b). Výchova k podnikavosti a vysoké školy. *Aula*, roč. 16, č. 02, [online] dostupné z [www: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-vychova-k-podnikavosti.pdf>](http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-vychova-k-podnikavosti.pdf) [cit. 2016-09-11].
6. Synek, M. (2010). *Podniková ekonomika*. Praha: C. H. Beck, 498 s., ISBN 978-80-7400-336-3.
7. Synek, M. (2011). *Manažerská ekonomika*. 5. vyd. Praha: Grada, 471 s., ISBN 978-80-247-3494-1-3.
8. Šlosár, R., Novák, J. (2012). *Odborová didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, ISBN 978-80-225-3438-3.
9. Turek, I (2005). Formovanie podnikavosti žiakov a študentov - jeden z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ. *Pedagogické rozhľady* č. 4, roč. 2005, časopis Metodicko pedagogických centier Slovenska, Banská Bystrica.

Poděkování

Příspěvek vznikl s podporou projektu IGA VŠE reg. č. F1/31/2015 „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním“ a jako výstup projektu FFÚ VŠE, realizovaného v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora/autorů

Doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů,
Fakulta financí a účetnictví, Vysoká škola ekonomická v Praze,
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
E-mail: krpp01@vse.cz

SEBAHODNOTENIE AKO NÁSTROJ SYSTÉMU CAF SELF-EVALUATION AS A TOOL OF CAF

Katarína Krpáľková Krellová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na oblasť sebahodnotenia ako významný nástroj pre úspešnú implementáciu systému managementu kvality CAF v podmienkach vzdelávacej inštitúcie. Za najefektívnejšiu považujeme metódu 360° hodnotenia. Príspevok je teoretickým východiskom pre realizáciu kvalitatívnej analýzy evaluačných nástrojov využívaných pre hodnotenie kvality vyučovacieho procesu na VŠE a VŠO v Prahe.

Abstract: The paper focuses on the area of self-evaluation as an important tool for successful implementation of the quality management system CAF of the educational institutions. We consider the most effective method of 360 ° feedback. The article is the theoretical basis for the realization of qualitative analysis of evaluation tools which are used for the evaluation teaching process at the University of Economics in Prague and at the University College of Business in Prague.

Kľúčové slová: kvalita školy, kvalita vzdelávania, sebahodnotenie, systém managementu kvality, metóda 360° spätnej väzby.

Key words: quality of school, quality of education, self-evaluation, Quality Management System, 360° feedback.

JEL: I20, I21, I23

Sebahodnotenie

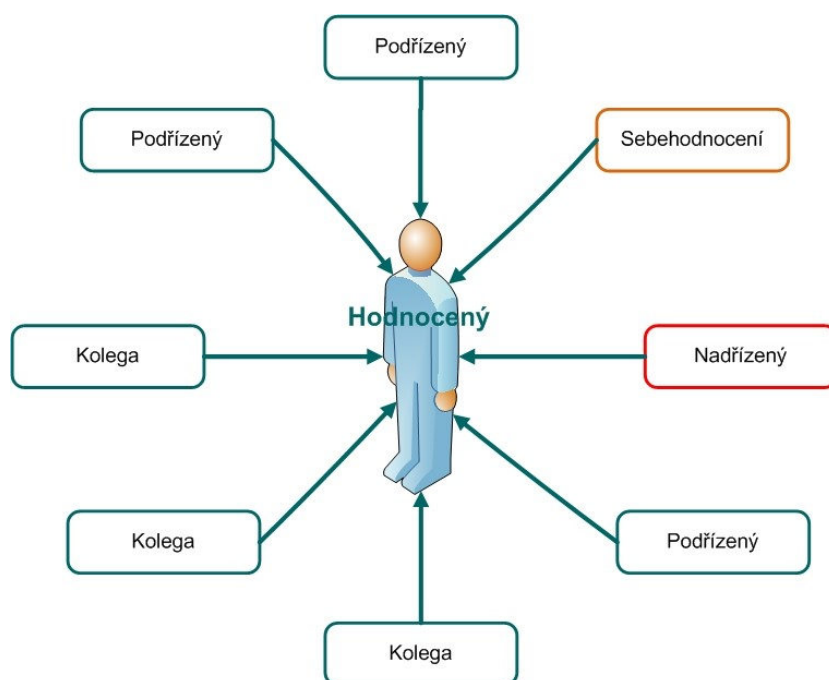
Kvalita školy je v súčasnej dobe predovšetkým konkurenčnou výhodou škôl. Tá odráža kvalitu všetkých procesov, ktoré v škole prebiehajú. Výsledná kvalita školy je zisťovaná prostredníctvom sebahodnotenia, t.j. hodnotenia kvality (úrovne) subjektov vzdelávania a procesov. Vlastné hodnotenie je systematický, pravidelný a štruktúrovaný proces, v ktorom škola sama zisťuje a vyhodnocuje údaje o hlavných oblastiach svojej činnosti. Sebahodnotenie je dôležité v snahe o zmenu a dosiahnutie vyššej kvality vzdelávania v škole. Škola preberá zodpovednosť, iniciatívu a na základe zistených informácií a vlastnej sebareflexie hľadá a uplatňuje stratégie vedúce k zlepšeniu. Sebahodnotenie škôl má svoju históriu v škole a je realizované predovšetkým pracovníkmi školy. Akcentuje zdokonalenie kvality práce, vyučovania a procesu učenia. Je potrebné si uvedomiť, že ide o chýlostivou procedúru, ktorá ak má byť realizovaná úspešne potrebuje integritu, presnosť a odbornosť. Samozrejme sa nesmieme zabúdať na finančné zdroje a podporu zriaďovateľa školy a zo všetkého najviac si implementácia akéhokoľvek systému managementu kvality, ktorý je založený na sebahodnotení, žiada motivovaných učiteľov.

Pri sebahodnotení sa zdôrazňujú hlavne technické aspekty hodnotenia alebo jeden z jeho aspektov napr. posudzovanie práce učiteľa alebo hodnotenie študentov. Existujú tiež názory, že všetko, čo je nevyhnutné k realizácii evaluácie, sú technické zručnosti a tréning v tom, ako efektívne použiť rôzne modely hodnotenia a sprievodné nástroje merania (Larusdóttir, Sebehodnocení škol: Nový prvek v Islandském školství).

Hopkins (1997) zdôrazňuje, že sebahodnotenie môže byť pre školy nebezpečné, pretože môže byť náročné identifikovať vlastné slabiny. Má pravdu, keď varuje pred určitými praktikami a upozorňuje, že ak sme príliš blízko svojim vlastným problémom, môže to skresliť našu percepciu a obmedziť schopnosť diagnostikovať ich.

Cyklus autoevaluačných aktivít musí byť v škole naplánovaný tak, aby pokryl všetky oblasti, ktoré v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v škole pravidelne prebiehajú. V škole by mali byť vytvorené kompetentné tímy z pedagógov na základe ich odbornosti, ktorí spolupracujú na hodnotení jednotlivých oblastí.

Za efektívny prístup k hodnoteniu kvality sa javí metóda 360° hodnotenia zamestnancov, ktorá hodnotí rôzne pracovné stránky zamestnanca pomocou bodov alebo určitej klasifikácie. Informácie o jeho výkone sú zhromažďované od nadriadeného, podriadeného, spolupracovníkov, ale tiež od externých alebo interných partnerov. Navyše zamestnanec hodnotí aj sám seba (Armstrong, 2002, s. 433-435). Samotný priebeh hodnotenia zamestnancov metódou 360° je založený na absolútnej anonymite a dôvernosti.



Obr. 1: Metóda 360° hodnotenia pracovníkov. Dostupné na:

<http://www.vlastnicesta.cz/metody/metoda-360-stupnove-zpetne-vazby-v-hodnoceni/>

Griffin, E. M., Sanders, C. a King, J. (2000) popisujú využitie 360° hodnotenia pracovníkov, pričom pozornosť zameriavajú na vytvorenie vhodnej softvérovej aplikácie, ktorá by spracovávala výsledky evaluácie (dotazníkových šetrení zameraných napr. normy výkonnosti, kompetenčné oblasti ako sú vedenie, tímová práca, profesijné štandardy a pod.). Autori vytvorili počítačový program na podporu zberu dát, analýzu dát a tvorbu individuálnych výsledkov pre účastníkov hodnotenia. Výstup identifikuje oblasti efektívneho výkonu a oblastí, ktoré potrebujú zlepšenie. Všetky identifikované postupy privedli autorov k záveru, že výstup z 360° hodnotenia je mimoriadne cenný. Vyvinutý počítačový nástroj je ľahko ovládateľný a má široké uplatnenie v oblasti vzájomného hodnotenia, plánovania a rozvoja.

Požiadavka autoevaluácie si vyžaduje využívať prepracované prostriedky resp. nástroje hodnotenia (dotazníky, hodnotiace archy, pozorovacie archy, štruktúry rozhovorov a pod.).

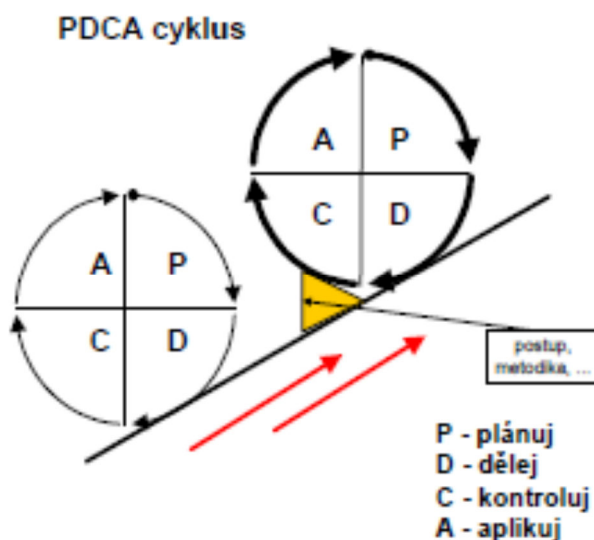
Andrews¹, Jac J. W. a Violato¹ C. (2010) sa vo svojom výskume zaoberali problematikou tvorby položiek v hodnotiacich nástrojoch, ktoré odrážajú podstatu hodnoteného javu. Každí člen pracovnej skupiny bol poverený a zodpovedný za vytvorenie položiek v evaluačnom dotazníku. Následne si svoje návrhy v rámci ďalšieho posúdenia vymenili. Rozhodnutie o obsahu každej položky bolo výsledkom vzájomného konsenzu. Následne bol z pripravených položiek zostavený evaluačný nástroj, ktorý bol ďalej pilotne overený na vzorke respondentov. Doporučený formát položky bol Likertového typu: Napr. 1 = úplne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = ani súhlas, ani nesúhlas, 4 = nesúhlasím, 5 = úplne nesúhlasím, 6 = Nemôžem posúdiť / neplatí). Po pilotnom testovaní (overovaní platnosti a spoľahlivosti) bol nástroj upravený riešiteľským tímom do finálnej podoby.

Kvalita pripravených evaluačných nástrojov je nevyhnutná v súvislosti so získaním objektívneho obrazu o hodnotenom jave, resp. procese. V ďalšej časti príspevku sa budeme venovať modelu CAF, ktorý využíva sebahodnotenie a nástroj na zlepšovanie kvality.

Model CAF

Model CAF (Common Assessment Framework – Spoločný hodnotiaci rámec) - bol vyvinutý na základe analýz vykonaných Európskou nadáciou pre manažérstvo kvality, Akadémiou Speyer v Nemecku a Európskym inštitútom pre verejnú správu na podnet ministrov krajín Európskej únie zodpovedných za verejnú správu. Spoločný hodnotiaci rámec (CAF) je nástrojom Total Quality Managementu (TQM), vyvinutým verejným sektorom pre verejný sektor, inšpirovaný Modelom excelencie Európskej nadácie pre riadenie kvality (EFQM). Model CAF je ponúkaný ako nástroj, pomáhajúci organizáciám verejného sektoru v celej Európe, využívať metódy riadenia kvality na zlepšovanie výkonnosti a efektívnosti. Zavedenie nepodlieha pravidelnej kontrole a nie je nevyhnutne nutné naplňať všetky kritériá dané týmto modelom. Model CAF má **štyri hlavné ciele**:

- zaviesť princípy komplexného riadenia kvality do verejnej správy, metodicky viesť organizácie k plnohodnotnému PDCA cyklu (obr.1),

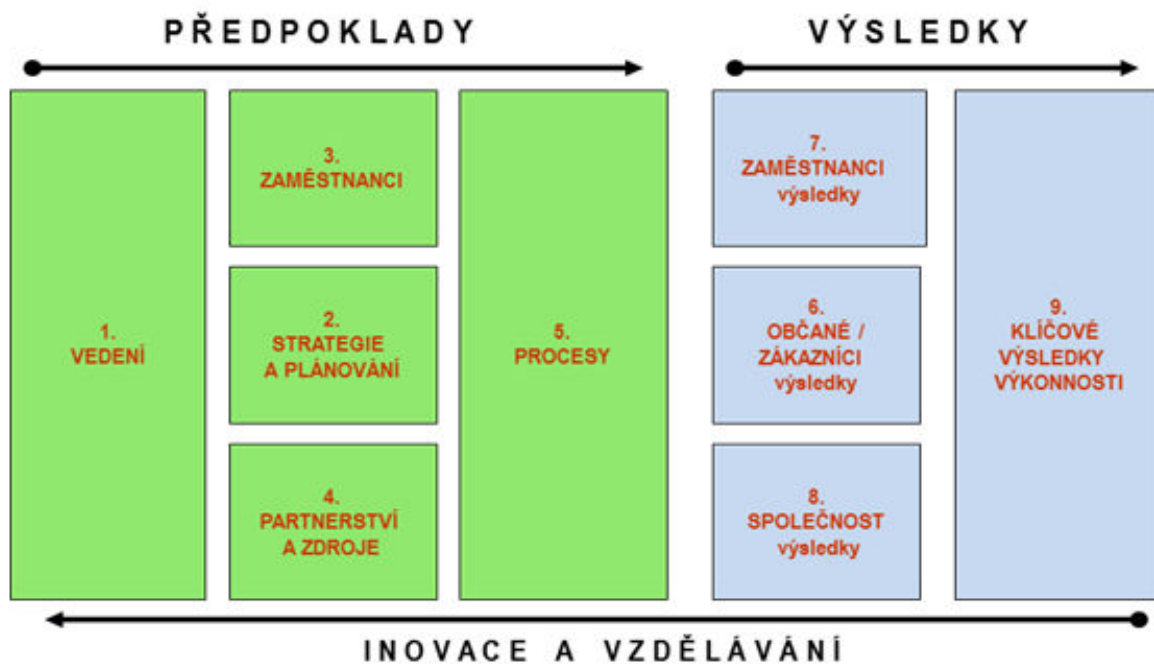


Obr. 2: Demingov PDCA cyklus (Herink, 2012)

- podporovať sebahodnotenie organizácií verejného sektora s cieľom získať námety na zlepšovanie,
- pôsobiť ako „most“ cez rôzne modely používané v manažérstve kvality,
- podporovať benchmarking a benchlearning medzi organizáciami verejného sektora (Turek, 2008).

Sebahodnotenie podľa modelu CAF dáva škole príležitosť dozvedieť sa o sebe viac. V porovnaní s plne vyvinutým Modelom excelencie EFQM je CAF „jednoduchým“ modelom vhodným predovšetkým na získanie prvotnej predstavy o fungovaní školy. Zlepšovanie kvality CAF modelom je tímovou prácou všetkých zamestnancov školy. Pre úspešný začiatok implementácie sebahodnotenia s využitím metodiky modelu CAF je potrebné, aby boli naplnené tri základné podmienky, a to znalosť prínosov hodnotenia pre školu (prečo to vlastne robíme), podpora vedenia školy a tím 3-5 pracovníkov (počet je závislý od veľkosti školy) školy, ktorí budú hodnotenie realizovať.

Deväť kritérií delených na kritéria predpokladov a kritéria výsledkov sa rozpadá do dvadsiatich siedmich subkritérií. Subkritéria obsahujú konkrétne otázky (indikátory), ktoré je potrebné zvážiť podľa objektívnych dôkazov. Jednotlivým kritériám a subkritériám sú pridelené body podľa panelov hodnotenia pre predpoklady a pre výsledky. Takto realizované bodové hodnotenie poskytuje konkrétne informácie a udáva smer zlepšovacích aktivít. Pri opakovanom využívaní modelu CAF pre sebahodnotenie je možné pomocou pridelených bodov merať pokrok. Pri hodnotení je možné vychádzať z niekoľkých variant. Jedná sa o panely klasického hodnotenia, hodnotenie s jemným rozlíšením, prípadne o ich varianty. Kritéria Predpokladov (1–5) majú odlišný panel pre hodnotenie než kritéria Výsledkov (6–9). Na obr. 3 je znázornený model CAF a obr.4 a 5 znázorňujú kritéria hodnotenia.



Obr. 3: Model CAF, [on-line], Dostupné na:
<http://www.aqe.cz/cz/8532/2448/clanek/model-caf-nastroj-rizeni-verejne-spravy-cr/>

Fáze (úroveň)	PANEL PŘEDPOKLADŮ	Počet bodů
PLAN (plánuj) DO (realizuj) CHECK (kontroluj) ACT (reaguj) PDCA	V této oblasti nejsme aktivní. Nemáme žádné informace nebo máme pouze dílčí informace bez širšího kontextu.	0 – 10
	Činnosti jsou plánovány.	11 – 30
	Plánované činnosti jsou zaváděny a realizovány.	31 – 50
	Prověřujeme/přezkoumáváme správnost činnosti a způsobu provádění (tj. zda děláme správné věci správným způsobem)	51 – 70
	Na základě prověření/přezkoumání v případě potřeby přizpůsobujeme (korigujeme) naše potřeby	71 – 90
	Vše, co děláme, tak plánujeme, provádíme, přezkoumáváme, průběžně přizpůsobujeme a učíme se od druhých. Jsme v cyklu neustálého zlepšování.	91 – 100

Obr. 4: Bodové hodnotenie kritérií predpokladov. (Herink, 2012)

PANEL VÝSLEDKŮ	Počet bodů
Výsledky se neměří a/nebo nejsou k dispozici žádné informace.	0 – 10
Výsledky se měří a ukazují negativní trendy a/nebo výsledky nesplňují stanovené cíle.	11 – 30
Výsledky vykazují nevýrazné trendy nebo mírný pokrok a/nebo jsou splněny některé stanovené cíle.	31 – 50
Výsledky vykazují rostoucí trendy a/nebo je splněna většina stanovených cílů.	51 – 70
Výsledky ukazují na značný pokrok a/nebo jsou splněny všechny stanovené cíle.	71 – 90
Byly dosaženy vynikající a trvale udržitelné výsledky. Všechny stanovené cíle jsou splněny. Porovnání všech klíčových výsledků se srovnatelnými organizacemi je pozitivní.	91 – 100

Obr. 5: Bodové hodnotenie kritérií výsledkov. (Herink, 2012)

Každí hodnotiteľ prideliuje body pre oblasť kritérií predpokladov a výsledkov v rozsahu 0-100 bodov. V prípade rozporov v hodnotení, tím hodnotiteľov hľadá spoločný konsenzus. Pre zber podkladov od členov tímu a pre evidenciu všetkých podkladov je vhodné vytvoriť jedno miesto (napr. zdieľaný disk), kam sa všetky súvisiace podklady ukladajú. V súčasnej dobe je už k dispozícii špeciálny softvér, ktorý už v priebehu hodnotenia vytvára sebahodnotiace správy.

Záver

Systém považujeme za návod pre pracovníkov škôl, ktorý by mal byť založený predovšetkým na objavovaní dôkazov a zvyšovaní efektivity podľa Demingovho cyklu PDCA (plan-do-check-act). Núti pracovníkov škôl k zavedeniu procesného prístupu a k neustálemu učeniu sa. Štandardizované vlastné hodnotenie školy umožní objektivizovanú komparáciu s podobne hodnotenými vzdelávacími inštitúciami a vytvára priestor pre vzájomnú výmenu skúseností, inšpiráciu aj pre zavedenie benchmarkingu. Pre organizácie, ktoré chcú získať celkový obraz o svojich predpokladoch a chcú zviditeľniť svoje výsledky sebe aj svojmu okoliu, je model CAF ideálnym nástrojom samohodnotenia Organizácie, ktoré zahájili implementáciu CAF, majú ambície dosahovať vo svojej výkonnosti excelentných výsledkov a zaviesť kultúru excelencie. Efektívne využitie CAF by časom malo viesť k rozvoju tohoto typu kultúry a myslenia v rámci organizácie.

Zoznam bibliografických údajov:

[1] ANDREWS1, JAC J. W., VIOLATO1 C. 2010. *The Assessment of School Psychologists in Practice Through Multisource Feedback*. Canadian Journal of School Psychology, 25(4) 328–346, 2010. [on-line]. Dostupné na: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
DOI: 10.1177/082957351037358

- [2] ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002, 856 s. Expert (Grada). ISBN 80-247-0469-2.
- [3] *APLIKAČNÍ PŘÍRUČKA MODELU CAF pro školy*. Publikační řada Národní politiky podpory jakosti. Praha, 2007. ISBN 80-02-01873-7. (www.npj.cz)
- [4] GRIFFIN, E. M., SANDERS, C., KING, J. 2000. *A computerized 360° feedback tool for personal and organizational development in general practice*. Health Informatics Journal, Volume 6, Issue 2, June 2000, Pages 71-80. ISSN 1741-2811 [on-line]. Dostupné na: <http://jhi.sagepub.com.ezproxy.lib.cas.cz/content/6/2/71>
- [5] HERINK, P. 2012. *Model CAF - metodika pro organizace poskytující zájmové a neformální vzdělávání*. CERT Kladno. 2012. [on-line]. Dostupné na: http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA2-standardizace/Model_CAF_-_metodika_pro_organizace_poskytujuscus_zunjmovun_a_neformunlnus.pdf
- [6] HOPKINS, D. 1997. *Evaluation for School Development*. Bristol: Open University Press, 1997.
- [7] LARUSDÓTTIR, S. H. *Sebehodnocení škol: nový prvek v islandském školství*. [on-line]. Dostupné na: <http://www.comenius.upol.cz/documents/he01.htm>
- [8] *Společný hodnoticí rámec CAF 2013*. Publikační rada národní politiky kvality. První vydání, Praha, 2013. ISBN 978-80-02-02472-9. [on-line]. Dostupné na: <http://www.npj.cz/tmce/INT-publikace%20/93.pdf>
- [9] TUREK I. 2008. *O kvalite školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-313-8.

Zdroje obrázkov:

Metóda 360° hodnotenia pracovníkov. [on-line]. Dostupné na: <http://www.vlastnicesta.cz/metody/metoda-360-stupnove-zpetne-vazby-v-hodnoceni/>

Model CAF. [on-line]. Dostupné na: <http://www.aqe.cz/cz/8532/2448/clanek/model-caf-nastroj-rizeni-verejne-spravy-cr/>

Poděkování

Príspevok vznikol za podpory výskumného projektu GA/2016/9 „Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy“ a tiež je výstupom projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, ktorý je realizovaný v rámci inštitucionálnej podpory VŠE IP100040.

Kontaktná adresa:

Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD., Ing.-Paed.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE V Praze
Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

**MOBILNÍ APLIKACE PRO RYCHLÝ ZPĚTNÝ KANÁL OD
STUDENTŮ K PEDAGOGOVĚ****MOBILE APPS TO GET A QUICK BACKCHANNEL FROM STUDENTS
TO THE TEACHER**

Tomáš Langer

Abstrakt

Článek shrnuje užitečné aplikační nástroje používané k získávání rychlé zpětné vazby od studentů během vyučování za účelem formativního hodnocení nebo rychlé agregace výstupů jejich samostatné či skupinové práce. Zaměřuje se na ty aplikace, které nevyžadují žádný či jen malý přípravný čas na použití v hodině. Cílem je seznámit čtenáře s alternativami, které s sebou nese využití vlastních mobilních zařízení studentů a/nebo pedagogů i bez nutnosti využívat služby komplexních systémů pro řízení výuky (LMS).

Klíčová slova: formativní hodnocení, zpětný kanál, Socrative, Plickers, Sli.do, Google Classroom

Abstract

Paper summarises useful application tools that can be used to gather quick feedback from students during the class to provide a formative assessment or to quickly aggregate outcome of their individual or group assignments. It focuses on such tools, that require none or little preparation time for their use in the class. The aim is to familiarize the reader with possibilities available thanks to the use of students' and/or teachers' own mobile devices even without the need to use complex learning management systems (LMS).

Keywords: formative assessment, backchannel, Socrative, Plickers, Sli.do, Google Classroom

JEL klasifikace: A20

Získávání zpětné vazby

Smyslem samostatné či skupinové práce studentů je samozřejmě dojít k určitému výstupu, kterým může být vše od jednoho čísla či výběru z předem definovaných odpovědí, až po návrh vlastního postupu řešení složitějšího problému. Ve všech případech je však třeba vyčlenit čas na získání výsledků od studentů či jejich skupin.

Pokud studenti výsledky prezentují sami, tak je to dobrá příležitost k tomu rozvíjet jejich komunikační kompetence a schopnost obhájit svůj názor, výsledek či postup. Záleží však na počtu studentů, resp. jejich skupin a veřejná prezentace výsledků může snadno narážet na časové omezení. S ohledem na současné technické možnosti je však možné agregovat výstupy práce studentů pomocí některého z dostupných nástrojů, které využívají počítače, mobilní telefony, specifické aplikace a připojení všech k internetu. Studenti sice nedostávají možnost k veřejné prezentaci svých výsledků, ale místo toho získává pedagog velice rychlý a pružný způsob, jak zjistit, k jakým výsledkům studenti došli.

Vedle triviálního zajištění zpětné vazby k zadané práci tak pedagog navíc získává důležitý a strukturovaný podklad k formativnímu hodnocení, kdy v mnoha případech dokáže doslova v reálném čase zjišťovat jaká je míra porozumění studentů během výkladu a na jaké aspekty tématu by se měl v dalším výkladu a cvičení zaměřit. Tento přístup se označuje jako **just-in-time-teaching** (Krause et al., 2015) nebo **orchestrace** výuky (Phiri et al., 2016).

V následujícím textu se zaměříme na úzký výběr aplikací, které lze využít k rychlému sbírání zpětné vazby od studentů a které lze vždy zařadit podle následujících kritérií:

- pedagog musí/nemusí připravovat otázky dopředu
- použití aplikace vyžaduje/nevyžaduje on-line připojení na straně pedagoga
- použití aplikace vyžaduje/nevyžaduje on-line připojení na straně studentů
- přístup je/není pro studenty anonymní

Aplikací je k dispozici více a další uvádí např. Byrne (2016), všechny pod souhrnným názvem **zpětný kanál** (backchannel). Je zřejmé, že všechny z níže uváděných funkcionalit jsou dostupné prakticky v každém systému pro řízení výuky (Learning Management System), jako jsou např. Moodle či Edmodo, nicméně snahou je ukázat, že se pedagog může rychle dostat k obrazu znalostí studentů i bez využívání plnoformátového vzdělávacího softwaru a serverových instalací, nebo dokonce nutnosti zakládat studentům zvláštní účty. Všechny aplikace jsou dostupné na mobilních telefonech jak pro Android, tak iOS. Popis funkcionalit a jejich zařazení do free či placených verzí aplikací je platný k listopadu 2016.

Socrative

URL: <http://socrative.com>

Socrative dokáže pracovat jak s předem připravenými testovými otázkami, včetně jejich sdílení s dalšími kolegy, tak získávat okamžitou zpětnou vazbu ze třídy. Zejména pro toto druhé využití je Socrative velice dobře uzpůsobeno, protože učitel se může kdykoli ústně zeptat na otázku pravda/nepravda, dát několik uzavřených možností, či položit otázku otevřenou, a doslova jedním kliknutím se na zařízeních studentů, počítačích či mobilních telefonech, objeví možnost odpovědět.

Společně s účtem získává pedagog i virtuální místnost, k jejímuž ID se v aplikaci přihlásí i studenti. Výchozí možnost ve free verzi je anonymní přihlášení, v pro verzi lze vyžadovat přihlášení studentů pomocí jejich jedinečné identifikace. Při ukončení sběru odpovědí na otázku sestaví aplikace reporty, které si lze stáhnout, či nechat zaslat emailem, případně uložit do cloudového úložiště Google Drive. Aplikace vyžaduje internetové připojení a zařízení u každého ze studentů.

Plickers

URL: <https://plickers.com>

Plickers je aplikace, která nevyžaduje, aby byli studenti vybaveni jakýmkoli zařízením, tím méně zařízením připojeným na internet. Vše, co má student v ruce je papírová kartička s jednoduchým čtvercovým QR kódem, kterou otočí podle toho, jestli chce odpovědět A, B, C nebo D. Aplikace v mobilním telefonu pedagoga použije fotoaparát telefonu k tomu, aby zjistila, co který student hlásí svoji zvednutou kartičkou. Každý

student má kartičku s jedinečným QR kódem, takže je identifikován číslem, nebo svým jménem, pokud si učitel studenty ve svých běžných třídách k číslům přiřadil.

Otázky lze vytvářet dopředu v bance úloh a vytahovat je dle potřeby, nebo si je rovnou před hodinou zařadit do fronty v dané virtuální třídě. Aplikace má i podporu pro kladení otázek, které nemusí pedagog pokládat pouze ústně a může je promítat včetně případného doprovodného obrázku a pochopitelně bez zvýrazněné správné odpovědi přímo z webového rozhraní aplikace. Plickers umožňuje i získávat odpovědi na nepřipravené otázky, kdy přímo z mobilní aplikace vytvoří učitel otázku, ke které není třeba vyplňovat nic, jen si ji označit např. sekvenčním číslem, a okamžitě může skenovat odpovědi ze zvednutých kartiček.

Výsledky odpovědí se ukládají a zpětně je možné shlédnout a exportovat reporty jednotlivých otázek i jednotlivých studentů v dané třídě a daném časovém rozmezí.

Sli.do

URL: <https://slido.com>

Sli.do je primárně aplikace pro řečníky a vedoucí workshopů, která umožňuje získávat otázky z publika a organizovat hlasování účastníků. Funkcionalita kladení otázek a jejich ohodnocení palcem nahoru na straně posluchačů je však užitečný způsob, jak získávat přehled o důležitých otázkách, které má větší množství účastníků či studentů během výkladu.

K přihlášení do virtuální místnosti dané události (eventu) nepotřebují studenti vlastní účet a mohou tak učinit z počítače i mobilní aplikace na základě sdělení kódu od učitele. V místnosti vystupují tedy buď anonymně, nebo dobrovolně pod svým jménem. Ve free verzi lze vyhlásit i malé množství hlasování, resp. testových otázek u kterých lze anonymně sledovat automaticky načítané relativní četnosti jednotlivých odpovědí.

Aplikace se tedy hodí především pro neznámé publikum, nebo anonymní režim u publika známého, přičemž umožňuje respondentům interaktivně reagovat na otázky ostatních a posouvat je výše ve frontě. Neomezuje se však pouze na použití v hodině, velice dobře může posloužit pro kladení dotazů mezi dvěma hodinami a následnému zodpovězení nejpalčivějších otázek studentů.

Google Classroom

URL: <https://classroom.google.com>

Automatizované on-line dotazníky Google Forms jsou dobře známým způsobem jak on-line získávat data a po vytvoření a zaslání odkazu studentům lze získat odpovědi i s automatickým grafickým vyhodnocením. Balík aplikací Google je však k dispozici nejen k volným účtům, ale i jako doménová sada pod názvem Google Apps for Education (GAPE), o kterou mohou školy požádat, a která navíc obsahuje i jinak nedostupnou aplikaci Google Classroom.

Tato aplikace je v základu jednoduchým systémem pro řízení výuky (LMS) a umožňuje vytvářet on-line třídy, kde mohou učitelé a studenti sdílet materiály, komentáře, odevzdávat úkoly a hodnotit je. Učitelé mohou přidávat do streamu příspěvků v kurzu i tzv. otázky, které mají buď podobu uzavřených otázek s výběrem odpovědi, nebo otevřených otázek s krátkou odpovědí. Vzhledem k tomu, že studenti mohou být ve třídě připojeni do třídy virtuální, mají okamžitý přístup k položené otázce a dle nastavení od učitele mohou vidět i odpovědi ostatních a reagovat na ně. Učitel má

neustále přehled o tom, kolik studentů již odpovědělo i neodpovědělo, odpovědi studentů jsou exportovatelné do tabulek. Otázku je třeba si připravit dopředu, jejich zásobu je možné mít připravenou v konceptech a zpřístupňovat je studentům dle potřeby, ale lze také otázku i po jediném kliknutí v kurzu operativně zadat během hodiny.

Předpokladem použití je aktivace GAFE pro doménu školy a zřízení školních Google účtů pro pedagogy i studenty. Je ale možné povolit i přihlašování studentů s jejich vlastními Google účty na jiných doménách.

Závěr

Vstoupit během výuky do on-line interakce se svými studenty je dnes snadné. Specifickou potřebou pedagoga využívajícího formativní hodnocení je si v reálném čase udělat představu o míře porozumění na straně studentů. K tomu má dnes k dispozici několik aplikací, které umožní vytvořit on-line zpětný kanál od studentů. Příspěvek se zaměřil na představení aplikací, které nejsou primárně součástí komplexních LMS systémů a jejichž použití je téměř ve všech případech otázkou vůle pedagoga, rychlé instalace na mobilním telefonu a možná překvapivého vyzvání studentů k tomu, aby si i oni vyndali své mobilní telefony.

Literatura

1. BYRNE, Richard, 2016. 11 Backchannel & Informal Assessment Tools Compared in One Chart. *Free Technology for Teachers* [online]. [vid. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.freetech4teachers.com/2016/02/11-backchannel-informal-assessment.html>
2. GOOGLE, 2016. Google Classroom. *Google Classroom* [online] [vid. 2016-10-31]. Dostupné z: <https://classroom.google.com>
3. KRAUSE, Stephen J., Dale R. BAKER, Terry L. ALFORD, Casey Jane ANKENY, Adam R. CARBERRY, Milo KORETSKY, Bill Jay BROOK, Cindy WATERS a Brady J. GIBBONS, 2015. Effect of Implementation of JTF Engagement and Feedback Pedagogy On Faculty Beliefs and Practice and on Student Performance. *Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition*. 1., s. 1–14. ISSN 21535868.
4. PHIRI, Lighton, Christoph MEINEL a Hussein SULEMAN, 2016. Streamlined orchestration: An orchestration workbench framework for effective teaching. *Computers & Education* [online]. 4., roč. 95, s. 231–238 [vid. 2016-10-31]. ISSN 0360-1315. Dostupné z: doi:10.1016/j.compedu.2016.01.011
5. PLICKERS, 2016. Plickers. *Plickers* [online] [vid. 2016-10-31]. Dostupné z: <https://plickers.com/>
6. SLIDO, 2016. Slido - Audience Interaction Made Easy. *Slido* [online] [vid. 2016-10-31]. Dostupné z: <https://www.sli.do/>
7. SOCRATIVE, 2016. Socrative. *Socrative* [online] [vid. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://socrative.com/>

Poděkování

Článek je výstupem výzkumného projektu „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického

myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním“ financovaného Interní grantovou agenturou VŠE v Praze (reg. č. F1/31/2015) a rovněž je výstupem projektu Fakulta financí a účetnictví VŠE, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Tomáš Langer, Ph.D.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví, VŠE v Praze
nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3
E-mail: tom.langer@centrum.cz

POJEM PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE A JEHO INTERPRETÁCIA
THE TERM PROJECT METHOD OF TEACHING AND ITS
INTERPRETATION

Jaromír Novák

Abstrakt

S pojmiami projektová metóda, resp. projektové vyučovanie (učenie) sa stretávame v pedagogickej a didaktickej literatúre už vyše sto rokov. Napriek tomu ho niektorí autori stále radia k moderným (progresívnym) vyučovacím metódam či koncepciám a zvyrazňujú pritom tie aspekty jeho realizácie, ktoré súvisia skôr so vzdelávacími potrebami súčasnej doby a spoločnosti ako s podstatou tohto fenoménu. Preto sa v príspevku snažíme porovnať názory viacerých súčasných autorov s autormi, ktorí stáli pri zrode a popularizácii tejto metódy v dávnejšej minulosti, vyabstrahovať a zovšeobecniť z nich tie spoločné črty a prvky, ktoré považujeme z hľadiska pojmu projektové vyučovanie za definujúce, a odčleniť tie, ktoré nie sú nevyhnutnou súčasťou každého projektu realizovaného na vzdelávacie účely.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie (učenie založené na projektoch), projekt, projektová metóda vyučovania

Abstract

The terms project method (of teaching) or project-based learning were first popularised in the pedagogical and didactic literature more than a hundred years ago. Despite that, some authors still consider this method as one the modern methods of instruction (learning), emphasising those aspects of its implementation that are connected with the contemporary educational needs, more than with the pre-requisites of this phenomenon. In the article, we compare definitions and views of various contemporary authors with those who stood at the birth of the method and we try to generalise the features that they all have in common and which we believe are defining for the term project method. At the same time we try to point out those aspects that do not necessarily have to be part of each project used for educational purposes.

Keywords: project teaching (project-based learning), project, project method of teaching

JEL klasifikácia: A210

Úvod

Projektové vyučovanie sa už celé desaťročia radí medzi účinné aktivizujúce prístupy k vyučovaniu, resp. učeniu. Po preštudovaní rozmanitej odbornej literatúry si dovoľíme konštatovať, že medzi pedagógmi a didaktikmi napriek tomu v teórii ani v praxi nejestvuje jednotné vnímanie tohto pojmu a toho, čo presne označuje. Sme toho názoru, že ak chceme skúmať možnosti využitia projektového vyučovania v ekonomickom vzdelávaní na stredných odborných školách, je potrebné najskôr jasne zadefinovať, čo pod týmto pojmom rozumieme. Vzhľadom na rozsah príspevku nie je jeho cieľom

vyčerpávajúcim spôsobom zmapovať rôzne alternatívy chápania pojmu projektové vyučovanie v teórii didaktiky či v pedagogickej praxi a vyvodiť z toho jednoznačné závery. Takáto štúdia by vyžadovala oveľa väčší priestor. Chceme len prispieť k rozvinutiu širšej diskusie na danú tému, uvedením viacerých pohľadov na chápanie tohto pojmu. Zároveň sa pokúšame z uvedených názorov vyabstrahovať niektoré z tých črt, ktoré majú spoločné, a, naopak, zreteľne od nich odlíšiť tie črty, kde sú najčastejšie odlišnosti v pohľade na tento pojem a ktoré sú v podstate východiskom skôr na precizovanie rozličných členení druhov projektového vyučovania. Hlavným cieľom je predložiť návrh základných atribútov, ktoré tvoria podstatu projektového vyučovania, a teda sú nevyhnutným predpokladom na to, aby sme v spojitosti s určitou vyučovacou metódou či koncepciou mohli hovoriť o projektovom vyučovaní. Očakávame, že predložený návrh bude impulzom na ďalšie diskusie a širšie bádanie na danú tému.

Historické korene projektového vyučovania

Pri pátraní po zrode myšlienky projektového vyučovania publikácie zaoberajúce sa dejinami pedagogiky zväčša odkazujú na tzv. reformnú, pragmatickú pedagogiku zo začiatku 20. storočia. Najčastejšie sa spája s J. Deweyom a jeho nasledovníkom W. H. Kilpatrickom, ktorí v tom čase pôsobili na Columbia's Teachers College v New Yorku. Dokonca aj na svojej aktuálnej web stránke táto škola v sekcii o svojej histórii spomína druhého menovaného práve v kontexte predstavenia myšlienky tzv. projektovej metódy, ktorú stručne charakterizuje ako „praktický prístup k zavádzaniu Deweyho edukačnej filozofie do praxe, ktorý umožňuje žiakom riešiť problémy s minimálnou pomocou učiteľa“ (Teachers College, 2015).

Väčšinou sa stretávame s interpretáciou, že W. H. Kilpatrick sa vyučovaním na báze projektovej metódy zároveň usiloval prekonať atomizáciu učiva v rámci školských predmetov a integrovať ho do logicky usporiadaných celkov, ktoré by mali zodpovedať praktickým životným situáciám. Tieto celky označoval ako projekty, ktoré mali spracovať samotní žiaci, pričom hlavným cieľom nebolo osvojenie si nových vedomostí, ale skôr rozvoj schopností potrebných na úspešný život v demokratickej spoločnosti. Tá od občana očakáva aktívny prístup k identifikácii a riešeniu problémov, ktoré prináša život, a preto bol za dôležitú súčasť tohto spôsobu výučby považovaný samostatný a aktívny prístup žiakov k spracovaniu celého projektu – od vytýčenia cieľov a naplánovania postupu prác cez ich realizáciu až po kritický pohľad na dosiahnuté výsledky s prevzatím plnej zodpovednosti nielen za priebeh prác, ale aj konečný výsledok projektu (Spevák, 2014, s. 98 – 99).

Naznačený priebeh projektového vyučovania nie je len realizáciou určitej vyučovacej metódy v rámci nezmeneného systému výučby, ale, naopak, predpokladá výraznú zmenu tradičnej organizácie vyučovacieho procesu. Žiaci pri riešení projektov v opísanom zmysle nemajú povinnosť vypočúť si výklad konkrétneho učiva učiteľom s hlavným cieľom aplikovať neskôr vysvetlené vedomosti pri riešení praktickej úlohy v rámci príslušného vyučovacieho predmetu. Naopak, už samotné zadanie projektu musí stimulovať záujem a vnútornú motiváciu žiakov tak, aby sa identifikovali s jeho riešením, prijali predstavený problém za svoj a so záujmom a iniciatívne ho riešili (Droščák, 2015, s. 112 – 113).

S projektovým vyučovaním v podobe komplexných úloh s výrazne praktickou orientáciou, ktoré sú riešené samostatne žiakmi bez neustáleho usmerňovania učiteľmi

však podľa niektorých autorov neprišiel W. H. Kilpatrick ako prvý v histórii. Existujú názory podložené výskumami (pozri napr. Knoll, 2012), podľa ktorých sa s vyučovaním pomocou projektov stretávame prvotne v prostredí Talianska v 17. storočí pri vzdelávaní architektov, pričom do Spojených štátov táto myšlienka dorazila niekoľko desaťročí predtým, ako ju spopularizoval W. H. Kilpatrick. Prvotne sa tu využívala ako metóda výučby pri manuálnych prácach, vo vzdelávaní v oblasti poľnohospodárstva a prírodných vied. Kilpatrick tak iba naskočil do idúceho vlaku, pričom v kontexte s projektmi zdôrazňoval potrebu takej výchovy a vzdelávania, ktorej centrom je samotný žiak. Z analýzy jeho nepublikovaných záznamov vyplynulo, že sám neskôr prehodnotil svoju definíciu projektu ako „subjektívne“ orientovanej edukačnej filozofie, a to, že ju nevnímal ako objektívnu vyučovaciu metódu usmerňovanú zvonka, označil za chybu. Sám dokonca neskôr prestal používať pojem projekt a začal hovoriť o aktivitách, pri ktorých žiaci vykonávajú svoje plány a myšlienky s oduševnením a účelovo. Jeho hlavným cieľom bolo prísť s takou metódou vyučovania, pri ktorej by triedy žiakov mohli pracovať aj bez prítomnosti učiteľa a pritom so záujmom a plným nasadením.

V nastolenom svetle možno vznik projektovej metódy vyučovania spájať nielen s prakticky orientovaným vzdelávaním formou komplexných úloh presahujúcich vyučovacie predmety, ale zároveň predovšetkým s takým vzdelávaním, ktoré väčšinu času usmerňujú a realizujú žiaci sami na základe svojho prirodzeného záujmu o danú problematiku. Projektové vyučovanie sám Kilpatrick v niektorých publikáciách spája s problémovým vyučovaním v tom zmysle, že problémy, ktoré žiaci pri projektovom vyučovaní riešia, by nemali byť učiteľovými problémami, ale problémovými úlohami aktivizujúcimi vzdelávacie potreby žiakov, čo by ich motivovalo nielen k samostatnému hľadaniu odpovedí, informácií a riešení, ale aj k prvotnému kladeniu nevyjasnených otázok súvisiacich s danou problematikou.

Aj niektorí súčasní autori jednoznačne akcentujú problémový charakter projektového vyučovania, keďže počas neho žiaci riešia úlohy, ktoré majú charakter problémových úloh, ako ich chápeme pri problémovom vyučovaní. Avšak zároveň zdôrazňujú, že problémy, ktoré riešia žiaci v projektovom vyučovaní, sú vždy komplexné, čo predovšetkým znamená, že nevychádzajú z obsahu len jedného vyučovacieho predmetu. Majú vychádzať zo života, z mimoškolských skúseností, pričom ich riešenie si vyžaduje poznatky z viacerých vied (tradičných vyučovacích predmetov). Napriek tomu v pedagogickej praxi možno drobné projekty realizovať aj v rámci jedného predmetu (predpokladať by sa automaticky malo aspoň využitie medzipredmetových vzťahov), širšie projekty bývajú integrované, dokonca sa na ich usmerňovaní niekedy zúčastňujú učitelia viacerých predmetov so žiakmi jednej triedy alebo celej školy (Kompoltová, 2013, s. 155 – 157). Komplexnosť riešených úloh však niektorí autori neopovažujú za nevyhnutnú podmienku projektového vyučovania (napr. Kaur, 2014), pričom dokonca členia projekty na jednoduché (umožňujú hlboký pohľad na problematiku, ale len z jedného uhla pohľadu) a komplexné (vyžadujú pohľad z viacerých uhlov, vyučovacích predmetov a pod.).

Vnímanie projektového vyučovania v súčasnosti

Pri pátraní po definíciách a vysvetleniach podstaty projektového vyučovania v dielach slovenských a českých autorov v mnohých prípadoch terminologicky narazíme na snahu vymedziť tento pojem v kontraste s pojmom projektová metóda. Sú aj autori, ktorí pojmy projektové vyučovanie a projektová metóda používajú v zásade ako

synonymá (napr. Spevák, 2014, s. 98; Šeben Zaťková, 2014, s. 82), a tí sa zväčša namiesto riešenia terminologických diskrepancií zameriavajú na vysvetľovanie edukačnej podstaty tejto metódy, resp. koncepcie vyučovania, pričom sa často vracajú k pôvodným dielam z obdobia reformnej, pragmatickej pedagogiky. Pri projekte potom predpokladajú prácu jedného alebo viacerých žiakov na vytváraní určitého diela alebo vykonaní úlohy, zámeru. Očakáva sa, že zadanie je komplexné, jeho cieľom nie je len bežné osvojovanie si vedomostí. Práca na projekte by aj podľa nich mala byť spojená s praxou alebo životom, pričom žiaci majú mať minimálne podiel už aj na formulácii samotnej témy projektu a jeho cieľov a výstupov. Žiaduce je, aby bol projekt ukončený konkrétnymi výstupmi, pri tvorbe ktorých by sa mala rozvíjať tvorivosť žiakov, ideálne aj schopnosť tímovej spolupráce (tú však už nie všetci autori vnímajú ako nevyhnutnú súčasť realizácie projektového vyučovania). Jednou z najčastejších chýb v pedagogickej praxi je potom zámena projektového vyučovania s týmito atribútmi za vypracovanie seminárnej práce či referátu, ktoré viaceré z opísaných požiadaviek nespĺňajú a mali by sa preto považovať za iné metódy výučby.

Autori, ktorí radia projektové vyučovanie ku koncepciám vyučovania (spolu s problémovým, skupinovým či kooperatívnym vyučovaním a i.), argumentujú tým, že pri nich ide o širší pojem v porovnaní s tým, ako sa zvyčajne chápe a definuje vyučovacia metóda. Realizácia projektového vyučovania v tomto zmysle nielenže zahŕňa systematické používanie viacerých metód výučby, ale rieši aj problematiku ďalších činiteľov vyučovacieho procesu: podmienok, cieľov, výberu učiva, organizačných foriem, vyučovacích zásad aj materiálnych prostriedkov (Kompoltová, 2013, s. 148). V kontraste však možno uviesť definíciu projektovej metódy (čiže nie koncepcie) napr. podľa Pedagogického slovníka (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 172), ktorí ju chápu ako vyučovaciu metódu, avšak s vyššie opísanými atribútmi projektového vyučovania, t. j. ako metódu, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.

Keďže naším cieľom v tomto príspevku nie je riešenie terminologických nejednotností z hľadiska začlenenia projektového vyučovania medzi vyučovacie metódy alebo koncepcie vyučovania a už vôbec nie snaha o odčlenenie akejsi zjednodušenej projektovej metódy od ucelenej koncepcie projektového vyučovania, o ktorú sa snažia niektorí ďalší autori, zameriame sa ďalej skôr na vyabstrahovanie podstaty tohto fenoménu. V súčasnej literatúre sa totiž možno stretnúť aj s členením projektového vyučovania na určité druhy alebo typy podľa vybraných kritérií. Tie môžu pomôcť pri hľadaní spoločnej podstaty projektového vyučovania a jeho definovaní tým, že odlišujú možné varianty jeho realizácie. I. Turek (2010, s. 386) napríklad člení projekty na pripravené učiteľom, spontánne žiacke projekty a kombinované projekty navrhnuté v spolupráci učiteľov a žiakov. Tým pripúšťa možnosť, že projektové vyučovanie môže byť riadené a usmerňované učiteľom, a to najmä v jeho prvotných fázach (pri definovaní jeho témy, cieľov a plánu riešenia). Podľa M. Droščáka (2015, s. 113) zasa možno z hľadiska usporiadania projektu rozlišovať projekty individuálne, skupinové, triedne a školské – zvýrazňuje však význam medzipredmetových vzťahov, vďaka ktorým si žiaci uvedomujú zmysluplnosť riešenej úlohy. Nie je však nevyhnutná spolupráca viacerých žiakov na projekte, ktorú zdôrazňujú mnohí iní autori ako základnú črtu projektového vyučovania.

Zaujímavý je tiež posun vo vnímaní orientácie projektového vyučovania výlučne na praktickú činnosť. Podľa E. Petraškovej (2007, s. 8) sa v súčasnosti čoraz viac

zdôrazňuje v spojitosti s projektmi tzv. konceptualizácia a pojmotvorný proces. Do popredia sa dostáva myšlienka, že svet poznania nie je len svetom akcie (praxe), ale aj svetom pojmov a metodológie myslenia. Ten odstraňuje v minulosti nevyhnutnú podmienku, aby projektové vyučovanie bolo nevyhnutne orientované na praktické otázky. Túto myšlienku podporuje aj J. Skalková (1999, s. 217), podľa ktorej je projektové vyučovanie založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov (pripúšťa síce orientáciu na teóriu, ale zároveň zdôrazňuje komplexnosť riešených problémov).

Projekt nemusí byť orientovaný len na vyriešenie problému, ale jeho cieľom môže byť aj vytvoriť niečo nové, preskúmať, porovnať a zhodnotiť určité javy, či dokonca len pomôcť nacvičiť určitú zručnosť. Z hľadiska miesta a času realizácie sa zasa stretávame s projektmi riešenými počas vyučovacieho procesu v škole, domácimi projektmi alebo ich kombináciou. Možno tiež hovoriť o projektoch realizovaných v rámci vyučovacieho predmetu, v rámci skupiny príbuzných predmetov, ale aj mimo výučby predmetov či dokonca namiesto nich – v tomto smere však v niektorých prípadoch dochádza k výraznému narušeniu bežnej organizácie vyučovania v školách v rámci triedno-hodinového systému výučby, čo opäť na projektové vyučovanie vrhá iný pohľad a jasne ho vyčleňuje z radov vyučovacích metód.

Ako vidieť, hľadanie styčných bodov spoločných pre projektové vyučovanie a jeho vnímanie rôznymi autormi je pomerne náročné. Mohlo by sa zdať, že určitá nádej svitne pri myšlienke, že základným východiskom projektového vyučovania je určité jadro, na ktoré sa pri ňom výučba koncentruje. Aj tu však zistíme, že ním môže byť viacero rozličných fenoménov, ktoré následne na samotnú podstatu a priebeh projektového vyučovania vrhajú rôzne svetlo – takýmto koncentračným jadrom môže byť napr. všeobecná téma, ale aj konkrétny podnet, určitý problém, ale aj výchovno-vzdelávací cieľ, kedy je jeho tematizácia sekundárna, a pod. (Petrašková, 2007, s. 9).

Kedy teda možno hovoriť o projektovom vyučovaní? Zhrnúc poznatky z predošlých riadkov, ale napr. aj podmienky definované v prezentácii J. Aeja (2008) či v článku J. Larmera a J. R. Mergendollera (2010) a iných zdrojoch, možno povedať, že každý projekt využitý vo vyučovaní by mal spĺňať tieto podmienky:

- mal by byť svojou podstatou problémovou úlohou (projektové vyučovanie je vždy istou, hoci špecifickou podobou problémového vyučovania),
- mal by mať vždy jasné a dosiahnuteľné ciele, ktoré musia jednoznačne korešpondovať s cieľmi vyučovacieho procesu v príslušnej škole,
- proces dosahovania cieľov by mal byť prirodzene motivujúci, t. j. účelný a zmysluplný z pohľadu žiakov – to znamená, že učiteľ by mal predovšetkým aktivizovať ich vzdelávacie potreby napr. položením zaujímavých otázok na zamyslenie a pod. a po takejto úspešnej výzve, by už mal ponechať väčšinu iniciatívy na žiakoch,
- projektové vyučovanie je plánované aj priebežne usmerňované prevažne žiakmi – M. Jaikumar (2014) dokonca zdôrazňuje, že pri projektovej metóde sa treba úplne podriaďovať pohľadu žiaka (podobne ako napr. Kilpatrick pred vyše storočím) a podporuje ten prúd autorov, ktorí namiesto o projektovom vyučovaní hovoria v tomto kontexte v súčasnosti výstižnejšie o učení sa pomocou projektov (z angl. project-based learning) – tento aspekt však v jeho hraničnej podobe neakceptujú niektorí ďalší autori, ktorí zdôrazňujú, že musí ísť

stále o súčasť vyučovania, t. j. učiteľom plánovaného a usmerňovaného procesu (výraznejšia miera samostatnosti žiakov pri učení sa touto metódou je však podľa nášho názoru vždy nevyhnutná),

- dôležité je počas plánovania zadefinovať aj konkrétny výstup každého projektu (čo korešponduje s chápaním projektu v manažérskej teórii) – aj tu by sme mali žiakom ponechať aspoň určitú mieru voľnosti, a to nielen pri jeho definovaní na začiatku, ale aj pri jeho hodnotení v závere, aby sa rozvíjala schopnosť ich kritického myslenia.

Viacerí autori v súčasnosti zdôrazňujú aj iné aspekty „moderného“ projektového vyučovania, ktoré pripisujú požiadavkám dnešnej doby, ako napr. to, že centrom dobrého projektu musí byť rozvoj sociálnych, komunikačných a iných zručností pre potreby 21. storočia, a preto vyžadujú spoluprácu žiakov na projekte (to si však protirečí s tým, že projekty môžu byť aj individuálne, pokiaľ sledujú prioritne iné výchovno-vzdelávacie ciele), alebo požadujú, aby súčasťou projektu bola vždy aj verejná prezentácia jeho výstupu a i. (pozri napr. Larmer – Mergendoller, 2010). Tieto atribúty však napriek ich bezpochyby modernému charakteru v súčasnej, extrovertne orientovanej spoločnosti západného sveta nepovažujeme za nevyhnutnú súčasť každého projektového vyučovania. Ich začlenenie do projektu podľa nášho názoru nesúvisí s podstatou tejto koncepcie/metódy vyučovania, ale býva často súčasťou jej realizácie iba vzhľadom na konkrétne vyučovacie ciele, ktoré príslušný projekt sleduje.

Záver

Ak sa máme pokúsiť urobiť nejaký zovšeobecňujúci záver o tom, ktoré aspekty sú nevyhnutnou podmienkou projektového vyučovania, sme presvedčení, že projektové vyučovanie vždy stojí predovšetkým na aktivite učiaceho sa subjektu – či už individuálneho žiaka, skupiny žiakov, celej triedy, školy a pod. (učiteľ ostáva len v roli úvodného motivátora a priebežného poradcu). Zadané úlohy majú problémový charakter a aby išlo o vyučovanie v pravom zmysle slova, musí ísť o proces s jasnými vyučovacími zámermi a cieľmi. Na rozdiel od iných metód by mal každý projekt mať určitý výstup, ktorý zadefinujú v procese plánovania samotní žiaci, príp. s pomocou učiteľa – konzultanta (tento výstup zväčša nie je priamym odrazom naplnenia vyučovacích cieľov – to možno hľadať skôr v samotnom procese realizácie projektu a s ním súvisiacich aktivitách žiakov, ktoré by mali viesť k napĺňaniu vyučovacích cieľov). Projekt síce nemusí presiahnuť jeden vyučovací predmet z hľadiska organizačnej formy, ale mal by spájať vedomosti rozličného typu v koncentrácii na určité jadro projektu – zadanú tému, problém a i. V tomto zmysle by mal mať komplexný charakter (na rozdiel od jednoduchých úloh na bežné opakovanie a precvičenie učiva).

Literatúra

1. Aeji, J. (2008). *Project as a Method of Teaching* [online]. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné na internete: <<http://www.slideshare.net/jeena.aeji/project-as-a-method-of-teaching-presentation>>.
2. Droščák, M. (2015). *Úvod do všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva*. Trnava: UCM. ISBN 978-80-8105-655-0.

3. Jaikumar, M. (2014). *Project Method* [online]. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné na internete: <<http://www.slideshare.net/maheswarijaikumar/project-method-37907507>>.
4. Kaur, M. (2014). *Macroteaching on Project Method* [online]. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné na internete: <<http://www.slideshare.net/MandeepGill1/project-method-of-teaching>>.
5. Knoll, M. (2012). "I had made a mistake": William H. Kilpatrick and the Project Method. In *Teachers College Record* [online]. vol. 114, 020303, February 2012. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné na internete: <https://www.academia.edu/14351331/_I_had_made_a_mistake_William_H_Kilpatrick_and_the_project_method_2012_>. ISSN 0161-4681.
6. Kompoltová, S. (2013). *Pedagogika pre učiteľov*. Bratislava : Vyd. EKONÓM. ISBN 978-80-225-3647-9.
7. Larmer, J. – Mergendoller, J. R.: Seven Essentials for Project-Based Learning. In *Educational Leadership* [online]. 2010, vol. 68, no. 1 [cit. 10. 10. 2016]. Dostupné na internete: <http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx>. ISSN 0013-1784.
8. Petrašková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. Prešov: MPC. ISBN 978-80-8045-463-0.
9. Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
10. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.
11. Spevák, Z. (2014). *Stručné dejiny európskej pedagogiky*. Trnava: UCM. ISBN 978-80-8105-606-2.
12. Šeben Zaťková, T. (2014). *Úvod do vysokoškolskej pedagogiky*. Trnava : UCM. ISBN 978-80-8105-611-6.
13. Šlosár, R. – Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. Druhé, preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Vyd. EKONÓM. ISBN 978-80-225-4037-7.
14. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-233-8.
15. Teachers college. (2015). *A history of Anticipating – and Shaping – the Future*. New York: Columbia university. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné na internete: <<http://www.tc.columbia.edu/abouttc/timeline/>>.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol ako výstup výskumného projektu KEGA č. 022EU-4/2016 „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“.

Kontaktné údaje autora

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: jaromir.novak@euba.sk

**PRÍPRAVA UČITEĽOV EKONÓMOV V SÚČASNÝCH
PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY
ECONOMICS TEACHER TRAINING IN THE CURRENT CONDITIONS
IN THE SLOVAK REPUBLIC**

Jaromír Novák

Abstrakt

Príprava učiteľov ekonomických predmetov v rovine nadobúdania základných kvalifikačných predpokladov, ako aj ich ďalšieho, kontinuálneho vzdelávania je na Slovensku ovplyvňovaná viacerými právnymi predpismi, ale aj celkovým vnímaním postavenia učiteľov v spoločnosti. V príspevku okrem relevantných legislatívnych východísk charakterizujeme, akým spôsobom sa do tohto procesu v súčasnosti zapája Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave. Okrem samotnej prípravy učiteľov ekonomických predmetov analyzujeme aj ďalšie činnosti katedry, s ktorými je tento proces prepojený.

Kľúčové slová: učiteľstvo odborných ekonomických predmetov, doplňujúce pedagogické štúdium, rozširujúce štúdium, kontinuálne vzdelávanie učiteľov stredných škôl

Abstract

Economics teacher training in terms of basic qualifications attainment as well as their further continual education in Slovakia are influenced not only by several legal acts, but also by the overall perception of the teacher status in society. The article describes the relevant legislative basis for these processes, and the way in which the Department of Pedagogy at the Faculty of National Economy of the University of Economics in Bratislava contributes to the processes of economics teacher training in the current situation. We also analyse some of the other activities of the department which are related to the process of teacher training.

Keywords: teaching of vocational economic subjects, supplementary pedagogical study, expanding study, continual education of secondary school teachers

JEL klasifikácia: I23

Úvod

Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len „katedra“) už 55 rokov pôsobí ako stabilná inštitúcia v procese základnej prípravy, ako aj ďalšieho vzdelávania učiteľov ekonomických predmetov. Pre stredné školy ich od svojho vzniku v roku 1961 do júna 2016 pripravila spolu 2 751 v rôznych druhoch a formách kvalifikačného štúdia. Tie sa počas jej existencie menili v závislosti od zmien v spoločenskom prostredí, právnych a ekonomických podmienkach, ktoré sa okrem legislatívnych obmedzení premietajú napríklad aj do rôznej miery spoločenskej akceptovanosti profesie učiteľa – osobitne v oblasti ekonomického vzdelávania. Postavenie učiteľa v spoločnosti je bezpochyby dôležitým determinantom toho, o aké

formy prípravy učiteľov je v jednotlivých obdobiach záujem zo strany uchádzačov a v akej miere. V príspevku najskôr charakterizujeme základné legislatívne východiská a podmienky na realizáciu rôznych vzdelávacích programov prípravy učiteľov a ich ďalšieho vzdelávania platné v súčasnosti na Slovensku. V nadväznosti na to analyzujeme jednotlivé formy prípravy učiteľov realizované na pôde katedry v súčasnosti, ako aj iné formy vzdelávania učiteľov ekonómov (či už v podobe kontinuálneho vzdelávania stredoškolských učiteľov alebo vo forme pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na pôde Ekonomickej univerzity v Bratislave). V neposlednom rade opisujeme ďalšie aktivity, do ktorých sa počas svojej existencie katedra postupne zapojila a dnes ich ponúka v pomerne veľkej šírke v rámci svojej pôsobnosti na Národohospodárskej fakulte.

Legislatívne východiská prípravy učiteľov ekonómov na Slovensku

Základný právny predpis, ktorý v Slovenskej republike definuje kvalifikačné požiadavky na učiteľov odborných ekonomických predmetov, je zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon o pedagogických zamestnancoch“). Medzi základné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti radí okrem tzv. kvalifikačných predpokladov aj bezúhonnosť, zdravotnú spôsobilosť, ovládanie štátneho jazyka, príp. poverenie príslušnej cirkvi alebo náboženskej spoločnosti. Požiadavky tohto zákona sú ďalej konkretizované vo vyhláske MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, v znení neskorších predpisov.

Kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej činnosti stredoškolského učiteľa ekonomických predmetov sa rozumie získanie profesijných kompetencií najmä absolvovaním študijného programu v požadovanom študijnom odbore vysokoškolského štúdia druhého stupňa (konkrétne ide o študijný odbor učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy). Učitelia ekonomických predmetov by teda mali absolvovať akreditovaný študijný program učiteľstva odborných ekonomických predmetov v druhom stupni vysokoškolského štúdia v uvedenom študijnom odbore. Takáto kvalifikácia je podľa zákona o pedagogických zamestnancoch optimálna. Treba podotknúť, že takýto druh štúdia sa uskutočňuje podľa podmienok a v súlade so zákonom č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov na základe akreditácie Akreditačnou komisiou, ktorú zriaďuje vláda SR ako svoj poradný orgán.

Vnímanie postavenia učiteľa v slovenskej spoločnosti v ostatnom období, žiaľ, nie je veľmi vysoké. Zároveň človek s vysokoškolským ekonomickým vzdelaním, ktoré je nevyhnutnou súčasťou prípravy učiteľov ekonómov, si z finančného hľadiska pri súčasnej platovej úrovni v slovenskom školstve zvyčajne je schopný výrazne viac zarobiť v hospodárskej praxi než v škole. Preto ak aj niekto v procese prípravy na povolanie aspoň perspektívne uvažuje o práci učiteľa na stredných školách s ekonomickým zameraním, zvolí si zväčša radšej získanie ekonomického vzdelania priamo v niektorom z ekonomicky zameraných vysokoškolských študijných programov s tým, že pedagogickú kvalifikáciu si prípadne doplní podľa potreby osobitne, ako by absolvoval štúdium učiteľstva, ktoré hospodárska prax vníma v spojitosti so súčasným spoločenským postavením učiteľov nie veľmi priaznivo.

Aj z tohto dôvodu zákon o pedagogických zamestnancoch počíta tiež s alternatívou, že ak záujemca o profesiu učiteľa ekonóma (napr. po prehodnotení životnej situácie v neskoršom období) v minulosti získal vzdelanie v neučiteľskom študijnom programe (ekonomického zamerania), môže si doplniť kvalifikačné predpoklady doplňujúcim pedagogickým štúdiom na vysokej škole. Toto štúdium by mu malo poskytnúť požadované vzdelanie v oblasti pedagogiky, psychológie a didaktiky príslušných vyučovacích predmetov. Primárna logika tohto opatrenia spočíva v tom, aby si pedagogickí zamestnanci mohli doplniť pedagogickú spôsobilosť v rámci kvalifikačných predpokladov v takom prípade, že sa pôvodne vo vysokoškolskom vzdelávaní orientovali len na profesijnú dráhu ekonómov, ktorú však neskôr prehodnotili. Vzhľadom na spoločenskú situáciu je ale v reálnej praxi realizácie doplňujúceho pedagogického štúdia na pôde katedry v ostatných rokoch preukázateľným javom, že o túto formu získania kvalifikačných predpokladov na vyučovanie ekonomických predmetov majú veľký záujem aj samotní študenti neučiteľských študijných programov Ekonomickej univerzity v Bratislave, čím si nechávajú otvorené tzv. „zadné dvierka“ v prípade problémov zamestnať sa na trhu práce, resp. si vytvárajú možnosť prehodnotiť svoju profesijnú kariéru v neskoršom životnom období. Prevažná väčšina týchto študentov by sa priamo na učiteľský študijný program neprihlásila, takúto kombinovanú alternatívu však považujú za atraktívnu. Preto podľa zákona o pedagogických zamestnancoch môžu doplňujúce pedagogické štúdium vysoké školy organizovať k tým študijným programom, ktoré majú akreditované, pričom ho môžu orientovať nielen dodatočne na absolventov takýchto študijných programov, ale aj na svojich aktuálnych študentov súbežne so štúdiom ich neučiteľského študijného programu. Absolvent doplňujúceho pedagogického štúdia získa spôsobilosť v princípe na vyučovanie takých stredoškolských ekonomických predmetov, ktorých obsah nadväzuje na obsah jeho študijného programu s prihliadnutím na vykonané štátne skúšky.

Zákonom o pedagogických zamestnancoch je upravená aj možnosť rozšíriť si už získaný kvalifikačný predpoklad na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu alebo predmetov študijného odboru. Táto možnosť sa realizuje tzv. rozširujúcim štúdiom pre učiteľov, a to na vysokých školách, ktoré majú akreditované obsahovo zodpovedajúce študijné programy. Napríklad v oblasti stredoškolského ekonomického vzdelávania sa tento druh štúdia vzťahuje na vyučovanie predmetu administratíva a korešpondencia (vyplýva to priamo zo spomínanej vykonávacej vyhlášky k zákonu o pedagogických zamestnancoch pre oblasť kvalifikačných predpokladov), pri ktorom sa vzhľadom na jeho špecifický charakter (napriek zaradeniu medzi odborné ekonomické predmety) vyžaduje tiež absolvovanie rozširujúceho štúdia na Ekonomickej univerzite v Bratislave ako nástupníckej organizácii Štátneho stenografického ústavu, v gescii ktorej je aj realizácia štátnych skúšok z písania na počítači a korešpondencie.

Považujeme za potrebné doplniť, že vzdelávanie učiteľov sa nekončí získaním kvalifikačných predpokladov, ale už spomínaný zákon o pedagogických zamestnancoch hovorí aj o potrebe ich kontinuálneho vzdelávania, pričom definuje jeho druhy a podmienky realizácie, ako aj základné východiská na jeho prepojenie s odmeňovaním pedagogických zamestnancov prostredníctvom tzv. kreditového systému. Presnejšie podmienky takéhoto vzdelávania upravuje vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Príprava učiteľov ekonómov na pôde Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave v súčasnom období

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave počas celej svojej viac ako polstoročnej existencie zabezpečuje kvalifikovanú prípravu učiteľov odborných ekonomických predmetov pre všetky druhy a typy stredných škôl, kde sa ekonomické predmety vyučujú. V súčasnosti ju realizuje týmito druhmi štúdií:

- a) doplňujúce pedagogické štúdium (je 4-semestrové a končí sa záverečnou skúškou pedagogickej spôsobilosti):
 - v dennej forme (súbežné – pre študentov inžinierskeho štúdia na rozličných fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave),
 - v externej forme (následné – pre absolventov druhého stupňa vysokoškolského štúdia v ekonomicky zameraných študijných programoch);
- b) rozširujúce štúdium pre učiteľov administratívy a korešpondencie (2-semestrové);
- c) kontinuálne vzdelávanie učiteľov základných a stredných škôl – v súčasnom období má akreditované dva vzdelávacie programy (zameranie a štruktúru ponúkaných vzdelávacích programov sa snaží prispôbovať aktuálnym požiadavkám učiteľov):
 - Metodika tvorby podnikateľských plánov žiakov stredných škôl – aktualizčné vzdelávanie,
 - Aktuálne otázky výučby odborných ekonomických predmetov – aktualizčné – prípravné atestačné vzdelávanie pred 2. atestáciou.

Pri pohľade desať rokov späť možno doplniť, že od akademického roku 2005/2006 sa príprava učiteľov ekonómov na pôde katedry realizovala zároveň vo všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia v týchto študijných programoch:

- učiteľstvo praktických ekonomických predmetov (bakalársky program),
- učiteľstvo odborných ekonomických predmetov (inžiniersky program),
- teória ekonomického vzdelávania (doktorandský program).

Počas procesu komplexnej akreditácie Ekonomickej univerzity v Bratislave v roku 2008 sa však vtedajšie vedenie Národohospodárskej fakulty rozhodlo vzhľadom na nízky reálny záujem uchádzačov o bakalársky študijný program nepredložiť tieto učiteľské študijné programy na opätovnú akreditáciu. V dôsledku tohto rozhodnutia katedra od roku 2009 nezabezpečuje prípravu učiteľov ekonómov pre stredné školy v tejto podobe, do budúcnosti má však veľký záujem vrátiť sa aj k tejto základnej forme prípravy učiteľov.

Vzhľadom na opísanú situáciu sa katedra v roku 2015 pri reakreditácii vzdelávacieho programu doplňujúceho pedagogického štúdia v jeho dennej aj externej forme usilovala inovovať a zlepšiť úroveň prípravy budúcich učiteľov ekonómov aspoň v týchto formách, ktoré môže ponúkať a o ktoré je dlhodobu najväčší záujem. Prišla s viacerými inováciami študijných plánov v smere posilnenia predmetov zameraných na rozvoj komunikačných a prezentačných zručností učiteľa, ale aj jeho práce s modernou didaktickou technikou počas vyučovania a na podporu využívania moderných informačno-komunikačných technológií v ekonomickom vzdelávaní vôbec. Vzhľadom na čoraz hektickejšie podmienky súčasného sveta sa tiež študijný plán obohatil o cvičenia zamerané na psychohygienu učiteľa.

Takmer od svojho založenia katedra zabezpečuje aj pedagogicko-psychologickú a didaktickú prípravu mladých začínajúcich učiteľov všetkých fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave, tzv. „pedagogické minimum“. V súčasnosti sa realizuje dvojsemestrálne podľa podmienok internej smernice rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave č. 3/2014 „Pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave“. Absolvovanie tohto vzdelávania je v súčasnosti dokonca jednou z podmienok úspešnej habilitácie odborných asistentov. Vzhľadom na to, že v pedagogickom procese bývajú zapojení aj interní doktorandi, na ktorých táto smernica nie je orientovaná, od akademického roka 2016/2017 začala katedra realizovať aj 2-dňový prakticky orientovaný workshop s názvom „Úvod do práce vysokoškolského učiteľa“, ktorý je určený na informovanie nastupujúcich interných doktorandov o ich hlavných pedagogických povinnostiach a získanie nevyhnutných s tým súvisiacich zručností v prakticky orientovaných cvičeniach. Podľa spätnej väzby z pilotnej realizácie v septembri 2016 je záujem o takéto workshopy v ešte väčšom časovom rozsahu.

Ďalšie aktivity Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave

Okrem uvedených vzdelávacích aktivít v príprave učiteľov ekonomických predmetov katedra už niekoľko rokov zabezpečuje vo väzbe na svoju odbornú profiláciu aj viaceré výberové predmety pre jednotlivé ekonomicky zamerané študijné programy bakalárskeho štúdia na Národohospodárskej fakulte: cvičná firma (v slovenskom aj nemeckom jazyku), tvorba odborných prác a prezentačné zručnosti, praktikum z psychológie. Od akademického roka 2016/2017 Akreditačná komisia NHF tiež schválila ako výberové predmety pre študentov inžinierskeho štúdia v ekonomických študijných programoch vybrané predmety zo študijného plánu doplňujúceho pedagogického štúdia v jeho dennej forme. Tieto predmety preto aktuálne môžu podľa svojho záujmu navštevovať aj študenti, ktorí neštudujú doplňujúce pedagogické štúdium. Ide o predmety: psychológia, pedagogika, odborová didaktika, rétorika pre učiteľov, prezentačné zručnosti učiteľa. Týmto krokom katedra rozšírila svoje portfólio predmetov pre iné študijné programy v tých vzdelávacích oblastiach, na ktoré sa zameriava, a súčasne môžu byť prínosom pre študentov v príslušných ekonomicky zameraných študijných programoch.

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave ako nástupnícka organizácia po zrušení Štátnom stenografickom ústave v Bratislave od roku 2009 vykonáva tiež štátne skúšky z písania na počítači a korešpondencie. V minulom roku rozšírila svoje portfólio aj o možnosť vykonať štátne skúšky z majstrovského písania na počítači a korešpondencie s výrazne prísnejšími nárokmi na uchádzačov. Štátne skúšky môžu vykonať nielen žiaci stredných škôl a vyšších odborných škôl, ale aj študenti vysokých škôl a ďalší záujemcovia.

Na pôde katedry pôsobia aj ďalšie pracoviská, ktorých činnosť je zabezpečovaná v rámci personálnych aj finančných možností samotnej katedry:

- Slovenské centrum cvičných firiem (v spolupráci so Štátnym inštitútom odborného vzdelávania) – katedra poskytuje služby cvičného daňového úradu a zdravotnej poisťovne pre všetky cvičné firmy na stredných školách v SR a každoročne je tiež spoluorganizátorom Medzinárodného veľtrhu

cvičných firiem v Bratislave. Poskytuje aj dôležitú metodickú podporu učiteľom tohto špecifického vyučovacieho predmetu;

- Psychologická poradňa pre študentov EU – od jej vzniku ju vedie vždy vysokoškolská učiteľka predmetu psychológia, ktorá pôsobí na katedre;
- Centrum protidrogových a poradenských služieb na EU – ide o celoškolské účelové pracovisko, ktorého poslaním je systematické usmerňovanie riešenia naliehavých problémov v oblasti prevencie drogových závislostí a poskytovanie odborných poradenských a informačných služieb pre študentov, učiteľov a zamestnancov všetkých fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Okrem uvedených pracovísk pôsobiacich priamo na pôde katedry má Ekonomická univerzita v Bratislave od roku 2015 uzavreté zmluvy o spolupráci až s piatimi cvičnými školami v Bratislave (štyrmi obchodnými akadémiami a jednou hotelovou akadémiou). Na nich v súčasnosti pôsobí spolu 23 cvičných učiteľov ako externých spolupracovníkov katedry pri organizácii pedagogickej praxe študentov – budúcich učiteľov ekonomických predmetov.

Vedeckovýskumná a publikačná činnosti Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave

Vo vedeckovýskumnej činnosti sa katedra orientuje na vybrané pedagogicko-psychologické a didaktické aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných a vysokých školách. Aktuálne výskumné úlohy sú zamerané najmä na podporu rozvoja aktivizujúcich prvkov vo vyučovaní ekonomických predmetov – v rokoch 2016 až 2018 s osobitným zreteľom na využívanie projektov v ekonomickom vzdelávaní.

V ostatnom desaťročí katedra úspešne riešila a ukončila 6 výskumných projektov, z toho 1 projekt VEGA, 4 projekty KEGA a 1 projekt v rámci ESF. Výskumné úlohy boli zamerané na proces globalizácie a trvalo udržateľný rozvoj ako integrálnu súčasť vzdelávania, na inováciu základných pedagogických dokumentov a učebníc pre stredné školy, implementáciu požiadaviek regionálneho trhu práce do ekonomického vzdelávania, podporu podnikateľských paradigiem vo vyučovacom procese, vrátane podpory finančnej gramotnosti žiakov stredných škôl. Výstupy riešených a oponovaných výskumných úloh boli prezentované v bohatej publikačnej činnosti učiteľov katedry.

S cieľom rozvoja spolupráce s inými pracoviskami fakulty sú aktuálne štyria učitelia katedry v rámci svojich výskumných kapacít zapojení tiež do výskumného projektu VEGA, ktorý sa rieši od roku 2016 na Katedre sociálneho rozvoja a práce s názvom „Súčasnosť a perspektívy zmien zamestnanosti a súvisiacich procesov v kontexte naplňovania cieľov Európskej stratégie zamestnanosti“.

Členovia katedry dlhoročne ovplyvňujú vývoj stredoškolského ekonomického vzdelávania s celoštátnou pôsobnosťou najmä na stredných odborných školách ekonomického zamerania, ale aj na ostatných druhoch a typoch stredných škôl (napr. v oblasti rozvoja ekonomickej gramotnosti obyvateľstva). A to tak prostredníctvom prvej prípravy učiteľov súvisiacich predmetov, ako aj svojou neustálou snahou pomáhať pri aktualizácii a inovácii vedomostí a zručností učiteľov z pedagogickej praxe zabezpečovaním viacerých foriem ich ďalšieho vzdelávania (napr. v rámci programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov) a tiež bohatou publikačnou činnosťou, ktorej štruktúra je tým výrazne ovplyvnená (oveľa väčší podiel na celkovom počte publikácií

ako vedecké práce majú prakticky orientované učebnice, skriptá, metodické príručky a pod.). Okrem viacerých stredoškolských učebníc pre profilové odborné ekonomické predmety na obchodných akadémiách (napr. podniková ekonomika, účtovníctvo, informatika a pod.) i všeobecnovzdelávacie predmety s ekonomickým obsahom učiva na neekonomicky zameraných školách (napr. ekonomika, občianska náuka a i.) sa členovia katedry vo svojich ďalších publikáciách zameriavajú na šírenie výsledkov svojej vedeckovýskumnej práce v oblasti teórie ekonomického vzdelávania či aplikovaných pedagogicko-psychologických vedných disciplín, a to vo forme vysokoškolských učebníc a učebných textov, článkov vo vedeckých i odborných časopisoch, ako aj v príspevkoch na vedeckých konferenciách a odborných seminároch. Len za posledných päť rokov (od roku 2010 do októbra 2016) vydali členovia katedry celkovo takmer 300 publikácií (podľa výstupu z evidencie publikačnej činnosti Slovenskej ekonomickej knižnice na EU v Bratislave). Spomedzi významnejších kategórií v rámci tohto počtu boli publikované napríklad:

AAA	Vedecké monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách	1
AAB	Vedecké monografie vydané v domácich vydavateľstvách	3
ACB	Vysokoškolské učebnice vydané v domácich vydavateľstvách	21
ADD	Vedecké práce v domácich karentovaných časopisoch	1
ADE	Vedecké práce v ostatných zahraničných časopisoch	11
ADF	Vedecké práce v ostatných domácich časopisoch	13
AED	Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách	27
AFB	Publikované pozvané príspevky na domácich vedeckých konferenciách	10
AFC	Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách	34
AFD	Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách	65
BAB	Odborné monografie vydané v domácich vydavateľstvách	5
BCB	Učebnice pre základné a stredné školy	41
BCI	Skriptá a učebné texty	2
BDF	Odborné práce v ostatných domácich časopisoch	8
EDI	Recenzie v časopisoch a zborníkoch	12

Záver

V úvode príspevku sme charakterizovali základné legislatívne východiská prípravy učiteľov ekonómov v Slovenskej republike v súčasnosti a v nadväznosti na ne sme analyzovali formy, ktorými sa aktuálne do tohto procesu zapája Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave. Keďže príprava učiteľov ekonomických predmetov je navzájom prepojená s väčšinou ostatných aktivít katedry, v ďalších častiach príspevku poukazujeme na to, akými inými spôsobmi katedra tiež prispieva k rozvoju ekonomického vzdelávania na stredných a vysokých školách v rámci predmetu svojej pôsobnosti.

Literatúra

1. Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave. (2016). *História katedry* [online]. [cit. 26. 10. 2016]. Dostupné na internete: <<http://nhf.euba.sk/katedry/katedra-pedagogiky/historia-katedry>>.

2. Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave. (2016). *Profil katedry* [online]. [cit. 26. 10. 2016]. Dostupné na internete: <<http://nhf.euba.sk/katedry/katedra-pedagogiky/profil-katedry>>.
3. Šlosár, R. – Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. Druhé, prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Vyd. EKONÓM. ISBN 978-80-225-4037-7.
4. *Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, v znení neskorších predpisov.*
5. *Vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.*
6. *Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.*
7. *Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.*

PodĎakovanie

Príspevok vznikol ako výstup výskumného projektu KEGA č. 022EU-4/2016 „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“.

Kontaktné údaje autora

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: jaromir.novak@euba.sk

**VYUŽITIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA V PREDMETE
PODNIKOVÁ EKONOMIKA**
**THE USE OF PROJECT TEACHING IN THE SUBJECT BUSINESS
ECONOMICS**

Darina Orbánová

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na možnosti nových, moderných foriem vyučovania. Popri klasických, overených spôsoboch vyučovania, je možné využívať v pedagogickom procese inovatívne cesty v podobe projektového vyučovania. Je zamerané na potreby a záujmy žiakov, rozvíja ich tvorivosť a podporuje riešenie komplexných problémov, s ktorými sa môžu žiaci stretnúť v praxi. Primárnym cieľom projektového vyučovania je aktívne zapájanie žiakov do procesu poznávania. Jeho najdôležitejšou podmienkou je vnútorná motivácia žiakov, túžba vyriešiť daný problém. Využívanie projektového vyučovania má veľký potenciál aj pri vyučovaní ekonomických predmetov, napríklad podnikovej ekonomiky.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie, projekt, podniková ekonomika

Abstract

The aim of this paper is to point out the options of the new, modern teaching forms. Besides classic and verified methods of education it is also possible to use the innovative ways like project teaching. Project teaching is focused on complex problem solving which the students can experience in practice. The main aim of project teaching is an active interaction of the students in the educational process. The most important requirement is the inner motivation of the students, their wish to solve the given problem. The use of project teaching has a great potential also in the teaching of some economic subjects, for instance business economics.

Key words: project teaching, project, business economics

JEL klasifikácia: A20

Využitie projektového vyučovania v pedagogickej praxi

Tradičné systémy vzdelávania nestačia saturovať požiadavky súčasnej spoločnosti a nevyhovujú ani koncepcii celoživotného vzdelávania. Popri klasických spôsoboch vyučovania vzniká požiadavka využívať v pedagogickom procese inovatívne cesty získavania vedomostí. Jednou z nich je aplikácia projektového vyučovania, v ktorom sa prejavia endogénne zdroje aktivity (potreby, záujmy, hodnoty a i.) i exogénne zdroje aktivity (povinnosti vyplývajúce z postavenia a úlohy v skupine, v škole, pravidlá správania sa ovplyvnené autoritami, zvykmi, predpismi a i.) (Orbánová, 2014). Projektové vyučovanie môže prebiehať rôznymi formami, a práve táto mnohorakosť spôsobuje problémy pri jeho identifikácii. Existuje veľa definícií projektového vyučovania, takže je ťažké presne vymedziť, čo je a čo nie je projektovým vyučovaním. Niektorí autori ho považujú za metódu vyučovania, v novších prácach je považované za komplexnú metódu, iní za organizačnú formu. Je chápané aj ako špecifický spôsob spracovania obsahu, ako jeden z variantov koncentrácie učiva, alebo ako špecifická

vzdelávacia stratégia založená na aktívnom prístupe žiaka k vlastnému učeniu (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Napriek nejednotnostiam sa môžeme stretnúť v odbornej literatúre so spoločnými názormi na projektové vyučovanie a jeho prvky. Spomedzi nich uvádzame základné znaky projektového vyučovania, tak, ako ich môžeme nájsť v prácach zahraničných i domácich autorov (Frank, Helle, Maciaas-Guarasa, Prince – Felder, In: Vasilová a kol., 2013). Týmito znakmi sú:

- vyriešenie problému alebo vypracovanie úlohy vyžaduje od žiaka vykonanie mnohých vzdelávacích aktivít, ktoré podporujú jeho učenie,
- vo všeobecnosti žiaci pracujú na vypracovaní projektu v tímoch,
- projekt nie je jednoduchý, je častokrát multidisciplinárny, čo si vyžaduje oveľa viac práce i času na jeho spracovanie,
- projekt je spravidla zameraný na vytvorenie nejakého konkrétneho výstupu,
- na záver je potrebné okrem vypracovania správy o realizovanom projekte aj prezentovať výsledky, resp. výstupy projektu,
- učitelia zastávajú skôr rolu pomocníka ako authority.

Po dôkladnej analýze prístupov autorov k projektovému vyučovaniu sme dospeli k záveru, že ho vnímame ako efektívny spôsob výučby, pri ktorom môžeme využívať viaceré progresívne vyučovacie metódy (napríklad problémové vyučovanie, diskusiu). Vo svojej podstate je zamerané na potreby a záujmy žiakov. Rozvíja ich tvorivosť a ponúka im nové skúsenosti a zážitky, ktoré sa približujú reálnemu svetu, čím sa škola stáva súčasťou života. Najdôležitejšou podmienkou je vnútorná motivácia žiaka, vlastné prijatie úlohy, túžba vyriešiť problém a dokončiť projekt až do fázy konečného produktu (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Pri tvorbe projektu by mal byť učiteľ inšpirovaný najmä situáciami bežného života, s ktorými sa môžu žiaci stretnúť v praxi, a ktoré poskytujú dostatočné možnosti riešenia úloh vzhľadom na celkovú úroveň žiakov. Primárnym cieľom projektového vyučovania je aktivizácia žiakov, ich aktívne zapájanie do procesu poznávania. Môžeme konštatovať, že projektové vyučovanie je založené na riešení komplexných teoretických a praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov (Kantorková, 2000).

Projektové vyučovanie sa realizuje na viacerých vyučovacích hodinách, ktoré tvoria jeden celok. Podporuje riešenie komplexných problémov a medzipredmetových úloh, čím uplatňujeme vo vyučovaní interdisciplinaritu, t. j. zapojenie viacerých predmetov do jedného projektu, aby si žiaci uvedomili medzipredmetové vzťahy a naučili sa komplexne využívať v nich získané poznatky. Projekty často vyžadujú samostatnú prácu žiakov doma alebo po vyučovaní, vyhľadávanie informácií na internete alebo ich získavanie v rôznych inštitúciách, uskutočňovanie prieskumu a vykonávanie iných činností, čím sa rozvíja ich samostatnosť, učia sa organizovať si prácu a plánovať jednotlivé činnosti. Zároveň sa vyžaduje tímovosť, pretože žiak je len jedným prvkom v tíme. Členovia tímu musia spolupracovať, odovzdávať si skúsenosti, informácie, čo formuje sociálne vzťahy v skupine. Výstupom projektového vyučovania je zvyčajne prezentácia dosiahnutých výsledkov jednotlivých skupín žiakov, ktorá podporuje rozvoj prezentačných zručností a ich komunikačných schopností.

Počas celej etapy riešenia projektu sa prejavujú pozitíva kooperatívneho vzdelávania, ktoré v sebe zahŕňa druh vzdelávacej klímy a vzdelávacieho prostredia, v ktorom malé tímy pracujú spoločne na vyriešení danej úlohy. Kooperácia nie je len aktuálne žiadanou kompetenciou človeka 21. storočia, ale pre väčšinu ľudí je aj potrebou.

Prostredníctvom spolupráce môže človek uspokojovať celý rad odborných, profesionálnych i osobných potrieb – od potrieb poznávania, odborného a profesionálneho uznania až po potrebu seberealizácie. Ak môžu žiaci medzi sebou pri vyučovaní a vzdelávaní komunikovať a spolupracovať, naučia sa viac, a to, čo sa naučia, má trvalejší charakter. Výsledky mnohých štúdií dokazujú, že zmena sociálnych vzťahov vo vyučovacom procese v prospech kooperácie môže:

- rozvíjať myšlienkové procesy,
- rozvíjať kritické a tvorivé myslenie,
- podporovať výkon žiakov,
- viesť k vnútornej motivácii a osobnej angažovanosti,
- stimulovať motiváciu žiakov,
- ovplyvňovať kvalitu medziľudských odborných a profesionálnych vzťahov

(Hrdinákova,
2014).

S projektovým vyučovaním sa spájajú mnohé výhody.

Tabuľka 1: Výhody projektového vyučovania

1. primárna orientácia na životné situácie	8. vyhľadávanie a práca s informáciami
2. bližší vzťah učiteľov a žiakov pri riešení úloh	9. rozvíjanie komunikačných schopností
3. preberanie zodpovednosti za plánovanie a výsledky vyučovania žiakmi	10. znižovanie obavy z neúspechu
4. dosahovanie zmeny postojov, zmeny v prosociálnom správaní	11. poskytovanie viacerých príležitostí na diskusiu, formulovanie vlastných názorov
5. získavanie komplexnejších vedomostí žiakov	12. zvyšovanie sebavedomia žiakov
6. rozvíjanie sociálneho a estetického citenia	13. plnenie funkcie zmysluplnej integrácie
7. podnecovanie intuície a fantázie	14. formovanie celej osobnosti a i.

Zdroj: Petrašková (2007)

Tieto pozitíva prispievajú k rozvoju rôznych kompetencií, napríklad:

- komunikatívnych kompetencií – vyjadrovaním a zdôvodňovaním názorov a postojov, získavaním informácií od zodpovedných osôb v organizáciách, kultúrou prejavu a i.,
- interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií – vytváraním dobrých medziľudských vzťahov, spoluprácou, predchádzaním a riešením konfliktov, utváraním si vlastných hodnôt,
- kompetencií využívať informačné a komunikačné technológie – prácou s informačnými a komunikačnými technológiami, vyhľadávaním informácií na webe, triedením a ukladaním informácií, elektronickou spoluprácou a komunikáciou,
- podnikateľských kompetencií – plánovaním svojich aktivít, asertivitou, kreativitou, rozhodovaním, odolnosťou proti stresu, orientáciou na právne predpisy a i.,
- kompetencií tvorivo riešiť problémy – vytváraním vlastných riešení problémov a vhodných postupov na ich realizáciu a i.

Z podstaty tohto vzdelávania vyplýva, že je vhodným prostriedkom na budúce profesionálne pôsobenie v odbornom tíme. Jeho výhodou je spätná väzba. Umožňuje učiteľovi kontrolovať dosahovanie stanovených cieľov už počas realizácie projektu. Môže pozorovať, ako sa žiaci dokázali začleniť do skupiny, ako navzájom komunikujú, či vedú spolupracovať bez konfliktov, aká je úroveň nadobúdania nových poznatkov a i.

Na druhej strane sa stretávame s faktormi, ktoré môžeme považovať za obmedzujúce, lebo odrádzajú učiteľov od využívania projektového vyučovania.

Tabuľka 2: Nevýhody projektového vyučovania

1. náročnosť na prípravu, organizáciu a riadenie vyučovacieho procesu
2. náročnosť na odhadnutie miery voľnosti a miery zodpovednosti žiakov
3. vyššie nároky na materiálne zabezpečenie vyučovania
4. náročnosť na čas, problém je v splnení oficiálne stanovených cieľov
5. nekladie dôraz na kognitívne schopnosti žiakov
6. je považované skôr za hru, ako seriózne osvojovanie si vedomostí

Vlastné spracovanie autora.

Využitie projektového vyučovania vo vyučovacom predmete podniková ekonomika

Využívanie projektového vyučovania má veľký potenciál aj vo vyučovacom procese na obchodných akadémiách tým, že môže integrovať poznatky najmä odborných predmetov. Žiakom poskytne komplexný pohľad na problematiku týkajúcu sa bežného života a využívaním medzipredmetových vzťahov zjednocuje vedomosti a zručnosti z predmetov podniková ekonomika, účtovníctvo, aplikovaná informatika, administratíva a korešpondencia, hospodárske výpočty a štatistika, právna náuka, spoločenská komunikácia, tovaroznalectvo, úvod do makroekonómie, ekonomické cvičenia, svet práce a iných voliteľných odborných predmetov (marketing, manažment, cvičná firma - praktikum, personalistika a i.).

Analýza učiva z hľadiska medzipredmetových vzťahov umožňuje učiteľovi viesť žiakov ku komplexnému poznaniu danej problematiky a k začleneniu učiva do širších súvislostí. Výhodou je, že pritom prichádza k priamej, nepriamej i kombinovanej nadväznosti vyučovacích predmetov. Odstraňovaním izolovanosti poznatkov v jednotlivých predmetoch sa rozvíja najmä systémové myslenie žiakov, lebo len všestranné pochopenie učiva im umožňuje riešiť problémové úlohy. Učia sa poznatky aktualizovať, uvádzať ich do nových súvislostí podľa konkrétnych úloh, hľadať príčiny ekonomických javov a i.

Vyučovací predmet podniková ekonomika je zaradený medzi teoretické predmety, ale pri vyučovaní jeho obsahu musíme klásť dôraz na také didaktické aspekty, ktoré prispejú k formovaniu rôznych kompetencií. Žiak by sa mal naučiť správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia, rozvíjať aktívne poznatky a pracovať s nimi v oblastiach súvisiacich s aktuálnymi požiadavkami trhu práce, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a i. Ako splniť tento cieľ? To je otázka, ktorú si často kladú učitelia vyučujúci daný predmet. Na jednej strane majú naučiť žiakov teóriu, odborne sa vyjadrovať, na druhej strane majú zabezpečiť, aby ich vedomosti neostali len v teoretickej rovine, ale aby ich žiaci vedeli aplikovať. Pri analýze učebných osnov predmetu podniková ekonomika sme sa zamýšľali nad tým, či je vhodné uplatniť projektové vyučovanie a ak áno, aké témy by boli na to vhodné. Z analýzy vyplynulo, že projektové vyučovanie môžeme využívať pri viacerých témach. Obmedzujúcim faktorom je skôr úroveň ekonomického myslenia žiakov, takže v prvom ročníku sa skôr prikláňame k tradičnému vyučovaniu, ale ani tu nevylučujeme možnosť jeho využitia pri takých tematických celkoch ako podnikanie alebo tuzemský platobný styk. Vo vyšších ročníkoch sú vhodné na využitie projektového vyučovania napríklad tematické

celky: Výroba, Vnútroň obchod, Zahraničný obchod, Materiálové hospodárstvo, Dlhodobý majetok, Personálna činnosť, Odbyt, Banková sústava, Poistovníctvo a i. Vymedzenie týchto tematických celkov neznamená, že odporúčame uplatňovať projektové vyučovanie vo všetkých tematických celkoch v priebehu jedného školského roka. To by ani nebolo možné vzhľadom na organizáciu vyučovacieho procesu a ciele vzdelávania stanovené v základných pedagogických dokumentoch. V príspevku uvádzame ukážku zameranú na marketingovú stratégiu.

Tabuľka 3: Informácie k projektu

Ročník	žiaci 3. ročníka obchodnej akadémie
Vyučovací predmet	Podniková ekonomika
Tematický celok	Odbyt
Časové vymedzenie	10 vyučovacích hodín (prispôbiť podľa schopností žiakov)
Organizácia vyučovania	práca v skupinách (odporúčané 3 - 4 žiaci v skupine)
Výchovno-vzdelávacie ciele	Vzdelávacie ciele: – upevňovanie a rozširovanie doterajších vedomostí z oblasti odbytových činností podniku (marketingová stratégia podniku a prieskum trhu, komunikačná politika podniku), – získanie nových vedomostí, skúseností a zručností z danej problematiky (zostavovanie a spracovávanie dotazníkov, vytváranie reklamných letákov, sloganov, plagátov a reklamných šotov), – vyhľadávanie informácií na webe, ich triedenie a spracovanie, ovládanie práce v programoch MS Word, MS Excel, a vytváranie prezentácií v programe MS PowerPoint Výchovné ciele: – rozvoj základných osobnostných charakteristík žiakov, napr. zodpovednosti a samostatnosti, – rozvíjanie etických hodnôt (čestnosti a nezavádzania zákazníkov prostredníctvom nepravdivej reklamy), – rozvoj komunikačných schopností žiakov (pri oslovovaní zákazníkov v priebehu prieskumu trhu, pri prezentácii), – rozvíjanie kritického myslenia a hodnotenia zameraného na správne rozhodovanie, – rozvoj tvorivosti žiakov a estetického cítenia (pri vytváraní letákov, plagátov, inzerátov a šotov, prípravy prezentácie), – prezentácia výsledkov a rozvoj tímovej práce a spolupráce.
Oblasti vzdelávania	Podniková ekonomika, aplikovaná informatika, právna náuka, spoločenská komunikácia, cvičná firma – praktikum, marketing, cudzí jazyk – anglický jazyk.
Motivácia	Žiakom treba vysvetliť, že otázky odbytu sú pre podnik veľmi dôležité kvôli uplatneniu sa na trhu a získaniu výhodnej pozície. Od vhodného prieskumu trhu a prezentácie produktu závisí predajnosť výrobkov. Možno ich motivovať poukázaním na využitie danej problematiky v budúcej praxi.
Vyučovacie prostriedky	Učebnica podnikovej ekonomiky, počítače, aktuálne právne normy, nástenka na výstupy produktov, videokamera, dataprojektor, denná tlač (časopisy a noviny).

Hodnotenie	Môže sa uskutočniť počas realizácie projektu (na konci každého zadania sa vyčlení čas na prezentáciu dosiahnutých výsledkov), alebo na konci projektového vyučovania (vyčleniť sa musí dlhší čas na prezentáciu všetkých prác). Hodnotí sa schopnosť žiaka zapojiť sa do tímovej práce, jeho zodpovednosť, aktivita a kreativita, komunikačné schopnosti a komplexný pohľad na daný problém.
Priebeh projektu	Zahájenie projektu – oboznámenie žiakov s témou, so základnými informáciami, s hodnotením, harmonogramom projektu, prediskutovanie témy, rozdelenie žiakov do skupín, realizácia projektu žiakmi – riešenie jednotlivých zadaní, prezentácia produktov a vyhodnotenie projektu – na poslednej vyučovacej hodine učiteľ zhrnie všetky zadania a zhodnotí ich plnenie žiakmi, od žiakov si vyžiada spätnú väzbu (priame otázky alebo dotazník) a vyhodnotí projekt (hodnotenie jednotlivých žiakov – slovné aj klasifikačným stupňom).
Produkt projektu	prezentácie v programe MS PowerPoint, kde žiaci zhrnú a analyzujú výsledky svojej práce, videozáznam – reklamný šot, reklamné letáky, inzeráty a plagáty.
Použité zdroje	ORBÁNOVÁ, D. – VELICHOVÁ, Ľ. 2016. <i>Podniková ekonomika pre 3. ročník študijného odboru obchodná akadémia</i> . Bratislava: SPN, 2016, ISBN 978-80-10-02914-3.

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Úlohy a zadania k projektu

1. zadanie

Učiteľ pripraví obrázky s niekoľkými druhmi výrobkov, s ktorými budú žiaci počas celého projektu pracovať. Jednotlivé skupiny si vyberú výrobok, ktorý ich najviac zaujme. Výroba tohto výrobku bude predstavovať hlavný predmet ich podnikateľskej činnosti. Úlohou žiakov v skupinách bude vymyslieť názov podniku, ktorý ho má vyrábať, logo a príslušný slogan, ktoré následne odprezentujú a vyvesia na nástenku v triede.

2. zadanie

Úlohou žiakov je urobiť prieskum trhu na vybraný výrobok, ktorý tvorí ich hlavnú podnikateľskú činnosť. Prieskum sa bude zameriavať na dopyt spotrebiteľov, ich požiadavky, akceptovateľnú cenu, kvalitu a iné kritériá. Bude prebiehať v škole (žiaci môžu osloviť žiakov ostatných tried aj učiteľov). Sami si navrhnu formu, vzhľad a obsah dotazníkov. Výsledky spracujú do prezentácie a odprezentujú v triede.

3. zadanie

Žiaci prostredníctvom internetu alebo iných informačných zdrojov zistia, či v ich okolí (v ich obci, meste alebo okrese) sídlia konkurenčné podniky, ktoré sa zaoberajú predajom rovnakých výrobkov ako ich podnik. Zistia, aké majú predajné ceny výrobkov. Zamerajú sa aj na výber vhodných materiálov na výrobu svojich výrobkov. Vytvoria zoznam potenciálnych dodávateľov z ich okolia a nakoniec vyberú tých najlepších. Výsledky spracujú do prezentácie a odprezentujú v triede.

4. zadanie

Úlohou žiakov je nájsť články v časopisoch, novinách a na internete, ktoré sa týkajú etiky v reklame. Články vyvesia na nástenku v triede a diskutujú o nich. Nakoniec spolu vytvoria určité pravidlá, ktoré by mal dodržiavať každý podnik, ak chce uviesť reklamu na trh.

5. zadanie

Ďalšou úlohou žiakov je vytvoriť reklamu, ktorá bude úspešná a pomôže im predat' ich výrobok. Žiaci budú vytvárať plagáty (umiestnené na nástenke v triede), letáky a reklamné šoty (môžu si pripraviť pútavú scénu, ktorú natočia videokamerou). Materiály a šoty budú vytvárať aj v anglickom jazyku (podnik sa rozhodne uviesť výrobok aj na trh v zahraničí). Svoje práce odprezentujú v triede.

Záver

Napriek tomu, že sa projektové vyučovanie nevyužíva často v rámci odborných ekonomických predmetov, sme toho názoru, že patrí medzi moderné prístupy k osvojovaniu si učiva, a preto je potrebné využívať ho častejšie. Dôležité je preto vytvoriť na to vhodné podmienky. Navrhujeme:

- klásť dôraz na motiváciu k projektovej iniciatíve, zamerať prípravu učiteľov na pozitívne vnímanie projektového vyučovania a zmenu stereotypu práce,
- ponúkať učiteľom školenia zamerané na tvorbu projektov, na aktivizujúce vyučovacie metódy,
- vytvárať materiály na projektové vyučovanie v Metodicko-pedagogických centrách,
- zapracovať témy vyučované projektovým vyučovaním do tematických výchovno-vzdelávacích plánov príslušného predmetu,
- zvýšiť podporu vedenia školy, rodičov, prípadne firiem, ktorých sa projekt týka,
- zabezpečiť dobrú prípravu žiakov, pričom možno nadviazať na ich skúsenosti s projektovým vyučovaním na základných školách.

Veríme, že zvýšením motivácie všetkých účastníkov projektu, jeho dobrou prípravou a realizáciou možno vyvolať väčší záujem o projektové vyučovanie, jeho využitie v praxi a efektívnejšie osvojenie si vedomostí a zručností žiakov.

Literatúra

1. Hrdináková, L. (2014). *Pedagogické prístupy a informačná spoločnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014.
http://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf.
2. Kaššová, J. (1995). *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž, IUVENTA, 1995, s. 10. ISBN 978-80-970059-0-0.
3. Kantorková, H. (2000). *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 2000, s. 78. ISBN 80-7042-162-2.
4. Petrašková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007, s. 19. ISBN 978-80-8045-463-0.
5. Orbánová, D. (2013). *Didaktika podnikovej ekonomiky*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2013, s. 24. ISBN 978-80-225-3626-4.
6. Orbánová, D. (2014). *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2014, s. 42. ISBN 978-80-225-3891-0.

7. Tomková, A. – Kašová, J. – Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, s. 13,15. ISBN 978-80-7367-527-1.
8. Vasilová a kol. (2013). *Inovatívne univerzitné vzdelávanie*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2013, 45 – 46. ISBN 978-80-225-3774-2.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA č. 022EU-4/2016 Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch, realizovaného na Katedre pedagogiky, na Národohospodárskej fakulte Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Kontaktné údaje autora

Ing. Darina Orbánová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1
859 02 Bratislava
Slovensko
E-mail: darina.orbanova@euba.sk

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE - NÁZORY A VNÍMANIE
PROJECT BASED LEARNING - VIEWS AND PERCEPTIONS*Ladislav Pasiar***Abstrakt**

V pedagogickej literatúre nájdeme množstvo názorov na to, ako čo najefektívnejšie vyučovať na rôznych stupňoch školy. Viaceré z týchto názorov podporujú aktívne zapájanie sa žiakov do výučby. Na to, aby si žiaci zo školy odniesli, čo najväčšie množstvo vedomostí, zručností a návykov je nutné čo najzrozumiteľnejšie vysvetlenie a čo najdlhšie udržanie ich pozornosti. Aktívna práca žiakov je dosiahnuteľná viacerými spôsobmi. Jedným z nich je aj projektové vyučovanie. Názory na túto koncepciu sú rôzne. Rozdielne vnímanie môžeme vidieť nielen pri autoroch pedagogickej literatúry, ale aj pri samotných učiteľoch. Príspevok sumarizuje vybrané názory autorov na projektové vyučovanie a dopĺňa ich názormi samotných učiteľov stredných škôl na Slovensku.

Kľúčová slova: projektové vyučovanie, projekty, projektové metóda, koncepcia vyučovacieho procesu

Abstract

In pedagogical literature we can find many opinions, how to teach most effectively in various schools. Many of these opinions supports the activity of students in education. To teach greatest amount of knowledge, skills and habits, explanations must be as clear as possible, and attention of students must be keeping for a long time. Active participation of students is achievable in many ways. One of them is the project-based teaching. Views on this concept are different. Different perceptions can be seen not only by the author of educational literature, but also with the teachers themselves. The article summarizes selected views and opinions of the authors on project-based learning and opinions of secondary school teachers in Slovakia.

Keywords: project-based learning, projects, projects methods, approaches of education

JEL klasifikace: I200, I210

Názory vybraných autorov na projektové vyučovanie

Na mnohých základných a stredných školách vidíme uplatňovanie rôznych moderných prvkov, moderných prístupov vo vyučovacom procese. Je však moderné, alebo inovatívne naozaj efektívne? Je všetko, čo označujeme za moderné, inovatívne, alebo progresívne naozaj také prínosné? A v neposlednom rade, je všetko moderné naozaj také moderné?

V pedagogickej literatúre nájdeme množstvo názorov na to, ako čo najefektívnejšie vyučovať na rôznych stupňoch školy. Viaceré z týchto názorov podporujú aktívne zapájanie sa žiakov a študentov do samotnej výučby. Na to, aby si žiaci zo školy odniesli, čo najväčšie množstvo vedomostí, zručností a návykov je nutné čo najzrozumiteľnejšie vysvetlenie a čo najdlhšie udržanie ich pozornosti.

Na to, aby bol vyučovací proces čo najefektívnejší, resp. aby boli dosiahnuté všetky vytýčené vyučovacie ciele, ktoré si stanovil učiteľ, vplýva veľké množstvo faktorov. O usporiadaní týchto faktorov hovorí definícia vyučovacích metód.

Vyučovaniu metódu by sme mohli charakterizovať ako „*spôsob usporiadania činností učiteľa a žiakov, ktoré smerujú k stanoveným cieľom*“ (Skalková, 2007, s. 183). Môžeme ju doplniť aj o nutný súlad so zásadami organizácie vyučovania (Stračár, 1977, s. 83), alebo o fakt, že ide o vzájomnú súčinnosť učiva, učiteľa a žiaka, pri plnení vzdelávacích, ale aj výchovných cieľov (Petlák, 1997, s. 108).

Pojem **konceptia vyučovacieho procesu** je ale širším pojmom ako pojem vyučovacia metóda. Podľa Bajtoša (2003) zahŕňa v sebe systematické používanie viacerých metód vyučovacieho procesu a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov. Ak určitá teória rieši komplexne problematiku všetkých rozhodujúcich činiteľov vyučovacieho procesu v ich vzájomnej súvislosti a podmienenosti, (podmienok, cieľov, didaktických zásad, osobnosti učiteľa i žiaka, procesov vyučovania a učenia sa, metód, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu, ako i zisťovania jeho výsledkov), potom hovoríme o **didaktickom systéme**.

V procese aplikácie moderných vyučovacích koncepcií do vyučovania ide o proces tzv. viacstranného učenia. Ide v ňom o súbežné učenie sa prostredníctvom osvojovania, objavovania, činnosti a prežívania (Petlák, 2005).

Moderné koncepcie vyučovania sa v literatúre často obmieňajú za slovné spojenie inovatívne metódy vyučovania, inovačné metódy vyučovania, či prípadne metódy aktívneho učenia. Vychádzajúc z teórie inovácií je možné pod pojmom inovácie rozumieť „kreatívny proces v ktorom sa uplatňujú nové myšlienky, invencia“. (Bajtoš, 2003)

Na základe uvedených názorov by sme mohli po zjednodušení povedať, že vyučovacia metóda je spôsob práce učiteľa. Ak učiteľ súčasne využíva viac prepojených vyučovacích metód pri rešpektovaní didaktických zásad spoločne s adekvátnymi didaktickými prostriedkami v rámci rôznych organizačných foriem vyučovania, môžeme hovoriť v zjednodušenom vnímaní o koncepcii vyučovacieho procesu. Je preto vhodné rozlišovať medzi vyučovacími metódami a koncepciami vyučovacieho procesu.

Projekt, projektová metóda a projektové vyučovanie ako koncepcia vyučovacieho procesu

Jednou z moderných koncepcií výučby je aj projektové vyučovanie. Táto koncepcia je väčšinou učiteľov označovaná za prínosnú a inovatívnu. Na to, či je projektové vyučovanie chápané učiteľmi správne, že ide skutočne o koncepciu vyučovacieho procesu, budeme hľadať odpoveď v nasledujúcej časti tohto príspevku.

Napriek tomu, že jasné vymedzenie projektového vyučovania nie je v literatúre zadefinované, viacerí autori (napr. Kosová, 1995, Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 172, Turek, 2005, s. 186, Petrášková, 2007, s. 7) sa zhodujú v tom, že **projektové vyučovanie je koncepcia**, v ktorej je „*projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania*“.

Keď ale hovoríme v užšom slova zmysle o projektovej metóde, je potrebné zadefinovať si práve pojem projekt a projektová metóda.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 172) definuje **projektovú metódu** ako „*vyučovaciu metódu, pri ktorej žiaci riešia komplexné problémy a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.*“ I. Turek (2005, s. 186) dodáva k tejto charakteristike, že „*projektová metóda veľmi výrazne podporuje motiváciu žiakov a kooperatívne učenie.*“ Tiež sa stretneme s myšlienkou (Darák, Tabáková, 1998, s. 73), že „*týmto spôsobom získavajú žiaci trvalé hodnoty, rozvíjajú svoje tvorivé schopnosti, či praktické zručnosti.*“ Harausová (2007, s. 29) spája projektovú metódu s najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti preto, „*že žiaci dostanú za úlohu vyriešiť skutočný problém, navrhujú plán riešenia, činnosti na jeho vyriešenie, potom zverejňujú a obhajujú výsledky práce na projekte.*“ Petrášková (2007, s. 7) dodáva k týmto prednostiam aj „*vytváranie študijných návykov žiakov a celkovú zmenu vzťahu k predmetu a štúdiu.*“

Na základe týchto charakteristík sa môžeme stotožniť s autormi (Maňák, Švec, 2003, s. 168), že „**projekt je komplexná praktická úloha (problém, téma) spojená so životnou realitou, ktorú je potrebné riešiť teoretickou alebo praktickou činnosťou, ktorá vedie k vytvoreniu adekvátneho produktu.**“

Preto je pojem projekt vnímaný skôr ako označenie akejkoľvek úlohy pre žiakov, ktorý nemusí byť zákonite súčasťou koncepcie projektového vyučovania.

Aktívna forma učenia sa dominuje pri všetkých charakteristikách projektovej metódy. Napr. Petrášková (2007, s. 7) hovorí, že „*pri projektovej metóde môže učiteľ aj žiak plne uplatniť všetky svoje schopnosti spôsobom, pri ktorom sa neodovzdávajú poznatky v hotovej forme a žiaci ich iba pasívne prijímajú, čo môže viesť k nesamostatnosti pri riešení problémov. Projektová metóda je orientovaná na činnosť žiaka a na proces jeho aktívneho učenia. Rozvíja myslenie žiakov, vzbudzuje v nich záujem o poznávanie a rozvíja praktické činnosti žiakov.*“ Petrášková (tamže, s. 5) ešte dodáva, že „*projektové vyučovanie vo výraznej miere prispieva k demokratizácii a humanizácii školskej výučby, v ktorej hlavným objektom záujmu je žiak, ktorý je nútený rozmyšľať, skúmať, objavovať a tvoriť.*“ Autori Maňák a Švec (2003, s. 183) rozvíjajú tento pojem a tvrdia, „*že projektové vyučovanie je všeobecne koncipovaná myšlienka, ktorá bola postupne spresňovaná a konkretizovaná, a v ktorej sa zdôrazňuje problémový charakter riešenej úlohy, pričom téma má iniciovať interdisciplinárny charakter riešenej úlohy a spájať prácu hlavy a rúk.*“ Komplexnosť úloh rozlišuje aj Skalková (1999, s. 217), ktorá hovorí, že „*projektové vyučovanie je založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov založených na aktívnej činnosti žiakov.*“ Otvorenosť vyučovania a triedy zdôrazňujú autori Kratochvílová a Janík (2002, s. 3). „*Projektové vyučovanie môžeme chápať ako jednu z foriem otvoreného vyučovania. Otvorenosť triedy a školy je nevyhnutným predpokladom pre realizáciu tohto vyučovania, ktorého jadrom je práca na projekte.*“ Tiež dodávajú, (tamže, s. 3) že „*projektové vyučovanie nie je možné obmedziť na 45 minút tradičnej výučby. Väčšinou sa realizuje v blokoch. Prekračuje rámec jedného predmetu. V projektovom vyučovaní je aktívne zapojený žiak aj učiteľ. Čo sa týka rozdelenia úloh, v praxi to vyzerá tak, že plánovanie a vedenie projektu je v rukách učiteľa, obvykle však časť z týchto činností posúva na samotných žiakov.*“

Sú však aj autori, ktorí projektové vyučovanie vnímajú ako organizačnú formu vyučovania. H. Grecmanová a E. Urbanovská (1997, s. 37-45) hovoria, že táto „*organizačná forma je v porovnaní s inými formami frontálneho vyučovania významne komplexnejšia, pretože projekty sú zložené z množstva rôznych fáz, využívajúcich všetky*

sociálne formy a metódy učenia a zameriava sa na vysoko žiadané oblasti vyučovacích cieľov“.

Podľa týchto charakteristík, ale aj na základe vlastných skúseností autorov, sa začínajú objavovať aj bližšie špecifikácie a klasifikácie projektov a projektového vyučovania. (napr. Wiegerová, 1999, Hanuliaková, 2012, s. 6, Bláhová, 2005, Síthová, 2012, Single In Kalhous, Obst, 2002, s. 300)

- Projekt je koncentrovaný okolo ústrednej témy.
- Projekt má premyslenú koncepciu, z ktorej vyplývajú jasne stanovené úlohy pre žiakov aj učiteľa.
- Proces učenia s týmto aspektom sa vyznačuje otvorenosťou, program učenia nie je pred realizáciou projektu pevne stanovený do všetkých detailov.
- Vyučovacie projekty vedú ku konkrétnym výsledkom, produktom.
- Projektové vyučovanie čo najkomplexnejšie rieši problematiku, využíva integráciu predmetov, využíva medzipredmetové vzťahy.
- Projektové vyučovanie vyhovuje potrebám a záujmom žiakov, ale zároveň plní pedagogický zámer.
- Projektové vyučovanie poskytuje každému žiakovi priestor na realizáciu, projekt stavia na predpoklade, že žiaci sú v ňom zainteresovaní, pracujú na ňom z vlastného záujmu bez potreby vnútornej motivácie, práca ich baví.
- Pri projektovom vyučovaní riešia študenti praktické úlohy z reálneho života, čo dáva zmysluplnosť učeniu.
- Nevyhnutnou podmienkou pri riešení praktických úloh je zvládnutie základných teoretických poznatkov, ovládanie príslušnej odbornej terminológie.
- Žiak je súčasťou tímu, ktorý spolupracuje. Jednotliví členovia si pomáhajú, spoločne riešia vzniknuté problémy, radia si, odovzdávajú si skúsenosti, učia sa tímovej práci.
- Žiaci môžu pracovať s konkrétnymi a vlastnoručne získanými údajmi.
- Pri projektovej práci môže žiak voliť vlastné, individuálne tempo. Učí sa organizovať si svoju prácu, rozplánovať si jednotlivé činnosti.
- Projektová práca rozvíja zmysel pre osobnú zodpovednosť, svedomitosť, dôslednosť, precíznosť, samostatnosť.
- Posilňuje komunikačné a prezentačné zručnosti žiakov.
- Vytvára zaujímavé, inšpirujúce a tvorivé prostredie, ktoré podporuje rast osobnosti žiaka.
- Pomáha rozvíjať hodnotiace myslenie.
- Upevňuje demokraciu a toleranciu.
- Projektová práca realizovaná so zahraničným partnerom umožňuje zdokonaľovať sa v cudzom jazyku.
- Projekt súvisí často s mimoškolskou skutočnosťou (aktivitou).

Keďže projekty sa vyznačujú svojou rôznorodosťou v závislosti od problematiky, ktorú riešia, cieľovej skupiny, ktorá projekt rieši, ale aj od predpokladov učiteľa, či iných faktorov, v literatúre sa stretáme aj s rôznymi klasifikáciami projektového vyučovania (napr. Ožvoldová, Gerhátová, 2010, s. 46, Kratochvílová, 2006, s. 48).

Podľa času potrebného na realizáciu projektu možno projekty klasifikovať na:

- krátkodobé (1 – 3 vyučovacie hodiny),
- strednodobé (1 – viac týždňov),

- dlhodobé (niekoľko mesiacov).

Podľa miesta realizácie (prostredia) môžeme projekty klasifikovať na:

- školské (realizujú sa len v rámci školy),
- domáce (žiaci pracujú na projektoch v domácom prostredí),
- kombinované (žiaci pracujú na projektoch v škole aj doma).

Podľa veľkosti riešiteľského tímu, ktorý sa na projekte podieľa a zodpovedá za jeho riešenie do konca, rozlišujeme projekty:

- individuálne (riešiteľom projektu je jeden žiak),
- skupinové (projekt rieši skupina žiakov),
- triedne (projekt sa rieši v jednej triede),
- školské (do projektu je zapojených niekoľko tried v tej istej škole),
- medzinárodné (na riešení projektu sa podieľajú žiaci z viacerých krajín).

Podľa výchovnovzdelávacích cieľov môžeme členiť projekty na:

- problémové (cieľom je vyriešiť nejaký problém),
- hodnotiace (cieľom je skúmať a porovnávať),
- konštrukčné (cieľom je niečo vytvoriť, skonštruovať),
- drilové (cieľom je nacvičiť nejakú zručnosť),
- vzdelávacie (smerujúce k vzdelávacím cieľom),
- výchovné (smerujúce k výchovným cieľom).

Podľa informačných zdrojov projektu, môže ísť o projekty:

- voľné (informačné zdroje žiak získava sám),
- viazané (informačné zdroje poskytuje učiteľ),
- kombinované (žiak dostane základné informačné zdroje, ktoré si môže rozšíriť podľa svojich možností a potrieb).

Projektové vyučovanie však nesie so sebou aj niekoľko nevýhod. Labášová (2007) ich zosumarizovala takto:

- náročnosť na čas potrebný na prípravu a realizáciu projektu,
- vedomosti žiakov v porovnaní s tradičným vyučovaním môžu byť menej systematické,
- pri realizácii projektu v rámci vyučovania môže dôjsť k nedodržaniu učebných osnov,
- je potrebná značná tvorivosť učiteľa, improvizácia schopnosť, odborné a pedagogickopsychologické poznatky učiteľa.

Prieskum vnímania projektového vyučovania na stredných školách

Cieľ prieskumu:

cieľom prieskumu bolo zistiť u stredoškolských učiteľov, ako vnímajú projektové vyučovanie, ku ktorej charakteristike sa prikláňajú.

Prieskumná vzorka:

prieskumu sa zúčastnilo 120 stredoškolských učiteľov z celého Slovenska, z toho 105 žien a 15 mužov.

Metódy prieskumu:

v rámci dotazníkovej metódy boli sformulované charakteristiky podľa horeuvedených autorov, ako aj možné vnímanie projektového vyučovania vyplývajúce rôznych názorov stredoškolských učiteľov.

Charakteristiky boli formulované nasledovne:

- projektové vyučovanie je koncepciou vyučovacieho procesu, ktorá v sebe zahŕňa systematické používanie viacerých vyučovacích metód a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov,
- projektové vyučovanie je výlučne organizačná forma vyučovania,
- projektové vyučovanie je výlučne vyučovacia metóda,
- projektové vyučovanie je riešenie komplexnej problémovej úlohy (ktorá presahuje jeden vyučovací predmet),
- projektové vyučovanie spočíva vo vytváraní problémových scenárov a otázok učiteľom, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia,
- projektové vyučovanie je učenie sa riešením praktických pracovných úloh, ideálne je, keď je zapojených čo najviac zmyslov žiakov a žiaci nadobudnú čo najviac praktických zručností,
- projektové vyučovanie je koncepcia, kde je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania,
- projektové vyučovanie a projektová metóda sú synonymá,
- projektové vyučovanie predstavuje jeden z variantov problémovej metódy,
- pri projektovej metóde sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním,
- projekt je každá plánovitá a samostatná činnosť žiakov, ktorej cieľom je vyriešenie úlohy zadanej učiteľom,
- akékoľvek experimentovanie v školskom, či mimoškolskom prostredí nazývame projekt,
- v prípade, ak žiaci majú vplyv na výber témy/podtémy riešenej úlohy, hovoríme o projektovom vyučovaní,
- pri projektovom vyučovaní nemusí vychádzať učenie z obsahu preberaného učiva,
- samotné riešenie projektu sa vôbec neodohráva počas vyučovacích hodín,
- projektové vyučovanie je na strane učiteľa vyučovacia metóda, na strane žiaka súbor metód učenia sa, ktoré umožnia žiakom na základe zadania pripraveného učiteľom, osvojiť si samostatnou činnosťou, komplexne a prakticky, určitú tému, resp. vyriešiť problém,
- nevyhnutnou podmienkou projektového vyučovania je skupinová práca žiakov na riešení zadanej úlohy,
- za projekt považujem akékoľvek zadanie na domácu úlohu (napr. spracovanie referátu, príprava prezentácie na danú tému a pod.).

Výsledky prieskumu

Z výsledkov prieskumu vyplynulo, že učitelia stredných škôl na Slovensku vnímajú projektové vyučovanie v prevažnej miere (59,20 %) ako učenie sa riešením praktických

pracovných úloh, keď žiaci nadobúdajú čo najviac praktických zručností a zapájajú pri učení čo najviac zmyslov. V takej istej miere (59,20 %) označili za charakteristiku projektového vyučovania ako riešenie komplexných problémov získavaných praktickou činnosťou a experimentovaním. Podobnú charakteristiku, že projektové vyučovanie je riešenie komplexnej úlohy presahujúcej jeden predmet označilo 56,70 % učiteľov. Z uvedených definícií je zrejmé, že v projektovom vyučovaní ide aj o praktické riešenie úloh a získavanie praktických zručností, no nepovažujeme to za dominantnú charakteristiku projektového vyučovania. Predpoklad, že učitelia vnímajú projekty ako akékoľvek cvičenia, praktické úlohy, či domáce úlohy sa nám čiastočne potvrdil. Tiež môžeme konštatovať, že riešenie komplexných úloh, ktoré presahujú jeden vyučovací predmet (ktoré je možné vnímať len ako udržiavanie medzipredmetových vzťahov) je učiteľmi nesprávne vnímané ako projektové vyučovanie.

Viac ako polovica stredoškolských učiteľov (52,50 %) sa stotožnil s charakteristikou, že projektové vyučovanie je na strane učiteľa vyučovacia metóda, na strane žiaka súbor metód učenia sa, ktoré umožnia žiakom na základe zadania pripraveného učiteľom, osvojiť si samostatnou činnosťou, komplexne a prakticky, určitú tému, resp. vyriešiť problém. Napriek tomu, že projektové vyučovanie ako koncepcia vyučovacieho procesu obsahuje projektovú metódu, dokonca táto metóda by mala prevažovať, nemôžeme vnímať túto charakteristiku ako dostatočne vypovedajúcu o náplni projektového vyučovania. Druhá časť charakteristiky hovorí o súbore metód, vďaka ktorým si žiak na základe zadania od učiteľa osvojí určitú tému a samostatne, komplexne a prakticky vyrieši problém.

Pozitívne môžeme hodnotiť aj skutočnosť, že projektové vyučovanie vnímajú stredoškolskí učitelia ako koncepciu vyučovacieho procesu ktorá v sebe zahŕňa systematické používanie viacerých vyučovacích metód a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov, označilo 57,50 % učiteľov.

Charakteristika, ktorá hovorí o vytváraní problémových scenárov a otázok učiteľom, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmyšľali o tom, čo sa učia, bola 32,50 % učiteľov označená za projektové vyučovanie. Ide však o charakteristické znaky problémového vyučovania.

Až štvrtina učiteľov označila projektové vyučovanie ako každú plánovitú a samostatnú činnosť žiakov, ktorej cieľom je vyriešenie úlohy zadanej učiteľom. S týmto tvrdením nemôžeme súhlasiť a potvrdzuje nám to hypotézu, že učitelia často považujú za projektové vyučovanie aj bežné činnosti vo vyučovacom procese, resp. bežné vyučovacie metódy, ako napr. metóda praktických prác a pod.

Pätina učiteľov, ktorí sa zúčastnili dotazníkového prieskumu označila, že projektové vyučovanie je koncepcia, kde je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania (ide o ustálenú charakteristiku na ktorej sa zhoduje väčšina autorov).

Tak isto pätina opýtaných označila projektové vyučovanie ako jeden z variantov problémovej metódy. Toto nesprávne chápanie považujeme minimálne za zaujímavé na ďalšie diskusie.

Záver

Môžeme konštatovať, že napriek tomu, že aj v literatúre existujú rozdielne názory na projektové vyučovanie, či už z hľadiska jeho využívania, ale aj samotnej podstaty, v základných otázkach sa autori zhodujú. Čo sa týka ale stredoškolských učiteľov, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu, ide v niektorých prípadoch o nepochopiteľné nesprávne konštatovania. Niektorí učitelia označujú projektovým vyučovaním, akúkoľvek prácu so žiakmi, či už v školskom alebo domácom prostredí. Odpoveď na otázku, či všetko to, čo považujeme za moderné a inovatívne je naozaj efektívne naráža na ďalšie nezodpovedané témy, ako napr. či všetko to, čo považujeme za inovatívne je naozaj inovatívne a nejde iba o premenovanie už zabehnutých tradičných foriem, metód a koncepcií vyučovania.

Literatura

1. Bajtoš, J. (2003). *Teória a prax didaktiky*. Žilina: Vydavateľstvo EDIS. 384 p.
2. Coufalová, J. (2010). *Projektové vyučování pro 1. stupeň základní školy. Náměty pro učitele*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 136 p.
3. Darák, M. & Tabáková, K. (1998). *Základy pedagogiky: terminologické minimum*. 1.vyd. Prešov: ManaCon, 126 p.
4. Grecmanova, H. & Urbanovská, E. (1997). Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, 49, (1).
5. Hanuliaková, D. (2012). *Tvorba a hodnotenie projektového vyučovania*. Prešov: MPC. 41 p.
6. Harausová, H. (2007). *Didaktika vyučovacieho predmetu odborný výcvik*. 1. vyd. Prešov: MC, 44 p.
7. Kalhous, Z. & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 447 p.
8. Kosová, B. (1995). Projektové vyučovanie. *Pedagogické rozhľady*. 4, (3). 9-11.
9. Kratochvílová, J. & Janík, T. (2002). Projektové vyučování. *Komenský/odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 127 (2). 2-4.
10. Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 160 p.
11. Labašová, E. (2007). Identifikácia typu projektových úloh. *Materials Science and Technology*. 7 (3)
Retrieved from: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/3/labasova.pdf
12. Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, 219 p.
13. Ožvoldová, M. & Gerhátová, Ž. (2010). *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu*. Bratislava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis.
14. Petlák, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. 270 p.
15. Petlák, E. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris.
16. Petrašková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. Prešov: MPC, 82 p.

17. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 296 p.
18. Sihelský, B. (2005). *Ako vytvoriť vyučovací projekt?* Banská Bystrica: MPC, 56 p.
19. Síthová, M. (2012). *Námety na projektové vyučovanie*. Bratislava: MPC. 37 p.
20. Skalková, J. (1999). *Obečná didaktika*. Praha: ISV, 292 p.
21. Skalková, J. (2007). *Obečná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 328 p.
22. Stračár, R. (1977). *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava: SPN. 355 p.
23. Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava: MPC, 595 p.
24. Valenta, J., Kasíková, H. et al. (1993). *Projektová metóda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. 61 p.
25. Wiegerová, A. (1999). *Tvorba projektov v škole v prírode. Premeny v škole prírody*. Bratislava: IUVENTA.

Poděkování

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA č. 022EU-4/2016 - Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch

Kontaktní údaje autora/autorů

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

**PODPORA POZITÍVNEJ SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY
V ŠKOLSKÉJ TRIEDE A JEJ VPLYV NA ROZVOJ SOCIÁLNYCH
ZRUČNOSTÍ****SUPPORT OF POSITIVE SOCIAL ATMOSPHERE IN A CLASS AND ITS
IMPACT ON DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS**

Henrieta Roľková

Abstrakt: V našom príspevku sa sústreďíme na školskú triedu ako malú sociálnu skupinu. Za významnú považujeme jej sociálnu atmosféru, ktorá ovplyvňuje nie len výsledky edukačného procesu ale aj to, ako sa žiaci v triede budú cítiť, komunikovať, spolupracovať, ako budú zameraní na dosahovanie výsledkov. Možností ako sociálnu atmosféru v triede skvalitňovať nie je až tak veľa. Na jej vytváraní sa spolupodieľa viac determinantov. My vidíme možnosti pozitívnej stimulácie sociálnej atmosféry hlavne v rozvoji sociálnych zručností a sociálnej kompetencie žiakov.

Kľúčové slová: sociálna atmosféra v školskej triede, sociálne zručnosti, sociálne kompetencie.

Abstract: In our paper we will focus on a school class as a small social group. Social atmosphere is very important in social groups and can affect not only results of the educational process, but also how students in the class feel, interact, collaborate, and are concentrated on achieving results. There are few ways how to enhance the social atmosphere in the class and there are also several determinants that together create the social atmosphere. We see that social atmosphere can be positively stimulated, especially with the development of social skills and social competence of students.

Keywords: social atmosphere in the classroom, social skills, social competencies.

JEL klasifikace: Z000 Other Special Topics: General

Školská trieda ako sociálna skupina

Zárukou kvalitného procesu výchovy a vzdelávania detí a mládeže je dobre fungujúci komunikačný a vzťahový systém v školských triedach a školách. Súčasťou tohoto systému sú žiaci, pedagogickí aj nepedagogickí zamestnanci, rodičia a iní odborníci, ktorí na procese edukácie participujú. Škola môže iba vtedy poskytovať kvalitnú výuku a všestranne rozvíjať žiakov a študentov, pokiaľ sú tieto zložky efektívne vzájomne prepojené a prebieha medzi nimi efektívna komunikácia. Dôležitými pojmami v tejto súvislosti sú klíma školy, atmosféra školskej triedy, kvalita výchovy a vyučovania, prístup pedagógov k problémom, spolupráca rodiny a školy, otvorenosť školského systému k zmenám a mnohé ďalšie.

Pri súčasnom tempe života je kvalita medziľudských vzťahov a vzájomnej komunikácie alarmujúca aj v prostredí tried a škôl. Prejavom pozitívnej sociálnej atmosféry v triede sú kvalitné medziľudské vzťahy, fungujúca komunikácia a kooperácia na všetkých jej úrovniach, začlenenie všetkých žiakov do kolektívu, ich spokojnosť a motivácia podávať optimálny výkon. Nie jeden výskum potvrdil spojitosť medzi kvalitou sociálnej atmosféry v školskej triede a úrovňou sociálnych zručností žiakov.

Z pohľadu sociálnej psychológie školskú triedu považujeme za malú, sekundárnu, formálnu sociálnu skupinu s núteným členstvom, no aj napriek tomu je jedným zo základných socializačných činiteľov v období detstva a dospievania. Podľa Oravcovej (2004) má silný vplyv na socializačný proces dieťaťa, ktoré si tu osvojuje socializačné normy, role, nachádza tu modelové vzory najrozličnejšieho sociálneho správania. Podieľa sa najmä na formovaní a rozvíjaní sociálnych vzťahov žiaka, jeho sociálnych kompetencií a sociálnej zrelosti. Školskú triedu ako malú sociálnu skupinu charakterizujú všetky znaky sociálnych skupín. Oravcová (2004) uvádza jej nasledujúce znaky: interakcia, spoločné ciele, spoločné hodnoty a normy správania, vedomie súdržnosti a spolupatričnosti, štruktúra v zmysle vymedzenia pozícií, rolí a statusov jednotlivcov, pričom ich vzájomné vzťahy vytvárajú jeden integrovaný systém, autonómia.

Hanuliaková (2010, s. 54) uvádza, že atmosféra triedy by mala byť založená na: zdôrazňovaní sociálnej a emocionálnej dimenzie, žiakov by mala viesť k vyjadrovaniu a verbalizovaniu vlastných citov, prežívania, správneho pomenovaniu a vyjadrovaniu negatívnych citových zážitkov. Mala by ich učiť ovládať vlastné negatívne city, vnímať city druhých, viesť k pozorovaniu verbálnych a neverbálnych prejavov druhých, k schopnosti aktívne počúvať, k empatii a k rešpektovaniu potrieb druhých. skvalitňovaní vzťahu učiteľa a žiaka. Dôležitá je efektívna komunikácia, vzťah založený na partnerstve i vzájomnom rešpektovaní a dôvere, možnosti aktívnej participácie žiakov pri plánovaní aj realizovaní aktivít a úloh nielen v čase vyučovania i v mimoškolských oblastiach.

V rámci triedy rozlišujeme dva druhy vzťahov (Kačáni, 1999). V prípade funkčných vzťahov ide o formálnu závislosť, kedy pôsobia ako určitý tlak, ktorému sa žiak musí podriaďovať. Osobne výberové vzťahy sú založené na sympatiách a umožňujú vznik podskupín, ktorých cieľ by mal byť rovnaký ako cieľ skupiny. Žiaci v triede vstupujú do vzájomných interakcií. Možno tu pozorovať kooperatívne interakcie, ktoré charakterizuje vzájomná spolupráca, kompetitívne interakcie, orientované na súťaženie a konfliktné interakcie, kedy žiaci sledujú odlišné ciele. Cieľom pôsobenia zvonku by malo byť dosiahnutie prevahy kooperatívnych interakcií.

Podľa Jurovského (in Kollárik, 2011, s.149-150) sa človek dostáva do rôznych vzťahov, ktoré sú vytvorené na základe časovej a priestorovej blízkosti, spoločných záujmov, sympatii alebo antipatii, zastávanej spoločenskej úlohy a podobne. Môže ísť i vzťahy spoločenské alebo psychologické, ktoré môžu byť formálneho alebo neformálneho charakteru. Proces interakcie podľa Kollárika (2011) je mnohodimenzionálne podmienený faktormi prostredia, situáciou i osobnosťou účastníkov, pričom samotný proces interakcie pozostáva z troch zložiek: sociálna percepcia a poznávanie ľudí, komunikácia, správanie a konanie jednotlivcov. Všetky tri zložky navzájom na seba nadväzujú a majú pri utváraní vzťahov nezastupiteľnú, špecifickú úlohu.

V každej skupine prebiehajú vnútorné procesy, ktoré K. Lewin nazval skupinovú dynamikou. Ide o zmeny rovnováhy v skupine, stavy napätia a uvoľnenia, ktoré sa viažu na dosahovanie cieľov. Členovia skupiny podľa Kollárika (2011) sú 1. v stave vzájomného pôsobenia, 2. vo vzájomnej závislosti. Napätie síce môže viesť členov skupiny k dosiahnutiu určitých čiastkových cieľov, ale v konečnom dôsledku by malo smerovať k dosiahnutiu rovnováhy a súdržnosti skupiny a k dosahovaniu skupinových cieľov. Skupinové procesy sa využívajú pre účely intervencie pri práci so skupinou. Podľa Kollárika (2008) sa prostredníctvom sociálnych rolí jednotliví členovia podieľajú na činnosti skupiny, triedneho kolektívu v spolupráci s ostatnými členmi. Na základe týchto charakteristík možno konštatovať, že v každej školskej triede sa vytvára

špecifická atmosféra, ktorá má vplyv na edukačný proces (na jeho priebeh, výsledky) aj na všetky jeho zložky.

Sociálna atmosféra v školskej triede

Na vytváraní sociálnej atmosféry sa podieľa viacero činiteľov, že ide o zložitý neustále sa meniaci proces. Podľa Hanuliakovej (2010) sociálnu klímu ovplyvňuje viacero oblastí, ktoré súvisia s úrovňou sociálnych kompetencií. Medzi tieto patria objavovanie pozitívnych vlastností u druhých, prehodnocovanie negatívnych skutočností, rešpektovanie a úcta k vzájomným požiadavkám, komunikácia podporujúca sebareprezentáciu a sociálne vzťahy. Patrí sem i pochopenie významu žiakov pre život jednotlivca v triede, scitlivenie žiakov, zdôrazňovanie významu kamarátstva a priateľstva, ktoré pomáha rozvíjať interpersonálne vzťahy, empatia, komunikácia, podporovanie kooperatívneho učenia, vzájomnej interakcie členov skupiny a podobne. Pojem sociálna atmosféra zaviedol do sociálnej psychológie K. Lewin v štyridsiatich rokoch minulého storočia. Väčší záujem bol vtedy skôr o charakteristiky týkajúce sa skupinovej súdržnosti, dynamiky, príťažlivosti, zloženia a štruktúry skupiny. Až v sedemdesiatich rokoch minulého storočia sa do centra pozornosti dostala kvalita sociálneho prostredia, kvalita vzťahov k ľuďom, spoločnosti a pôsobenie skupiny a cítenia jej členov. Pojem sa začal uplatňovať v malých skupinách, v ktorých sú členovia v úzkom vzťahu a kde vykonávajú spoločnú činnosť. Kvalita, charakter a priebeh sú kľúčové pojmy charakterizujúce vnútorné stránky skupiny. (Kollárik, 2002, s.40)

Pojmom skupinová atmosféra sa zaoberal aj Fiedler (in Kollárik, 2011). Podľa jeho názoru špecifiká skupín závisia od druhu vzájomného vzťahu jednotlivcov, ktorí sa podieľajú na dosahovaní spoločného cieľa. Ide v prvom rade o vzťah vedúci a podriadený. Charakterizujú ju znaky ako priateľstvo, nadšenie produktivita, úprimnosť vzťahov, kooperácia a úspešnosť. Samotné vedenie aj štýl vedenia hrajú kľúčovú premennú pri tvorbe skupinovej atmosféry. Považuje ju preto za dôležitý faktor prosperujúci k úspechu vedenia, avšak môže byť aj faktorom toho, ako sa cítia členovia skupiny a vyrovnávajú s daným stavom. V tomto zmysle rozlišuje Fiedler „veľmi priaznivé skupinové situácie, čiastočne priaznivé skupinové situácie a relatívne nepriaznivé skupinové situácie“ (in Kollárik, 2011, s.227).

Parygin sa zaoberal pojmom sociálno-psychologická klíma, ktorú charakterizuje ako, „prevládajúcu a relatívne stálu psychickú naladenosť kolektívu, ktorá nadobúda mnohostranné formy prejavov vo všetkej jeho životnej činnosti“ (in Kollárik, 2011, s.227). Rozlišuje duševnú atmosféru a sociálno-psychologickú klímu. Rozdiel vníma v ich stabilite a stálosti. Atmosféra je labilná, postupne sa meníaca a občas nezachytiteľná strana kolektívneho vedomia. Sociálno-psychologická klíma zachytáva iba stabilné črty v nálade ľudí. Nálada, emociálna naladenosť, vzťah k práci a vzájomné vzťahy ľudí patria medzi základné pojmy. Na vzájomné vzťahy sa teda treba pozerat' cez emocionálny parameter psychickej nálady. Sociálno-psychologická klíma je podľa jeho názoru produktom atmosféry danej spoločnosti.

Podľa Moosa (in Kollárik, 2011) charakterizujú atmosféru skupín 3 dimenzie: vzťahová dimenzia, dimenzia osobného rastu a dimenzia udržiavania a zmeny systému. Sociálna atmosféra je špecifickým znakom každej skupiny. Sociálnu atmosféru ovplyvňujú dva základné faktory, a to emocionálno-sociálny a činnostno-morálny faktor.

Charakteristiku školskej triedy a jej sociálnu atmosféru utvára nálada, ovzdušie, emocionálna stránka a sociálne väzby v skupine. Podľa autorov (Průcha&Walterová &

Mareš in Petlák, 2006, s. 17) je klíma triedy: „sociálno-psychologická premenná, ktorá predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne reakcie žiakov v danej triede na udalosti v triede, vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov.“

Gavora (1999) uvádza, že: „klíma triedy vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci navzájom dostatočne rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi, aká je súdržnosť triedy“. Atmosféra je tu vnímaná opäť ako momentálna, krátkodobá situácia v triede, ktorá sa často mení, niekedy aj niekoľkokrát v priebehu vyučovacej hodiny (s. 137).

V odbornej literatúre sa teda stretávame s rozdielnymi pohľadmi pre presné vymedzenie pojmu školská alebo triedna klíma či atmosféra.

Lašek a Mareš (1991) charakterizujú klímu ako jav dlhodobý, sociálne a osobnostne podmienený. Atmosféru chápu ako jav krátkodobý, situačne podmienený, ktorý sa môže meniť. Oproti tomu Kollárik, podobne ako i my v príspevku, uprednostňuje termín sociálna atmosféra. Kollárik (2014) chápe sociálnu atmosféru triedy ako reálny, integrálny, relatívne stabilný, viacdimenzionálny znak školskej triedy, ktorý je možné zachytiť, diagnostikovať a následne definovať na základe jej vnímania a hodnotenia jednotlivými žiakmi triedy. Predstavuje vnútorný znak každej skupiny a chápeme ju ako reálne existujúci vnútorný štruktúrovaný fenomén, ktorý má priamy súvis so spokojnosťou členov skupiny i jej pôsobením. Koncepcia sociálnej atmosféry podľa T. Kollárika (2011) má tri roviny: 1. Sociálna atmosféra, 2. Faktory sociálnej atmosféry, 3. Dimenzie sociálnej atmosféry.

Sociálna atmosféra „vyjadruje aktuálny sociálno-psychologický stav v skupine, jeho ovzdušie, kvalitu vnútroskupinových vzťahov, podstatný znak skupiny, vyjadrujúci sociálno-emocionálne väzby medzi členmi a orientáciu na výkon, spoločné dosahovanie cieľov skupiny“ (Kollárik, 2011, s.270). Druhú rovinu sociálnej atmosféry tvoria dva faktory, ktoré vyplývajú z dvoch základných skupinových prvkov, činnosti a sociálneho styku. Nazývame ich činnostno-morálny a emocionálne-sociálny faktor. Emocionálne-sociálny faktor nám poskytuje informácie o aktuálnom stave skupiny v oblasti vzájomných vzťahov, miere súdržnosti skupiny, sociálnej akceptácii a začlenenosti jej členov, úrovni rozvoja a zrelosti skupiny a miere spokojnosti členov. Činnostne-morálny faktor vyjadruje vzťah k práci, mieru a kvalitu vzájomnej kooperácie, komunikácie, zameranosti na úspech, vzájomné motivovanie sa k úspechu, adekvátnosť štýlu vedenia skupiny a začlenenosti vedúceho do štruktúry.

Tretiu rovinu v rámci štruktúry sociálnej atmosféry predstavujú dimenzie sociálnej atmosféry. Sú jej základnými prvkami a určujú jej charakter a kvalitu, tvoria tak obsah sociálnej atmosféry aj jej dvoch faktorov. Patria sem dimenzie emocionálne-sociálneho faktora, a to psychologická atmosféra, medziľudské vzťahy, rozvoj skupiny, sociálna začlenenosť a spokojnosť. Dimenzie činnostne-morálneho faktora, ktorými sú kooperácia, komunikácia, štýl vedenia, vzťah k práci a zameranosť na úspech. Kollárik (2011) hovorí aj o troch sociálnopsychologických zložkách rozvoja a zrelosti skupín: interakčná (psychologická atmosféra, medziľudské vzťahy, sociálna začlenenosť), vzťahová (vzťah k práci, zameranosť na úspech, spokojnosť). výkonová (kooperácia, komunikácia, štýl vedenia).

Sociálna atmosféra v triede významne ovplyvňuje psychickú pohodu žiakov na vyučovaní a vytvára podmienky k tomu, aby mohli prijímať informácie a vzdelávať sa. Izolácia žiaka v žiackom kolektíve neprospeje ani jednotlivcovi a je ochudobnením pre celú skupinu. Dieťa veľmi obmedzene funguje v kolektíve, v ktorom sa necíti prijaté, nemôže nikomu dôverovať či nenachádza oporu.

Súvislosť medzi sociálnymi kompetenciami a rovesníckymi vzťahmi skúmal G. W. Ladd (in Oudová, 2008), ktorý preukázal, že priateľstvo súvisí s pozitívnymi vzťahmi medzi rovesníkmi a so žiaducimi výsledkami sociálneho správania, ktoré zahŕňajú neskoršie duševné zdravie, prosociálne správanie, percepciu sociálnej opory a rozvoj sociálnych zručností.

Pojmy, ktoré zdôrazňuje Kolajová (2006) pri skupinovom rozvoji, sú dôvera a súdržnosť. Za dôveru považuje vzájomnú istotu o zámeroch správania a všeobecnú toleranciu. Vzniká uvoľnením informácií, poskytnutím priestoru pre spoločné aktivity členov a umožnením akejsi vlastnej kontroly práce. Členovia skupiny následne reagujú recipročným správaním, ktoré potom ďalej vyvoláva a podporuje dôveru. My sa s názorom autorky stotožňujeme a dôveru považujeme za dôležitý faktor budovania pozitívnej sociálnej atmosféry triedy. Kolominskij (in Hvozdič, 1986) uvádza, že pre každý kolektív školskej triedy je typické, že tu vznikajú vzťahy priateľstva ale aj funkčné vzťahy, ktoré sa utvárajú v dôsledku hierarchie a rozmanitosti sociálnych pozícií žiakov. Okrem iného sa v ňom utvárajú malé skupiny so svojskou štruktúrou, ktorá sa z kvalitatívneho hľadiska približuje ku vzťahom priateľstva. Pozitívne je, že existujú možnosti vytvárania a podporovania optimálnej sociálnej atmosféry v školskej triede a to rozvojom sociálnych zručností žiakov.

Rozvoj sociálnych zručností a sociálnej kompetencie ako spôsob skvalitňovania sociálnej atmosféry v školskej triede

Mnohí autori upozorňujú na potrebu vytvárať adekvátne školské prostredie a pozitívnu atmosféru v žiackych triedach. Gajdošová a Herényiová (2002) poukazujú na dôležitosť vzájomného spoznávania sa žiakov v triede, podporovanie vyjadrovania názorov, pocitov a potrieb žiakov, poskytovanie si vzájomnej spätnej väzby. Trieda je prostredím, kde si môžu precvičiť nové sociálne správanie. Dôležité je, aby následne učitelia svojim prístupom podporovali ich nové vzorce správania, ocenili žiadúcu zmenu. V projekte Milénium sa uvádza potreba vyučovania nových kompetencií, konkrétne intrapersonálnych a interpersonálnych zručností, z čoho vyplýva posun ťažiska z kognitívnych na sociálne a emocionálne kompetencie. Podľa Gajdošovej a Herényiovej (2006) sa sociálne zručnosti podieľajú na celkovom dobrom fungovaní žiakov v škole a odrážajú sa aj v ich školskej úspešnosti a výkonnosti. Skúsenosti potvrdzujú, že žiaci, ktorí disponujú nízkou mierou sociálnych zručností, majú v škole častejšie problémy v správaní, čo sa negatívne odráža na ich postoji k škole, učeniu, učiteľom, prejavuje sa u nich agresia, úzkosť a prenášajú si to aj do dospelosti.

Podľa Roľkovej (2016) osvojovanie si a rozvíjanie sociálnych zručností je dlhodobým a nikdy nekončiacim celoživotným procesom. Nedá sa však rozvíjať len tradičnými formami vzdelávania. Najvhodnejšou formou ich rozvoja sú zážitkové metódy, tréningy využívajúce aktívne sociálne učenie. Práve tu vzniká priestor a atmosféra psychologického bezpečia, aby sa účastníkom vyjadrila podpora, pochvala, aby zažívali pozitívne pocity z toho, že sa niekto o nich zaujíma. Majú možnosť rozvíjať sebareflexiu aj vnímanie druhých ľudí, vyjadrovanie svojich potrieb, pocitov, postojov a názorov, spoznávanie vlastnej hodnoty aj hodnoty ostatných ľudí. Programy na rozvíjanie sociálnych kompetencií a zručností žiakov základných škôl smerujú k tomu, aby lepšie porozumeli sebe a iným, získali pozitívny postoj k vlastnej osobe i svojmu okoliu, vedeli ovládať svoje správanie, nadviazať a udržať si dobré sociálne vzťahy v triede i mimo nej. Ide o rozvíjanie základných zručností komunikácie a vzájomnej

spolupráce, tolerancii k druhým. Na Slovensku jestvuje množstvo programov pozitívneho pôsobenia na rozvoj sociálno- emocionálnej sféry života detí v prostredí školy, ktoré môžu realizovať psychológovia, školskí psychológovia aj učitelia. Podľa H. Roľkovej (2014) realizácia intervenčných a rozvíjajúcich programov v podmienkach školy pomáha žiakom rozvinúť konkrétne sociálne zručnosti, sociálne kompetencie, navodiť pozitívnu sociálnu atmosféru v triede. Realizáciou programov sa môže u žiakov podporiť aj rozvoj tvorivosti, samostatnosti, zodpovednosti, sebakontroly a vytvoriť pozitívnu sociálnu atmosféru, partnerské medziľudské vzťahy, priateľské a podporujúce sociálne prostredie. Je tu možnosť primeranej sebaaprezentácie v skupine, prežívanie vzájomnej ľudskej blízkosti, nachádzanie podobností a rozdielov. Podľa Andrews (1980, s.127-156), „Možno konštatovať že existuje pozitívny vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a rôznymi dimenziami pohody (well-beingu). Preto možno povedať, že sociálne zručnosti sú najlepším indikátorom pozitívnej pohody jedinca. Pozitívne je, že zásah výcviku sociálnych zručností môže byť použitý pre posilnenie mentálneho zdravia mladistvých.“(Andrews & McKennell. 1980).

Na záver by sme chceli vysloviť názor, že dobrá škola a dobrí učitelia už upustili od jednoznačnej preferencie rozvoja kognitívnej stránky osobnosti žiaka a využívajú také stratégie na úrovni školy ale aj na úrovni predmetov, aby podporili a systematicky rozvíjali kľúčové kompetencie.

Literatúra

1. Andrews, F. M. & A.C. McKennell (1980). Measures of self reported well-being. Social Indicators Research, s.127-156.
2. Gajdošová, E. & Herényiová G. (2002). Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava: Vydavateľstvo Príroda a.s..
3. Gajdošová, E. & Herényiová, G. (2006). Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál.
4. Gavora, P. (1999). Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
5. Hanuliaková, J. (2010). Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava: Iris.
6. Hubinská, L. (2012). Preventívny program Srdce na dlani ako nástroj sociálneho učenia. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského.
7. Hvozdič, S. et al. (1999). Vybrané Kapitoly zo školskej psychológie. Prešov: Viena.
8. Kačáni, V. et al. (1999). Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN.
9. Kollárik, T. (2002). Sociálna psychológia práce. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
10. Kollárik, T. (2011). Sociálna psychológia + psychológia práce = Sociálna psychológia práce? Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
11. Kollárik, T. (2014). Meranie sociálnej atmosféry v škole. Psychológia – škola – inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy. Bratislava: PEVŠ. s. 58-71
12. Kollárik, T. et al. (2008). Sociálna psychológia. Bratislava: FSEV, UK.
13. Oravcová, J. (2004). Sociálna psychológia. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
14. Oudová, D. (2007). Analýza sociální kompetence dospívajících. Dizertační práce. Brno: Masarykova Univerzita.
15. Petlák, E. (2006). Klíma škola a klíma triedy. Bratislava, Iris.

16. Roľková, H. (2014). Meranie sociálnej atmosféry v škole. Psychológia – škola – inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy. Bratislava: PEVŠ. s. 71-77.
17. Roľková, H. (2016). Nevyhnutnosť a možnosti rozvoja kľúčových kompetencií detí a mládeže. Psychologica XLV, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava: Stimul. s.176-182.

Kontaktní údaje autora

PhDr. Henrieta Roľková, PhD.

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Tomášikova 20, Bratislava 821 02

email: henrieta.rolkova@paneurouni.com

**Z HISTÓRIE KATEDRY PEDAGOGIKY
NÁRODOHOSPODÁRSKEJ FAKULTY EKONOMICKEJ
UNIVERZITY V BRATISLAVE**

**HISTORY OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AT FACULTY OF NATIONAL
ECONOMY AT UNIVERSITY OF ECONOMICS IN BRATISLAVA**

Rudolf Šlosár

Abstrakt

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave vznikla v roku 1961 podľa vzoru sesterskej Katedry metodík ekonomických predmetů na VŠE v Prahe, ktorá vznikla už v roku 1953. Katedra doteraz vychovala 2751 učiteľov ekonómov pre stredné školy na Slovensku. Doteraz na katedre pôsobilo 31 interných, 15 externých učiteľov a 41 fakultných cvičných učiteľov stredných škôl pre vykonávanie pedagogickej praxe študentov na všetkých formách prípravy. V súčasnosti pracuje na katedre 8 interných učiteľov a pedagogické praxe zabezpečuje 22 cvičných učiteľov SOŠ v Bratislave.

Kľúčová slova: Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, učitelia katedry, vedúci katedry, formy prípravy učiteľov ekonómov, absolventi katedry

Abstract

Department of Pedagogy FNE UE in Bratislava was established in 1961 by a model of sister department called Department of Economic Teaching Methodology at University of Economics in Prague, which was founded in the year 1953. The department has had 2751 graduates teachers of economic subjects for secondary schools in Slovakia. So far, in the department worked 31 full time, 15 part-time teachers and 41 faculty training secondary school teachers for the implementation of teaching experience of students in all forms of education. Today works in the Department 8 full time teachers and 22 training teachers in secondary vocational schools Bratislava provide teaching practice.

Keywords: Department of Pedagogy FNE UE in Bratislava, teachers of department, heads of department, forms of education of economic teachers, graduates of department

JEL klasifikace: I20

Vznik Katedry pedagogiky

1. júla 2016 uplynulo 55 rokov od vtedy, čo kolégium rektora vtedajšej VŠE v Bratislave rozhodlo o založení katedry pedagogiky, ktorej cieľom bolo pripravovať kvalifikovaných učiteľov ekonomických predmetov pre stredné školy na Slovensku.

Naša katedra vznikla podľa vzoru sesterskej Katedry metodík ekonomických predmetů na VŠE v Prahe, ktorá vznikla už v roku 1953.

O založenie a vznik katedry sa zaslúžil najmä prof. Ing. Ondrej Peter, CSc. – v tom čase docent a prorektor VŠE v Bratislave. Stal sa prvým vedúcim katedry na celých desať rokov. Do zakladateľskej generácie učiteľov, okrem prof. Petra, patrili aj PhDr. Hellády Klasová, CSc., a doc. Ing. Jozef Zelenák, CSc.

V prvých rokoch existencie katedry pôsobili na nej 3 – 4 interní učitelia, a preto sa v roku 1961 začalo najskôr s prípravou učiteľov doplnujúceho (v tom čase označovaného ako doplnkového) pedagogického štúdia popri štúdiu iných študijných odborov pre študentov všetkých fakúlt VŠE v Bratislave, ako aj v rámci doplnujúceho pedagogického štúdia popri zamestnaní – pre učiteľov, ktorí už učili na stredných školách a chýbala im pedagogická spôsobilosť. Samostatný študijný odbor Učiteľstvo ekonomických predmetov, neskôr s názvom Učiteľstvo odborných ekonomických predmetov, bol otvorený od akademického roku 1966/1967.

Hoci katedra pedagogiky je organickou súčasťou Národohospodárskej fakulty, pôsobia na nej aj také pracoviská, ktoré sú celouniverzitného, resp. i celoslovenského charakteru. K takýmto pracoviskám patria:

- Psychologická poradňa pre študentov, ktorá vznikla na pôde katedry v školskom roku 1990/1991. Po prvých aktivitách formou hromadného psychologického poradenstva prostredníctvom relácií IRŠ v študentskom domove Horský park, kde sú ubytovaní študenti EU v Bratislave, sa pokračovalo individuálnou poradenskou službou. Od začiatku ju viedla psychologička – interná učiteľka katedry pedagogiky PhDr. Jarmila Kačániová, CSc., od roku 2007 psychologička – interná učiteľka katedry doc. PhDr. Zdenka Macková, PhD. a od roku 2013 psychologička – interná učiteľka katedry PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD. Psychologické poradenské služby sa poskytujú študentom každý týždeň vo vymedzených hodinách na pôde katedry pedagogiky.
- Centrum pre fiktívne firmy (CEFI) – v súčasnosti Slovenské centrum cvičných firiem (SCCF) – bolo založené na pôde katedry v roku 1991. Podnet na jeho založenie dala medzinárodná spolupráca nadviazaná s Handelsakademie vo Viedni. Jeho základným cieľom bolo pomáhať pri zakladaní fiktívnych (dnes cvičných) firiem na stredných školách, osobitne na obchodných akadémiách, ktorých počet sa v roku 1991 zdvojnásobil oproti stavu z roku 1989. Okrem poradenských služieb pri zakladaní firiem vykonával pre ne všetky činnosti spojené s funkciami štátnych orgánov (obchodný register, živnostenský úrad, daňový úrad, centrálna banka, komerčné banky a iné). Od roku 1998 sa sídlom Slovenského centra cvičných firiem stal Štátny inštitút odborného vzdelávania, ale na pôde katedry naďalej zostali 3 jeho pracoviská: Daňový úrad, Zdravotná poisťovňa a Colný úrad. Prvou vedúcou CEFI bola Ing. Alžbeta Rigáňová, CSc. – v tom čase interná učiteľka katedry. V súčasnosti je vedúcou pracovísk SCCF na katedre doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD., ktorá je zároveň lektorkou pri vzdelávaní učiteľov cvičných firiem.
- V roku 1998 bolo rektorom EU v Bratislave na pôde katedry zriadené celoškolské účelové pracovisko Centrum protidrogových a poradenských služieb na EU v Bratislave (CPaPS), ktorého hlavným cieľom je systematické usmerňovanie riešenia naliehavých problémov v oblasti prevencie drogových závislostí na EU v Bratislave. Jeho hlavnou činnosťou sú preventívno-výučbové, poradenské a odborné-servisné služby. Koordinátorom CPaPS je prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.
- Od roku 2009 realizuje katedra pedagogiky štátne skúšky z písania na počítači a korešpondencie pre žiakov stredných škôl na celom Slovensku. Je zriadená komisia pre vykonávanie štátnych skúšok. Predsedníčkou komisie je Ing. Cecília Kyndlová – interná učiteľka katedry. Štátna skúška z písania na počítači a korešpondencie sa skladá z 10-minútového odpisu predloženého textu v

textovom procesore MS Word a z vypracovania dvoch písomností podľa dispozícií. Na vyhotovenie písomností v normalizovanej úprave majú účastníci 60 minút. Podobne ako všetky programy kontinuálneho vzdelávania, aj štátne skúšky z písania na počítači a korešpondencie sú spoplatnené a poplatky od žiakov sú príjmom do Nadácie Národohospodár.

Pracovníci katedry

Na katedre pedagogiky od jej vzniku v roku 1961 po súčasnosť (do roku 2016) pracovalo celkom 32 interných učiteľov na plný úväzok a 15 externých učiteľov na čiastočný úväzok alebo na dohodu o vykonaní práce. Počas päťdesiatpäťročnej existencie mala katedra 4 sekretárky.

Zoznam pracovníkov Katedry pedagogiky v čase jej vzniku v roku 1961

Vedúci katedry: doc. Ing. Ondrej Peter, prom. pedagóg

Učitelia katedry: Ing. Ján Adámek

Hellády Klasová, prom. pedagóg

Zoznam pracovníkov Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave v roku 2016

Vedúci katedry: Ing. Jaromír Novák, PhD.

Tajomník katedry: Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Učitelia katedry:

Mgr. Andrea Čonková, PhD.

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.

Ing. Cecília Kyndlová

Ing. Darina Orbánová, PhD.

prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.

doc. Ing. Ludmila Velichová, PhD.

Sekretárka katedry: Viktória Čerepková

Prehľad o počte pracovníkov Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave od jej vzniku po súčasnosť

Kategória pracovníkov	1961	1971	1981	1991	2001	2011	2016
Profesor	–	1	1	–	1	1	1
Docent	1	–	3	4	–	2	1
Odborný asistent CSc., PhD.	–	2	1	1	2	3	5
Odborný asistent	2	3	1	3	2	1	1
Asistent	–	1	–	–	1	1	-
Učitelia spolu	3	7	6	8	6	8	8
Administratívno-technickí pracovníci	–	1	1	1	1	1	1
Celkom	3	8	7	9	7	9	9

Zoznam učiteľov katedry pedagogiky, ktorí pôsobili na nej ako interní učitelia od jej založenia

Profesori		Pôsobenie na katedre v rokoch
1.	prof. Ing. Ondrej Peter, CSc. († 2010)	1961 – 1990
2.	prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.	1974 – doteraz
Docenti		
1.	doc. Ing. Jozef Zelenák, CSc. († 2007)	1963 – 1994
2.	doc. Ing. Stanislav Vojtánek, CSc. († 1992)	1968 – 1992
3.	doc. Ing. Ján Kontšek, CSc.	1969 – 2001
4.	doc. Ing. Zoltán Takács, CSc.	1979 – 1981
5.	doc. PhDr. Soňa Kompoltová, CSc.	1987 – 2014
6.	doc. PhDr. Zdenka Macková, PhD.	2007 – 2013
Odborní asistenti a asistenti		
1.	PhDr. Hellády Klasová, CSc. († 2003)	1961 – 1987
2.	Ing. Ján Adámek	1961 – 1962
3.	Darina Šimkovicová, prom. pedagóg	1962 – 1968
4.	Ing. Milan Šikula, CSc. (v súčasnosti prof., DrSc.)	1970 – 1971
5.	Ing. Juraj Súra	1971 – 1975
6.	Ing. Vladimír Stejskal (v súčasnosti CSc.)	1978 – 1979
7.	Ing. Alžbeta Rigáňová, CSc.	1983 – 1993
8.	PhDr. Jarmila Kačániová, CSc.	1986 – 2007
9.	Ing. Anna Schultzová, CSc. (v súčasnosti prof., PhD.)	1989 – 1993
10.	Ing. Ľuboš Horňák	1993 – 1994
11.	Ing. Darina Orbánová, PhD.	1995 – doteraz
12.	Ing. Adriana Rendková	1995 – 1998
13.	doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.	1998 – doteraz
14.	Ing. Ľubomír Liška	2001 – 2004
15.	Ing. Jaromír Novák, PhD.	2002 – doteraz
16.	Ing. Ivan Šoš (v súčasnosti PhD.)	2004 – 2006
17.	Ing. Eva Majerčíková – interná doktorandka	2005 – 2008
18.	Ing. Judita Sehnalová († 2007)	2005 – 2007
19.	Ing. Zdenka Humenská, rod. Zubalová	2006 – 2009

20.	Ing. Mária Kuláková	2008 – 2013
21.	Ing. Ladislav Pasiar, PhD.	2008 – doteraz
22.	PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.	2013 – doteraz
23.	Ing. Cecília Kyndlová	2013 – doteraz
24.	Mgr. Andrea Čonková, PhD.	2014 – doteraz

Externí spolupracovníci katedry pedagogiky (pôsobili na čiastkový úväzok alebo dohodu o vykonaní práce)

1.	prof. PhDr. Juraj Čečetka	9.	Ing. Ildikó Balcsiová
2.	prof. PhDr. Anton Jurovský, DrSc.	10.	Ing. Juraj Beňo
3.	prof. PhDr. Vladislav Kačáni, DrSc.	11.	MUDr. Peter Kalina
4.	prof. Ing. PhDr. Jozef Pastier, CSc.	12.	Ing. Ján Kyndl
5.	prof. PhDr. Peter Vajcik	13.	Ing. Vladimír Repáš
6.	doc. PhDr. Jozef Štefanovič, CSc.	14.	Ing. Juraj Súra
7.	Ing. Zdenko Krajník, PhD.	15.	Ing. Anna Zupková
8.	PhDr. Jozef Lang, CSc.		

Vo funkcii fakultných cvičných učiteľov pre vykonávanie pedagogickej praxe na cvičných školách v Bratislave doteraz pôsobilo 41 cvičných učiteľov, z toho na OA Račianska 18 učiteľov, OA I. Karvaša Hrobákova 11 učiteľov, OA Dudova 6 učiteľov, HA Mikovíniho 2 učitelia a OA Nevádzová 4 učitelia.

Sekretárky katedry pedagogiky v rokoch 1961 – 2016

	Pôsobili na katedre v rokoch
1. Domícia Pázmanová	1964 – 1965
2. Katarína Stránska	1965 – 1976
3. Elena Černová	1976 – 2007
4. Viktória Čerepkaiová	2007 – doteraz

Vedúci Katedry pedagogiky

Vo funkcii vedúceho katedry sa za päťdesiatpäť rokov existencie katedry vystriedali piati učitelia.

Vedúci Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave od jej založenia (1961) až doteraz (2016)

1.	prof. Ing. Ondrej PETER, CSc.	1961 – 1970
2.	doc. Ing. Ján KONTŠEK, CSc.	1970 – 1989
3.	doc. Ing. Stanislav VOJTÁNEK, CSc.	1989 – 1992
4.	prof. Ing. Rudolf ŠLOSÁR, PhD.	1992 – 2015
5.	Ing. Jaromír Novák, PhD.	2015 – súčasnosť

- 1. prof. Ing. Ondrej PETER, CSc.**
 (* 13. 12. 1920 – † 22. 10. 2010)
 VŠE 1949
 CSc. 1965
 doc. 1956
 prof. 1969

vedúci katedry v rokoch: 1961 – 1970



Výučba predmetov:

– úvod do didaktiky odborných ekonomických predmetov
 – didaktika účtovníctva

- 2. doc. Ing. Ján KONTŠEK, CSc.**
 (* 08. 11. 1930)
 VŠE 1954
 CSc. 1978
 doc. 1980

vedúci katedry v rokoch: 1970 – 1989



Výučba predmetov:

– didaktika podnikovej ekonomiky
 – didaktická technika

- 3. doc. Ing. Stanislav VOJTÁNEK, CSc.**
1992
 (* 21. 01. 1944 – † 03. 01. 1992)
 VŠE 1967
 CSc. 1977
 doc. 1980



vedúci katedry v rokoch: 1989 –

Výučba predmetov:

– didaktika výpočtovej techniky
 – etika a estetika

- 4. prof. Ing. Rudolf ŠLOSÁR, PhD.**
 (* 16. 02. 1950)
 VŠE – FNH – UEP 1974
 PhD. (CSc.) 1997 (1982)
 doc. 1987
 prof. 2001

vedúci katedry v rokoch: 1992 – 2015



Výučba predmetov:

– didaktika politickej ekonómie
 – odborová didaktika ekonomických predmetov
 – didaktika účtovníctva

5. Ing. Jaromír Novák, PhD. vedúci katedry v rokoch 2015 – súčasnosť

(*13. 07. 1978)

FPM

2001

PhD.

2005



Výučba predmetov: – didaktika účtovníctva
 – didaktika manažmentu
 – didaktika personalistiky
 – IKT v ekonomickom vzdelávaní

Absolventi Katedry pedagogiky

Katedra pedagogiky od svojho vzniku až po súčasnosť vychovala vo všetkých formách prípravy 2751 učiteľov pre stredné školy. V rámci pedagogického vzdelávania učiteľov EU ukončilo štúdium na katedre viac ako 800 učiteľov všetkých fakúlt EU v Bratislave. Na doktorandskom štúdiu v študijnom odbore 1.1.10 Odborová didaktika získalo titul PhD. 7 absolventov.

Prehľad o počte absolventov katedry pedagogiky za roky 1961 – 2016

Forma štúdia	Počet absolventov v rokoch					SPOLU
	1961 – 1980	1981 – 1990	1991 – 2000	2001 – 2010	2011 – 2016	
1. Študijný odbor UPPaPP						
a) Bc. – v ŠP UPEP (3-ročné)	–	–	–	11	–	11
b) Ing. – v ŠP UOEP (2-ročné)	–	–	–	–	–	–
2. Študijný odbor UOEP						
a) denné štúdium (5-ročné)	212	95	69	23	–	399
b) externé štúdium (6-ročné)	–	21	–	–	–	21
3. DPŠ denné – súbežné	110	73	137	164	181	665
4. DPŠ externé	377	334	408	261	116	1 496
SPOLU	699	523	614	459	297	2 592
5. RPŠ	–	–	–	88	71	159
CELKOM	699	523	614	547	368	2 751

Vysvetlivky:

Bc. – bakalárske štúdium

Ing. – inžinierske štúdium

ŠP – študijný program

UPPaPP – Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy

UPEP – Učiteľstvo praktických ekonomických predmetov

UOEP – Učiteľstvo odborných ekonomických predmetov

DPŠ – Doplnujúce pedagogické štúdium

RPŠ – Rozširujúce pedagogické štúdium pre učiteľov predmetu administratíva a korešpondencia

Literatúra

1. *Pamätnica Ekonomickej univerzity v Bratislave*. Bratislava: Polygraf Print Prešov, 2010.
2. *Pamätnica Vysokej školy ekonomickej v Bratislave 1940 – 1990*. (1990). Bratislava: Danubiaprint, 1990.
3. Peter, O. (1987). *Teória vyučovania ekonomických predmetov (Vývoj prípravy učiteľov – ekonómov)*. Bratislava: ES VŠE.
4. Šlosár, R. (2011). *História a súčasnosť Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave (1961 – 2011)*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
5. Šlosár, R & Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA č. 022EU-4/2016 - Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch.

Kontaktné údaje autora

prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.
Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
rudolf.slosar@euba.sk

INTERACTIVE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT
INTERACTIVE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Luboslav Straka, Slavomíra Hašová

Abstract

The current trend in the field of education at all levels is to implement innovative methods which rely on the use of information and communication technologies (ICT). The continuous development of new computer technologies and technical resources also penetrates into an educational process. As a result, the traditional way of education is changed. In this respect, however, significantly are increasing the demands that are placed on the activities and skills development of teachers to create and modify educational environment. The article deals with one of the progressive approach in innovation the educational process of technical subjects in the conditions of schools in Slovakia in the form of virtual learning environment.

Keywords: interactive environment (IE), information and communication technologies (ICT), virtual learning environment (VLE).

JEL Classification: A200

Introduction

Nowadays, information and communication technologies (ICT) permeate into the all spheres of social life. In doing so ICT substantially affects the educational process itself and at all hierarchical levels of education in Slovakia. [1] By implementing these advanced features into the educational process are constantly changing the traditional methods and approaches in education. Contemporary modern school in doing so gradually loses position of the primary information source. ICT also brings new possibilities of application of non-traditional methods of education in the educational process. [2] Thereby not only affect the real course of the educational process, but also change the very process of creation and use of learning materials and textbooks. [4] In addition to traditional study materials for students are provided with supplementary learning materials in electronic form which are primary elements of the virtual learning environment. [3]

Virtual learning environment

Generally, the concept of computer simulation and virtual reality can be understood science fiction promote highly-sophisticated technical resources which mainly use the technical practice. In recent years, virtual reality and computer simulation is often used also in the educational process as an educational tool. The concept of virtual learning environment can be generally called an electronic space through which a team of teachers, educated in different ways within the leading teaching, participate in the educational process. The virtual learning environment is therefore a sophisticated electronic system platform for the implementation of the educational process and presentation of teaching materials which can be used successfully in conditions of primary, secondary schools, but also universities. [5,6]

The main approach for the implementation of the virtual learning environment:

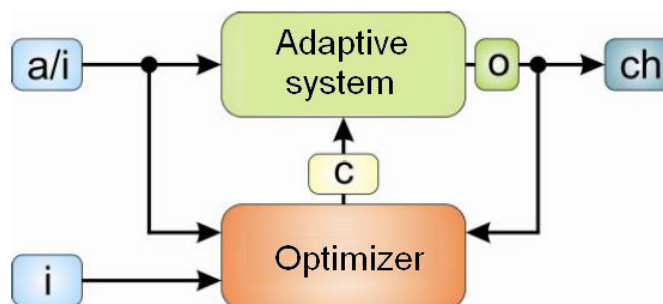
1. *Passive application of VLE* – is based on a pre-prepared simulation programme. Such virtual environments can be perceived by the senses (sight, hearing, touch, etc.), but it cannot directly intervene into it or in any way to modify it.

2. *Active application of VLE* – is a higher level of application of virtual reality in the learning process. Its essence is based on the fact that in this virtual learning environments is possible, according to individual interests, to move and examine it. Even in this case, the VLE cannot be arbitrarily modified, or the individual objects cannot be moved in it.

3. *Interactive application of VLE* – represents currently the highest form of perfect virtual reality. This software application allows virtual learning environment not only arbitrarily explore, but also modify it and adapt according to individual needs. In this virtual environment it is possible with the individual objects to move using imaginary arms, to work with various virtual instruments, to press virtual buttons, to type on the virtual keyboard, to perform numeracy tasks, to change the input parameters and monitor their impact on output, and so on. This innovative application of ICT in the educational process at all levels of education in Slovakia is possible in almost all subjects. [7,8] During the education using a virtual learning environment, students are able to acquire the knowledge and also gain practical experience. At the same time, during the education, there is not a real risk of harm teaching aids or injury of students. [9]

Application of interactive virtual environment in the process of education

To achieve interactivity of virtual environment applicable in the learning process is necessary to ensure the information feedback first. It is used for sending individual user requirements and also allows active entering into the system. Moreover, it is very important that the system would not be limited only to choose questions on the main menu or offered options, respectively, in the ability to start or stop predefined educative animation. Interactivity thus represents the highest platform of virtual learning environment. It can affect the behaviour of the system or on the final output. To make the interactive system also partially adaptive, i.e. to be able to adapt to each individual student and his relation to the changing environment, it is necessary to integrate the model into the system enabling its direct adaptation. This system represents an advancement of the virtual learning environment at the highest level of education using ICT. [10] If it is expected interactive operation system, it can under certain conditions lead to its adaptability and thereby to achieve a real conditions in each process.



a – action or control input parameters, **ch** – Output of controlled system, **c** – controlled adaptive system parameters, **i** – input parameters to ensure optimization, **o** – the requested change

Figure 1: The general model of adaptive interactive system

Adaptive interactive virtual learning environment can automatically adapt its behaviour and characteristics to the conditions in which it works. While maintaining its primary function for which was designed, or the functions will improve automatically.

Adaptive interactive virtual learning environment in real conditions

Adaptive virtual learning environment in real conditions of the educational process at all school levels is principally based on the new platform of educational process. This form of teaching cannot do without advanced ICT applications under real conditions. [10] To ensure adaptive virtual learning environment is also necessary technical equipment capable of ensuring transmission of information, their backup and subsequent use. The basis of the applicable virtual reality in the educational process is the effort to most accurate imitation of the actual conditions with all its rules and regularities. These innovative methods in the educational process are often promoted by using special peripherals that provide visual, tactile, auditory, and positional interaction. Priority of adaptive virtual educational process is primarily to increase the efficiency of educational process.

The principle of adaptive virtual learning environment in real conditions of schools in teaching of technical subjects is based on the real state of integration into the digital form. The aim is to increase the efficiency of the educational process whereby students can more acquaint with various crisis situations and to examine particular examples and interactions in greater depth. Moreover, in the application of adaptive virtual learning environment, students can in addition monitor real state and laws, and also right interfere in the decision-making activities, and then adequately respond to various unstable states [9]. At the same time, they can actively intervene in event of an actual extreme. During the unveiling of critical difference of different processes they make adequate interventions, to eliminate critical state, to have the opportunity to practice quick decision-making in crisis situations. Same time, the whole educational process can be recorded and archived. Every educative unit that can be individually assessed, and can be established conclusions or recommendations in the future upon the occurrence of certain adverse situations. Individual educational units can be also stored on the server for subsequent download of trainees. Students can thus see the whole process of education of the record repeatedly in case of absence.

Conclusion

Nowdays, it is more and more placed emphasis on improving the quality of the educational process. It is therefore necessary to implement innovative features using the latest ICT in the educational process. The paper aimed to describe current approaches in building a virtual educational environment at all levels of education in Slovakia. It also specifies the basic application strategy of different types of virtual learning environment. It describes the development tools and instruments to implement the virtual environment in the educational process. It describes the main benefits of virtual learning environment in real conditions of schools using ICT. These are particularly evident in the possibility of students to understand the various situations with a view to encouraging their development of independence in solving specific problems. Through

this type of education the student has opportunity to become acquainted with the conditions that cannot be ensured in terms of school. Application of the virtual learning environment, using the latest computer technology, brings many positive effects that are intended to approximate the reality and thus the attractiveness of teaching for students.

References

1. Berková, K., Králová, A. (2015). Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*, STEF92, Sofie, 37-44.
2. Drtina, R. (2011). *Možnosti a omezení elektronické podpory kvality vzdělávání*. Extrasystem Praha.
3. Drábek, J., Potkány, M., Gejdoš, P. (2008). *Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách*. Zvolen.
4. Chromý, J., Dvorak, D., Šedivý, J. (2012). Business Intelligence approach as communication tool of tutors and teachers in technical education. *WSEAS Advances in data networks, communications, computers and materials*, 11,183-187.
5. Králová, A., Berková, K. (2015). *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. 1. vyd. Praha, Oeconomica, 106.
6. Krelová, K., Krpálková, K. (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, 87-92.
7. Malega, P., Malegová, J. (2011). Systém hodnotenia vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. 1 elektronický optický disk (CD-ROM). *Trendy a inovatívne prístupy v podnikových procesoch. 14. medzinárodná vedecká konferencia*, Košice TU, Sjf, 1-8.
8. Straka, L. (2010). Výučba odborných predmetov formou E-learningu. *Media4u Magazine*, 7 (X2), 42-45.
9. Straka, L. (2008). Aplikácia komunikačných technológií v procese laboratórnej diagnostifikácie prevádzkových charakteristík. *Media4u Magazine*, V (3) 67-70.
10. Tóblova, E. (2008). Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. *XXI. Didmattech*, Eger, Maďarsko, 23-27.

Contact of author

doc. Ing. Ľuboslav Straka, PhD.

Ing. Slavomíra Hašová

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

Department of Manufacturing Processes Operation

Štúrova 31, 080 01 Prešov, Slovakia

Tel. +421 55 602 6346

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

slavomira.hasova@tuke.sk

ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB VEDÚCICH PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V OBLASTI ŠKOLSKÉHO MANAŽMENTU

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL NEEDS OF LEADING TEACHING STAFF IN SCHOOL MANAGEMENT

Eva Tóblová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na analýzu pojmu školský manažment s následným zisťovaním vzdelávacích potrieb vedúcich pedagogických zamestnancov základných škôl, zameraných na rôzne oblasti riadenia školy. Orientuje sa na predmetnú analýzu vzdelávacích potrieb riaditeľov v kontexte mikroriadenia školy. Sústreďuje sa na vybrané pojmy v oblasti pedagogického, personálneho, odborného-metodického, ekonomického a právneho vnútorného riadenia školy. V závere príspevku sú zhrnuté výsledky výskumu, ktoré sme získali pomocou vyplnených dotazníkov.

Kľúčová slova: riaditeľ školy, zástupca riaditeľa školy, školský manažment, vzdelávacie potreby, základná škola

Abstract

The paper is focused on the analysis of the concept of school management with the subsequent detection of educational needs of leading teaching staff of primary schools and aimed at various management schools. It focuses on such an analysis of training needs of directors in the context of micro-management school. It concentrates on selected terms in the field of educational, personal, professional and methodical, economic and legal internal management school. The end of the article summarizes the results of research that was obtained using a questionnaire responses.

Keywords: headmaster, deputy headmaster, school management, educational needs, primary school

JEL klasifikace: A General Economics and Teaching

Úvod

Problematika vzdelávacej politiky je pomerne frekventovanou témou, pričom každá krajina sa snaží zabezpečiť čo najlepšie podmienky pre výchovu a vzdelávanie. Dôležitou súčasťou školy je proces jej riadenia, ktorý sa viaže nie len na činnosť riaditeľa, ale aj pedagógov.

Nadviažeme na súvislosť riadenia školy v spolupráci s pedagógmi. Prikláňame sa k názorom, že riadenie školy alebo akejkoľvek inej organizácie nemôže správne, efektívne, inovatívne a pružne fungovať, ak do neho nie sú zapojené všetky jeho komponenty a zložky. Učitelia sa často domnievajú, že oblasť riadenia má v rukách sám riaditeľ, ktorý bez ich snahy a pomoci nedokáže riadiť školu smerom k jej rozvoju. Je

potrebné získať prehľad o názoroch a problémoch v riadení aj zo strany riaditeľov škôl a zástupcov riaditeľov.

Vzdelávacie potreby v procese mikroriadenia školy

Palán (2002, s. 234) hovorí, že “vzdelávacie potreby vznikajú ako uvedomovaný alebo neuvedomovaný stav, kedy jedincovi chýbajú znalosti alebo schopnosti, ktoré sú významné pre jeho ďalšiu existenciu a zachovanie psychických a spoločenských funkcií. Sú intervalom medzi aktuálnym výkonom a dopredu definovaným štandardom výkonnosti”.

Stotožňujeme sa s týmto tvrdením a myslíme si, že chýbajúce znalosti z oblasti školského manažmentu môžu zásadným spôsobom obmedzovať efektívne riadenie školy. Preto sme sa rozhodli zistiť, aké rezervy majú riaditelia a ich zástupcovia vo vybraných oblastiach riadenia a na základe analýzy identifikovať oblasti pre možnú spoluprácu riaditeľov, zástupcov riaditeľov a učiteľov na základných školách.

Ďalšiu úlohu, ktorú riaditeľ musí spĺňať vyzdvihla aj Pisoňová (2012) a tou je vypracovanie školského vzdelávacieho programu a dodržiavanie štátneho vzdelávacieho programu, vypracovanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, každoročné hodnotenie pedagogických i odborných zamestnancov a hodnotenie dosiahnutej úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu.

Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov školský vzdelávací program je vydávaný riaditeľom po prerokovaní v pedagogickej rade a v rade školy. Pedagogickú radu tvorí riaditeľ, jeho zástupcovia a ostatní pedagogickí zamestnanci školy. Je to poradný orgán najmä v oblasti organizácie, prípravy návrhov a odporúčaní, pri rozhodovaní sa v dôležitých otázkach. Okruhy, na ktoré sa v rozhodovaní zameriava sú napríklad: ustanovenie triednych učiteľov, rozdelenie úväzkov, rozvrhy hodín, plán práce školy, kritériá na hodnotenie pedagogických zamestnancov aj ich program vzdelávania. Pomáha pri ustanovení a zložení komisií, ako aj organizácii výchovy a vyučovania. Pedagogickej rade však chýba kompetencia rozhodovať.

Na situáciu pedagogického riadenia v súčasnej dobe nadviazal Trojan (2014) a hovorí, že dnes sa pedagogické riadenie dostáva na vedľajšiu koľaj a povinnosti riaditeľa sa väčšinou sústreďujú na ekonomické a právne riadenie. Problémom nie je nezaujímavosť riaditeľa podieľať sa na tomto riadení, ale posudzovanie zriaďovateľa školy, ktorý sa zameriava práve na ekonomiku a dodržiavanie právnych predpisov. Riaditeľovi tak zostáva menej času na dohľadanie výchovno-vzdelávacieho procesu, a pri jeho zanedbaní sa stanovené ciele nemusia dosiahnuť tak, ako by sme očakávali.

Metodika výskumu

Výskumným nástrojom bol anonymný dotazník, ktorý obsahoval 13 otvorených a zatvorených otázok s možnosťou voľby odpovede.

Počas realizácie výskumu bolo oslovených 25 respondentov, ktorí tvorili základný súbor. Ide o riaditeľov a zástupcov riaditeľov základných škôl.

Bol vykonaný aj krátky predvýskum, aby sme overili správnosť a zrozumiteľnosť položiek dotazníka. Vybrali sme 3 náhodných riaditeľov, ktorí vyjadrili svoj názor na zrozumiteľnosť a úroveň dotazníka. Tieto zmeny a pripomienky sme potom zapracovali do dotazníka, aby bol zrozumiteľnejší pre všetkých respondentov.

Cieľ výskumu

Výskumom sme sa zamerali na dosiahnutie **hlavného cieľa**:

Zistiť a analyzovať úroveň vedomostí z oblasti školského manažmentu a uskutočniť analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov v tejto oblasti.

Stanovili sme si aj nasledovné **čiastkové ciele**:

- Zistiť, aké druhy kontinuálneho vzdelávania absolvovali riaditelia a zástupcovia riaditeľov základných škôl.
- Identifikovať, aké ďalšie kurzy absolvovali respondenti v rámci ďalšieho vzdelávania v rámci riadiacej činnosti
- Zistiť, ktoré faktory a v akej miere ovplyvňujú efektivitu práce riaditeľa a zástupcu riaditeľa základnej školy.
- Identifikovať činnosti, ktorým venujú najviac času riaditelia a zástupcovia riaditeľov základných škôl.
- Zistiť vedomosti riaditeľov a zástupcov riaditeľov základných škôl v oblasti základnej manažérskej terminológie a to konkrétne z oblasti organizačných štruktúr riadenia škôl.
- Zistiť názory a postoje riaditeľov a zástupcov riaditeľov základných škôl k tvrdeniam, ktoré sa týkajú riadenia, organizovania a koordinácie činnosti školy.

Anonymný dotazník bol distribuovaný elektronicky. Hodnotenie empirického zisťovania prebiehalo spracovaním výsledkov deskriptívneho výskumu prostredníctvom: určenia početnosti a komparatívnej analýzy všetkých získaných dát.

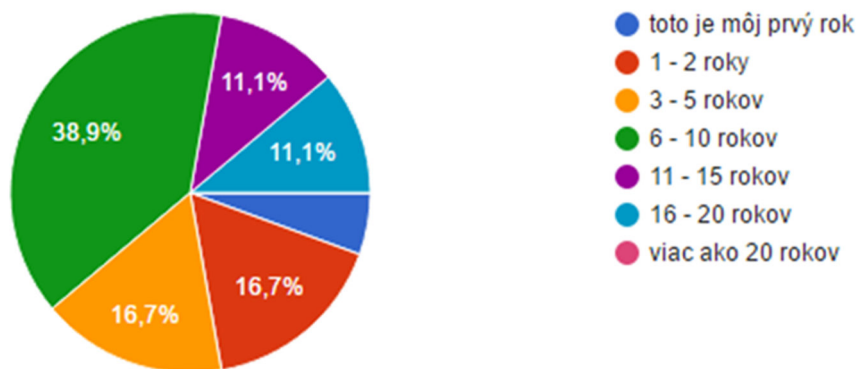
Interpretácia výsledkov výskumu

Nakoľko dotazník obsahoval 13 otázok a možnosti nášho príspevku sú obmedzené neuvádzame vyhodnotenie všetkých otázok dotazníka. Zvolili sme si len položky s najväčšou vypovedacou schopnosťou pre náš hlavný cieľ a čiastkové ciele výskumu.

V prvom rade je potrebné si zoradiť vekovú štruktúru respondentov. Najviac vedúcich zamestnancov, ktorí odpovedali na náš dotazník je vo veku 40 – 49 rokov. Hneď za nimi sú respondenti vo veku 50 – 59 rokov. Ani jeden z našich respondentov nespadal pod vekovú hranicu 30 rokov.

Čo sa týka pohlavia respondentov tak 66,7 % je ženského pohlavia a 33,3 % boli muži.

Graf číslo 1 nám znázorňuje rôzne dĺžky praxe našich respondentov. Táto položka je pre nás dôležitá, vynára sa nám otázka, či dĺžka ich doterajšej praxe na riadiacej pozícii súvisí s demotiváciou a vyhorením. Domnievame sa, že pre hlbšie zistenie tejto skutočnosti, by bolo vhodné vypracovať podrobnejšie skúmanie. To by poukázalo na skutočnú motiváciu alebo demotiváciu riaditeľov vo vykonávaní ich praxe.



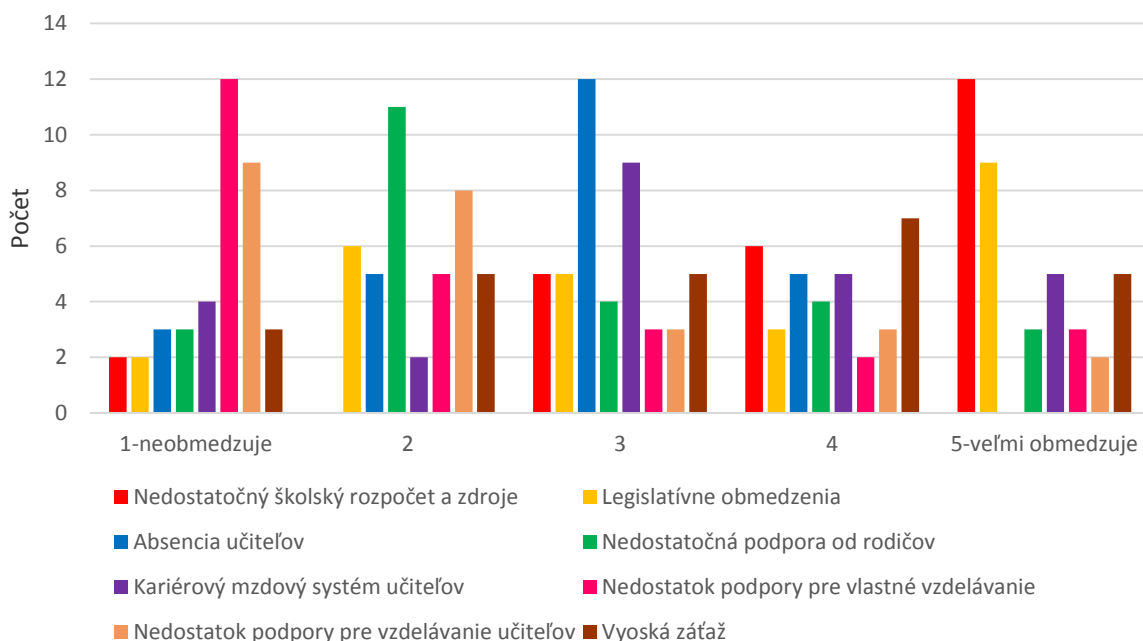
Graf č. 1 Obdobie vo funkcii riaditeľa, zástupcu riaditeľa školy

Podľa grafu č. 1 vieme usúdiť, že najviac respondentov odpovedalo na túto otázku, koľko rokov pracujú ako riaditeľ/-ka (zástupca), že pracujú 6-10 rokov na tejto pozícii. Jeden respondent odpovedal, že je toto jeho prvý rok. Ani jeden respondent neodpovedal, že pracuje ako vedúci pedagogický zamestnanec viac ako 20 rokov.

Ďalej sme sa pýtali respondentov, koľko pedagogických zamestnancov má ich škola. Počet pedagogických zamestnancov, ktorých uvádzali respondenti najčastejšie, je na škále od 6 po 59.

V otázke č. 10 sme uviedli respondentom zopár možností, ktoré by mohli obmedzovať efektivitu práce riaditeľa a zástupcu riaditeľa školy. Respondenti odpovedali na škále od 1 (neobmedzuje) po 5 (veľmi obmedzuje), mali na výber z možností: nedostatočný školský rozpočet, legislatívne obmedzenia, absencia učiteľov, nedostatočné zapájanie sa a podpora zo strany rodičov žiaka, kariérny a mzdový systém učiteľov, nedostatok možnosti a podpory pre vlastné vzdelávanie, pre vzdelávanie učiteľov, vysoká záťaž a úroveň zodpovednosti v práci.

Obmedzenie efektivity práce



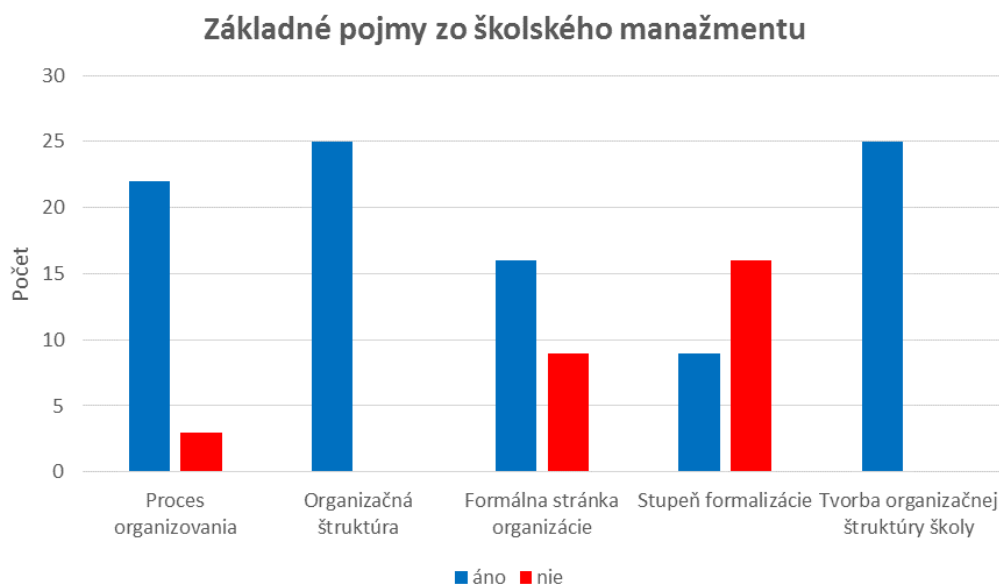
Graf č. 2: Do akej miery obmedzujú nasledovné problémy Vašu efektivitu práce

Najviac obmedzuje prácu riaditeľov a zástupcov riaditeľov nedostatočný školský rozpočet a zdroje, legislatívne obmedzenia a ďalej aj kariérový a mzdový systém. Čo neobmedzuje takmer vôbec efektivitu práce respondentov bol predovšetkým nedostatok podpory pre vzdelávanie učiteľov a pre vlastné vzdelávanie. Môžeme z toho vyvodiť, že riaditelia a ich zástupcovia majú možnosť sa vzdelávať a aj sa vzdelávajú.

Ďalej sme sa v našom výskume zamerali na to, koľko času približne venujú riaditelia a zástupcovia nasledujúcim činnostiam počas školského roka. Interným administratívnym úlohám (vrátane problematiky ľudských zdrojov/personálu, predpisov, správ, školského rozpočtu, rozvrhu) najviac z opýtaných odpovedalo, že im venujú 40% času počas školského roka. Učebným plánom a úlohám týkajúcich sa vyučovania (vrátane vyučovania, prípravy na vyučovanie, hospitácií v triedach, poradenstva pre učiteľov) najviac respondentov odpovedalo, že im venujú 30% času. Vybavovaniu požiadaviek zriaďovateľa, Ministerstva školstva SR alebo iných národných vzdelávacích inštitúcií venujú len 20% času. Reprezentovaniu školy na stretnutiach alebo iných spoločných podujatiach v regióne a nadväzovanie kontaktov venujú vedúci pedagogickí zamestnanci len 10% času počas školského roka. Iným záležitostiam takisto venujú v priemere 10% času.

Najviac času počas školského roka venujú riaditelia a zástupcovia základných škôl interným administratívnym úlohám, hneď za tým sú úlohy týkajúce sa vyučovania a učebným plánom. Z toho nám je jasné, že najviac sú vytiažené úlohami, ktoré sa týkajú priamo riadenia školy a vyučovania. Najmenej času venujú stretnutiam, spoločenským udalostiam, kde by reprezentovali školu. Reprezentácia základných škôl na stretnutiach je minimálna.

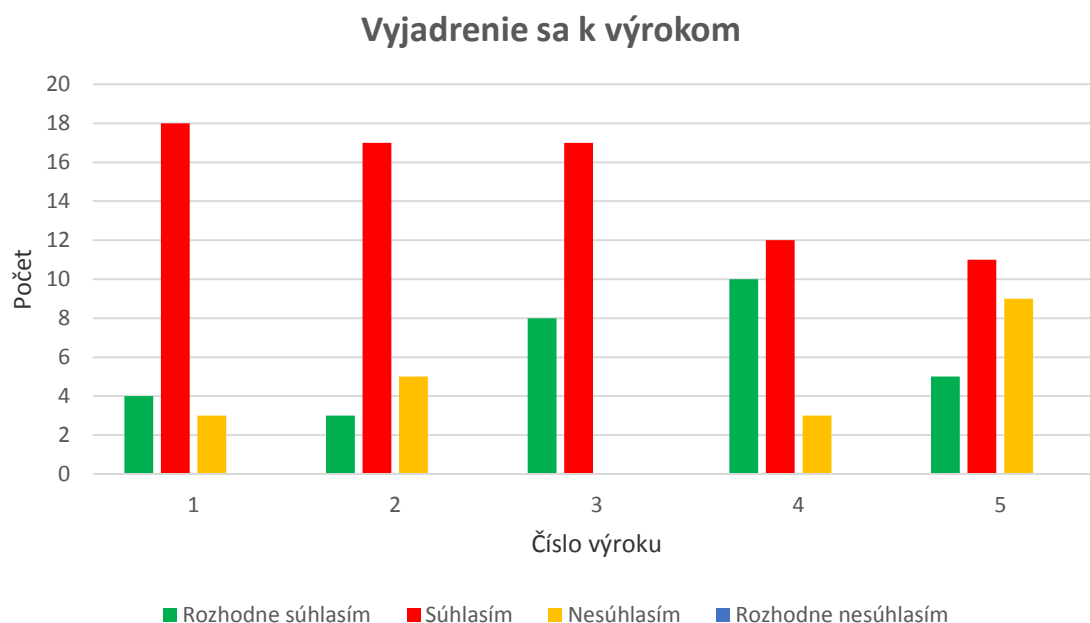
Otázka č. 12 bola zameraná na to, či vedúci pedagogickí zamestnanci majú poznatky zo školského manažmentu, konkrétne z oblasti organizačných štruktúr riadenia škôl a či vedia dané pojmy zadefinovať. Cieľom bolo zistiť, či respondenti vedia, akú organizačnú štruktúru používa ich škola a či vedia aj o iných štruktúrach, ktoré sa v praxi vyskytujú. Tóblova (In Pisoňová et al., 2014) tvrdí, že objektové štruktúry fungujú na samostatných objektoch, ktoré sú rozdelené podľa druhu ich činnosti, alebo geografickej polohy.



Graf č. 3: Základné pojmy zo školského manažmentu

Zadali sme nasledovné pojmy: Proces organizovania, Organizačná štruktúra, Formálna stránka organizácie, Stupeň formalizácie, Tvorba organizačnej štruktúry školy. Väčšine opýtaných tieto pojmy nerobilo problém definovať. Najväčší problém im robilo zadefinovanie pojmu Stupeň formalizácie, čo väčšina opýtaných nevie zadefinovať.

V poslednej otázke sme sa zamerali na nasledovné tvrdenia: 1 - Riadenie a organizovanie je umenie, v ktorom má riaditeľ školy hlavnú úlohu, 2 - Efektívna organizácia práce riaditeľa školy je závislá najmä od schopnosti riadiť seba samého, 3 - Na kvalitu organizácie práce a času riaditeľa školy vplyvajú jeho osobnostné predpoklady, poznatky z oblasti časového manažmentu, 4 - Riaditeľ školy má na zabezpečenie koordinácie činnosti školy preniesť časť zodpovednosti na kolegov, 5 - Každý riaditeľ školy by mal byť predovšetkým dobrým učiteľom, pedagógom a respondenti mali odpovedať, či s tvrdením súhlasia, alebo nie.



Graf č. 4: Vyjadrenie sa k výrokom

Z grafu vieme vyčítať, že s prvým, druhým, tretím a štvrtým tvrdením väčšina respondentov súhlasí. V poslednom tvrdení, že Každý riaditeľ školy by mal byť predovšetkým dobrým učiteľom, pedagógom už nastali protichodné odpovede. Niektorí s týmto tvrdením súhlasia a niektorí naopak nie. Z toho vyplýva, že na to, aby bol niekto dobrým vedúcim zamestnancom, nemusí byť dobrým pedagógom. Najviac respondentov však vyjadrilo súhlas s výrokom č. 4: Riaditeľ školy má na zabezpečenie koordinácie činnosti školy preniesť časť zodpovednosti na kolegov.

Z výsledkov výskumu nám vyplynulo, že väčšina riaditeľov a zástupcov sa vyjadrilo, že pri efektívite ich práce ich najviac obmedzuje nedostatočný školský rozpočet a najmenej ich obmedzuje nedostatok možností a podpory pre vlastné ďalšie vzdelávanie. Najviac času počas školského roka sa venujú interným administratívnym úlohám a úlohám, ktoré sa týkajú vyučovania. Najmenej času venujú reprezentovaniu školy. Všetci riaditelia a zástupcovia vedeli zadefinovať dané pojmy z problematiky školského manažmentu, okrem zadefinovania stupňa formalizácie, ktorý im robil najväčší problém.

Na základe výsledkov výskumu a stanovených čiastkových cieľov výskumu sme sformulovali nasledujúce odporúčania:

- Riaditelia a zástupcovia by mali absolvovať kurz zameraný na riadiacu činnosť školy, keďže viacerí ho označili za prospešný pre ich riadiacu činnosť, avšak, absolvoval ho len jeden z opýtaných.
- Hoci veľa respondentov označilo školský rozpočet na limitujúci a obmedzujúci ich pri riadiacej činnosti, v súčasnosti je len ťažko možné počítať so zmenou v danej sfére. Preto odporúčame riaditeľom, aby hľadali iné možnosti zefektívnenia riadiacej činnosti, napr. absolvovaním kurzov zameraných na časový manažment. Zároveň táto téma ostáva naďalej otvorená a môže byť námetom na ďalšiu výskumnú činnosť.

- Skutočnosť, že väčšina opýtaných vedela zadefinovať pojmy zo školského manažmentu, nám indikuje, že teoretické vzdelanie v danej oblasti je dostatočné, niektoré témy sú však na doplnenie vedomostí.
- Je potrebné posilňovať spoluprácu učiteľov, riaditeľov a zástupcov riaditeľov.
- Väčšia pozornosť by sa mala venovať kontinuálnemu vzdelávaniu, pretože učitelia vnímajú ich odborný rast za prioritu školy, preto si myslíme, že aj v oblasti odborno-metodického riadenia je potrebné skvalitniť prácu riaditeľa v súvislosti so spoluprácou učiteľov.

Záver

Tematika vzdelávacích potrieb v oblasti školského manažmentu, ktorej sme sa venovali v príspevku sa spája najmä s činnosťou vedúcich pedagogických zamestnancov, riaditeľov. Organizačnú štruktúru školy tvorí nielen riaditeľ, ale aj pedagogickí zamestnanci, ktorých spolupráca s riaditeľom môže vo výraznej miere skvalitniť a posilniť úroveň riadenia školy.

Literatura

1. Obdržálek, Z., Horváthová, K. et al. (2004). Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
2. Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha : Academia, 2002, 282 s. ISBN 80-200-0950-7.
3. Pisoňová, M. (2012). *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy*. Bratislava : Iura Edition, 2010, 126 s. ISBN 978-80-8078-470-6.
4. Pisoňová, M. et. al. (2014). *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava. Polygrafické stredisko UK. 228 s. ISBN 978-80-223-3621-5.
5. Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 92 s. ISBN 978-80-7478-539-9.
6. Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Poděkování

Príspevok bol vytvorený ako súčasť riešenia projektu KEGA č. 007UK-4/2016 Príprava a tvorba terminologického a výkladového slovníka školského manažmentu pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov s následným doplnením jeho funkcionalít v elektronickom - prostredí LMS Moodle.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Eva Tóblova, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského

Račianska 59, 813 34 Bratislava

E-mail: toblova@fedu.uniba.sk

PARADOXY MEDIÁLNEJ REALITY
PARADOXES OF MEDIA REALITY*Andrej Tušer*

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na aktuálne otázky mediálnej výchovy. Text so všeobecným dosahom sa venuje všetkým typom médií, upozorňuje na konštruovanie reality v kontexte znižovania kvality novinárskych produktov. V súvislosti s tým sa žiada zvýšený dôraz na profesionálny prístup žurnalistov k tvorbe mediálnych prejavov a ich prostredníctvom mediálnych produktov (periodík, relácií, programov, portálov). Súčasťou textu sú aj konkrétne odporúčania, týkajúce sa mediálnej výchovy mládeže, ako aj príklady vyjadrení expertov i laickej verejnosti k povrchnej práci konkrétnych médií.

Kľúčové slová: mediálne paradoxy, mediálny trh, mediálna výchova, povrchnosť, etika

Abstract: This paper focuses on current issues of media education. Universal text is devoted to all types of media attention in the construction of reality in the context of reducing the quality of journalistic products. In this context, it calls for increased emphasis on professional approach to the creation of media journalists and their expressions through media products (periodicals, broadcasts, programs, portals). The text also includes specific recommendations on media education of young people, as well as examples of the experts and the general public to a superficial work of specific media.

Keywords: media paradoxes, media market, media education, remissness, ethics

JEL klasifikace: Z0

Mediálna gramotnosť versus mediálna povrchnosť?

V dôsledku globalizačných trendov sa na súčasnej slovenskej mediálnej scéne ponúkajú protichodné tendencie. Na jednej strane je tu spoločenská požiadavka zvyšovania mediálnej gramotnosti (najmä mládeže), na druhej strane existuje všeobecný jav poklesu kvality mediálnych produktov a ich obsahov. Spoločne teda kráčajú vedľa seba „mediálna gramotnosť“ a „mediálna povrchnosť“?

Spomenuté slovné spojenia nie sú pre mediálny priestor ani pre mediálny trh nové. Z hľadiska silného tlaku mediálnych obsahov na mládež z rôznych mediálnych špecificky i typologicky odlišných (tlač, rozhlas, televízia, internet, nové médiá, atď.), ale zameraním cieľených programov sa žiada, aby mládež už od útleho veku bola pripravená prijímať spomenuté obsahy. Navyše deti i žiaci a študenti sledujú médiá, najmä elektronické, takmer permanentne odhliadnuc od toho, že napríklad televízie určujú na monitoroch vhodné programy pre nich, ako aj čas vysielania, vyplývajúci zo zákona.

Legislatívne opatrenia, spočívajúce v zavedení masmediálnych, žurnalistických predmetov do učebných osnov základných a stredných škôl je jedna z rozhodujúcich ciest, ako túto cieľovú skupinu pripraviť. Pojem mediálna výchova resp. mediálna

vzdelanosť sa stávajú imperatívnou súčasťou. V konečnom dôsledku sa netýkajú iba mládeže (hoci jej predovšetkým), ale celého spektra prijímateľov mediálnych obsahov – čitateľov, poslucháčov, divákov, používateľov, ktorí v centre (a pod vplyvom) mediálnej reality žijú.

Možnosti riešenia

V tomto kontexte je inšpirujúce spomenúť realizáciu projektu Európskeho sociálneho fondu „Návrh koncepcie výchovy k mediálnej gramotnosti na stredných školách v podmienkach Slovenskej republiky“ na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave v rokoch 2006 – 2008 (Matúš, J. a kol., 2008). Rozsiahla publikácia s rozpracovaním metodicko-organizačných postupov a foriem práce so žiakmi stredných škôl prináša 33 tematických celkov, ktoré boli vydané aj na multimediálnych nosičoch. Škola pri tom organizovala semináre a školenia pre pedagógov, ktorí mali na stredných školách vyučovať mediálnu výchovu. V Českej republike existuje okrem iných publikácia autorov Bartoška a Daňkovej (2010) „Žurnalistika a škola, Příručka pro učitele mediální výchovy“. Tiež sa venuje širokému záberu tém v 15 samostatných kapitolách. Ďalšie možnosti pozitívneho vplyvu na mladú generáciu rozširuje na Slovensku „Smernica č. 10/2011, ktorou sa upravuje postup Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a priamo riadených organizácií pri výbere a schvaľovaní učebníc“. V 5. článku tejto vyhlášky sa hovorí o odporúčacej doložke na učebnicu, ktorá je už hotová. To znamená, že autor alebo autori učebnice, resp. predkladateľ, môžu požiadať ministerstvo školstva o odporúčanie už vydané učebnice na „sprostredkovanie vedomostí žiakom a rozvíjanie ich zručností a schopností.“ Táto možnosť sa dá uplatniť aj v mediálnej výchove, takže aj autori publikácií alebo učebníc z odborov žurnalistiky, masmediálnej komunikácie, marketingovej komunikácie, reklamy, informatiky a pod. majú platformu na ponuku svojich prác. Medzi viacerými knižkami takéhoto charakteru má odporúčaciu doložku publikácia „Fenoméni bulvár na Slovensku“ (Lincényi, Kohutár, 2009).

V súčasnosti sa o takúto doložku uchádza autor tohto príspevku so Zuzanou Kresák Kamenskou „Médiá & Právo – Rukoväť k masovým médiám a verejnému právu v SR a ČR“. Ide o terminologické výrazy a pojmy, ktoré postačia na získanie základných znalostí študentov na všetky formy bakalárskych resp. magisterských skúšok na masmediálne a právnicko orientovaných školách nielen na Slovensku, ale i v Česku. Publikácia totiž prináša v hlavných heslách aj realitu z Českej republiky. Vzhľadom na to, že ide o vysvetľovanie základných i odvodených pojmov z mediálnej a právnej oblasti, je rukoväť vhodná aj pre žiakov a študentov nižších stupňov vzdelávacieho procesu. Z edukačných prístupov teda môže publikácia výrazne prispieť aj ku zvýšeniu mediálnej gramotnosti širokého diapazónu používateľov. Poznatky by pozitívne mohli rozšíriť vedomosti a schopnosti žiakov prijímať a rozpoznávať mediálne obsahy – prípadne ich selektovať podľa vlastných predstáv.

Mediálna realita

Členom riešiteľského kolektívu projektu na FMK UCM v Trnave bol aj autor tohto príspevku, spracoval tematické celky „Noviny a časopisy na Slovensku“, „Časopisy pre mladých“ a „Spravodajstvo a konštruovanie reality v médiách“. A práve s poslednou témou úzko súvisí aj dnešný príspevok: mediálna gramotnosť a mediálna povrchnosť. Pretože tu síce existuje snaha vychovávať mladú generáciu v intenciách schopnosti vedieť prijímať resp. reagovať na ponúkané mediálne obsahy, no mnohé mediálne obsahy nezodpovedajú kritériám profesionálnosti a tak do istej miery negatívne

vplývajú aj na samotný proces a realizáciu mediálnej výchovy. Pri viacerých publikovaných či vysielaných mediálnych obsahoch nevdojak príde človeku na myseľ, či by lekcie z mediálnej výchovy resp. gramotnosti neopotrebovali tvorcovia, autori týchto obsahov.

Negatíva

Ved' čo si možno napríklad pomyslieť o autorovi, ktorý vyhlasuje o novinách, v ktorých pracuje: „**Nech ktokoľvek čokoľvek napísal, nebolo tam kompetentného človeka, ktorý by sa k tomu vyjadril. Hocičo som napísal, bolo to OK a šlo to do tlače.**“ Ako nazvať tento prístup? Mediálna povrchnosť? Pripomenulo mi to tiež rozhlasový príhovor známeho slovenského publicistu a spisovateľa Borisa Filana, ktorý už niekoľko rokov koluje na internete a napriek tomu nestratil na aktuálnosti. Ba, zdá sa, že je čoraz aktuálnejší. Niekoľko viet z neho: „... **Budeme sa prepadať od hanby, keď si spomenieme, na čo sme sa pozerali, čo sme čítali a čo sme počúvali. Ako sme dovolili, aby nás pár šikovních zvrhlíkov dostalo k novinám, časopisom a televíziám, ktoré sú žumpa plná zvratkov a výkalov. Nebudeme chápať, ako bolo možné profitovať na chorobách a nešťastí našich blízkych. Nebudeme schopní vysvetliť našim deťom a vnukom, ako sme to dopustili. Budeme sa snažiť nemyslieť na to, akých blbcov a hlupane sme to považovali za celebrity. Budeme sa hanbiť za dobu, keď boli denne na prvých stránkach nagelovaní pajáci a usmievavé opice, ktoré neznášali väčšie série orgazmov s tým istým partnerom. Budeme hovoriť, že na vine vtedy boli oni, akísi neurčití oni, a tí budú medzi nami a budú ukazovať prstom na niekoho neexistujúceho. Ale my sme spolupáchatelia tohto hnusu, nie iba tí, čo to píš, vydávajú a vysielajú. My s nimi ochotne kolaborujeme tým, že to pozeráme, počúvame, čítame a kupujeme.**“ (Pálenica, Slovenský rozhlas, 29. 11. 2008).

Toto však už nie je o povrchnosti... A to je tá mediálna realita? V Stručnom slovníku masmediálnej a marketingovej komunikácie (Kol., 2006) sa mediálna realita charakterizuje ako „**médiami konštruovaná skutočnosť, založená hlavne na ikonickom zobrazení určitého výseku reality z perspektívy konkrétneho autora, resp. autorskej skupiny**“. Pokiaľ výsek reality je „konštruovaný“ objektívne, s nevyhnutnými etickými a profesionálnymi atribútmi žurnalistickej resp. mediálnej tvorby, možno s interpretáciou súhlasiť. Množstvu mediálnych produktov (printových periodík, relácií v elektronických médiách, internet nevynímajúc, digitálne médiá, blogy...) chýba práve etický rozmer.

Pozitíva

Presne pred rokom organizovala Fakulta masmédií Paneurópskej vysokej školy v Bratislave medzinárodnú konferenciu na tému „**Médiá – moc – manipulácia**“. Odznali na nej príspevky manipulácii ľudí mediálnym skresľovaním reality, o manipulácii v reklame, o etických aspektoch vlastníctva médií a ich koncentrácii, o pluralite médií a výbere tém o korupcii, o dôvere verejnosti voči médiám, o občianskej žurnalistike, o etike novinárov resp. mediálnych pracovníkov, o bulvári, o nevedomosti mediálneho jazyka a o jazykovej kultúre, resp. nekultúre, o manipulácii interpretáciou, ale aj o manipulácii v rámci public relations resp. media relations, teda v rámci vzťahov s verejnosťou resp. vzťahov s médiami, téma o fotografickej manipulácii a mnoho ďalších. V kontexte mediálnej výchovy – hoci konferencia mala iné zameranie – bol výsledok mimoriadne osožný. Témy boli všeobecne aktuálne. Dotýkali sa práve

mediálnej reality. A jej paradoxov. Ak sa totiž dočítavame na internetových stránkach na adresu žurnalistov v spätnej väzbe používateľov také prívlastky ako „**presstitúti**“..., „**lamy novinárske**...“, „**dnešní a kož e novinári**...“, pritom iní novinári vyjadria skutočné žurnalistické poslanie slovami „**Ak by som sa, nedajbože, zmýlil, zničím človeka, ktorý je možno nevinný. Takže ak mám len podozrenie, že niekto robí nejaké gaunerstvo, ale nemám dôkazy, radšej reportáž nenakrútim**“, alebo „**Ak som prostredníctvom novín pomohol čo len jednému človeku a jeho trápenie sa zmenšilo, naplnilo sa moje novinárske i ľudské poslanie**“ – skutočne možno hovoriť o paradoxoch.

Etický rozmer

Publikum médií vníma ponúkané obsahy veľmi emotívne. Na nepravdivé, polopравdivé, dokonca aj na malé nepresnosti reaguje spontánne. I najmenejšiu nepozornosť pokladá za povrchný prístup. A potom sa spätná väzba, na internete dokonca veľmi atraktívna interaktivita v rámci diskusií k príspevkom, ukáže v nasledovných podobách: „**Novinári sa neštítia zavádzať, klamať, podávať neoverené informácie, ktoré im napíšu iní a oni ich iba preberajú. Ak náhodou dajú svoj komentár, tak na úrovni školáka 1. stupňa. A tie ich titulky stoja za fajku dymu**...“; „**...trápní tajtrlíci novinárski**...“; „**Bolo by dobre, keby novinári prestali písať somariny a začali so skutočnou žurnalistikou na úrovni. Zdá sa však, že je to iba utópia**...“; „**To je tak. O dajakej slušnej žurnalistike v SR môžeme iba snívať**...“; „**Najväčšia udalosť roka bude, keď novinári začnú písať z presvedčenia a nie za peniaze. Pravda nie je tovar**...“

Známy portugalský publicista a mediálny analytik Oscar Mascarenhasa pod názvom „**Žurnalistika nesmie slúžiť nikomu, iba pravde**“, vyslovil desať jednoduchých princípov, ktoré musí novinárstvo rešpektovať: „**úctu k pravde, lojálnosť voči občanom, disciplinovanosť v overovaní faktov, nezávislosť od tých, o ktorých sa žurnalista vyjadruje, vykonávanie dohľadu nad mocou, zabezpečovanie fóra pre verejnú kritiku a kompromis, robiť dôležité zaujímavým a žiaducim, zabezpečiť zrozumiteľnosť a vyváženosť správ, žurnalisti musia cítiť svoje profesionálne vlohy a svedomie, žurnalistika je založená na férovosti, zdravom rozume a dobrej viere**“. Ak by obsah mediálnych prejavov spĺňal spomenuté princípy, aspekt mediálnej výchovy resp. mediálnej gramotnosti by sa mohol viac orientovať na zvyšovanie profesionálnej úrovne prijímateľov (komunikantov), to znamená čitateľov, poslucháčov, divákov, používateľov, recipientov, adresátov, publikum, komunikantov i vysielateľov (komunikátorov), to znamená redaktorov, moderátorov, prezentátorov, novinárov, autorov, hovorcov, interpretov (Hradiská et al., 2013, 13). V kontexte Lasswellovho modelu piatich prvkov (komunikátor, komunikát, komunikačný kanál, komunikant, komunikačný efekt) ide o ťažiskové prvky mediálnej komunikácie.

Nádejná vízia Akademického holdingu

V zmysle poslania konferencie „Schola nova, quo vadis?“ sú pozoruhodné aktivity Akademického holdingu, ktorý je najväčšou česko-slovenskou vzdelávacou inštitúciou v súkromnom sektore. V jeho portfóliu sú okrem našej Paneurópskej vysokej školy v Bratislave aj Vysoká škola podnikania a práva (pôvodne Vysoká škola podnikania z Ostravy a Vysoká škola manažérskej informatiky, ekonomiky a práva z Prahy), Vysoká škola obchodná v Prahe a ďalšie vzdelávacie inštitúcie všetkých stupňov prevažne v Moravsko-sliezskom kraji. Je to cca 300 zamestnancov, 40 študijných odborov, 7 tisíc študentov, a má za sebou vo všetkých formách štúdia už 30 tisíc absolventov. Akademický holding má záujem vytvoriť dominantnú vzdelávaciu inštitúciu stredoeurópskeho charakteru, postavenú na spoločných vzdelávacích programoch,

vedeckovýskumných projektoch či publikačnej činnosti a silnom personálnom zázemí – naplniť spoločenskú objednávku na prepojenie štúdia s praxou. (www.chytrevzdelani.cz).

Synergia v týchto intenciách môže napĺňať víziu zvyšovania mediálnej gramotnosti a mediálnej kultúry na oboch póloch mediálnej reality: 1/ u adresátov v širokom diapazóne od útleho veku (materské, základné školy, atď.) až po dospelú populáciu, 2/ u mediálnych pracovníkov vo všetkých typoch médií a ich produktov.

Literatúra

1. Bartošek, J., Daňková, H. (2010). *Žurnalistika a škola. Příručka pro učitele mediální výchovy*. 2. vyd. Frýdek-Místek : Václav Daněk.
2. Filan, B. (2008). Pamätajte! In: *Pálenica*. Relácia SRO. Bratislava : Slovenský rozhlas.
3. Hradiská, E., Hudíková, Z., Čertíková, H. (2013). *Praktikum sociálnej komunikácie*. Žilina : Eurokódex.
4. Kol. autorov. (2006). *Stručný slovník masmediálnej a marketingovej komunikácie*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
5. Lincényi, M., Kohutár, M. (2009). *Fenomén bulvár na Slovensku*. Bratislava : Iris.
6. Matúš, J. a kol. (2008). *Návrh koncepcie výchovy k mediálnej gramotnosti na stredných školách v podmienkach Slovenskej republiky*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.
7. McQuail, D. (2009). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha : Portál.
8. Tušer, A., Kresák Kamenská, Z. (2014). *Médiá & Právo*. Žilina : Eurokódex.
9. Tušer, A. (2010). *Ako sa robia noviny*. 4. vyd. Bratislava : Bratislavská vysoká škola práva.

Kontaktné údaje autora:

Prof. PhDr. Andrej Tušer, CSc.

Fakulta masmédií Paneurópskej vysokej školy v Bratislave.

820 09 Bratislava, Tomášikova 20, P. O. Box 12.

E-mail: andrej.tuser@paneurouni.com

**SKÚSENOSTI S APLIKÁCIOU PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA
V PREDMETE CVIČNÁ FIRMA**
**EXPERIENCE WITH APPLICATION OF PROJECT TEACHING
IN THE SUBJECT TRAINING FIRM**

Eudmila Velichová

Abstrakt

Jednou z možností ako motivovať absolventov k štartu vlastného podnikania je zaradenie podnikateľského vzdelávania do učebných osnov stredných a vysokých škôl. Umožňuje to sústava podnikateľsky orientovaných predmetov, medzi ktoré môžeme už tradične zaradiť predmet cvičná firma. Podnikateľsky orientovaný predmet cvičná firma vyžaduje okrem premysleného obsahu vzdelávania aj vhodne zvolené aktivizujúce vyučovacie metódy, medzi ktoré okrem nosnej simulačnej a inscenačnej metódy patrí aj projektová metóda. Pedagogická prax potvrdzuje, že aplikácia projektovej metódy vo vyučovacom procese, resp. projektového vyučovania ako koncepcie vo výučbe odborných ekonomických predmetoch na stredných školách umožňuje zvyšovať kvalitu tejto prípravy a vedie k rozvoju podnikateľských kompetencií absolventov, ktoré môžu využiť v podnikaní i v zamestnaní.

Klíčová slova: projektové vyučovanie, projektová metóda, cvičná firma

Abstract

One of the possibilities how to motivate graduates to start their own business is the inclusion of entrepreneurship education into the curricula of secondary schools and colleges. It is enabled by a system of business-oriented subjects, where the subject Training Firm has been traditionally included. The business-oriented subject Training Firm requires in addition to coherent content of education also suitably chosen activating teaching methods, which besides the simulation and staging methods include the project method as well. Pedagogical experience confirm, that the application of the project method in educational process or project teaching as a concept in the teaching of vocational economic subjects at secondary schools allows to increase the quality of this training and leads to the development of entrepreneurial competences of graduates, which they can use in business and at work too.

Keywords: project teaching, project method, training firm

JEL klasifikace: A20, A23

Úvod

Súčasná spoločnosť očakáva od školského systému, že sa významne posilní autonómia škôl nielen pri spracovaní obsahu vzdelávania, ale aj pri výbere a aplikácii vyučovacích metód a postupov. Cieľom týchto zámerov je odlišovať sa, prispôbiť sa novým potrebám a záujmom cieľovej skupiny – žiakom i odberateľom – budúcim zamestnávateľom.

Snahu o splnenie tejto požiadavky možno zaznamenať v oblasti stredných škôl už v súčasných inovovaných školských vzdelávacích programoch, ktoré otvárajú väčší priestor pre

aplikáciu aktivizujúcich vyučovacích metód a podporu dynamických zručností žiakov. Základné didaktické výzvy v tejto oblasti možno vidieť v diferenciacii žiakov v rámci učiacich sa skupín podľa ich individuálnych schopností, možností, nárokov a potrieb a v sprostredkovaní schopnosti samostatne sa učiť a aplikovať poznatky, t. j. učiť sa učiť, učiť sa používať naučené poznatky a učiť sa prezentovať výsledky svojej činnosti. Spoločným znakom uvedených výziev je úsilie o prepojenie teoreticko-pojmového vyučovania a učenia sa pomocou konkrétneho konania a experimentovania. Jednou z možností ako naplniť toto úsilie je aplikácia moderných koncepcií vyučovania do bežnej pedagogickej praxe, kde možno zaradiť aj projektové vyučovanie (Orbánová, 2014). Skúsenosti z pedagogickej praxe potvrdzujú, že projektové vyučovanie je dôležitou základňou pre inovatívny rozvoj škôl, kvalitatívne hodnotný vyučovací proces a v neposlednom rade i pre čoraz potrebnjšiu prácu škôl s verejnosťou.

Špecifické podmienky aplikácie projektového vyučovania vo výučbe predmetu cvičná firma na stredných školách

Vo výučbe ekonomických predmetov sú žiaci často postavení pred riešenie rôznych situácií s ktorými sa môžu v budúcnosti stretnúť nielen v hospodárskej praxi pri výkone svojho povolania alebo podnikania, na ktoré sa počas štúdia pripravujú, ale aj v bežnom osobnom živote. Počas odbornej prípravy na stredných školách ekonomického zamerania je viacero odborných vyučovacích predmetov, ktoré predstavujú ideálny priestor pre aplikáciu projektového vyučovania. Podmieňuje to v prvom rade zameranie obsahu vzdelávania týchto predmetov na hospodársku prax, dôraz na trvalé spojenie praxe so životom a permanentné praktické precvičovanie získaných teoretických vedomostí a nadobúdanie praktických zručností už počas odbornej prípravy. Medzi odbornými ekonomickými predmetmi, v ktorých dokážeme aplikovať projektové vyučovanie vyniká predmet cvičná firma.

Cvičná firma je vyučovací predmet, ktorý predstavuje špecifickú formu činnostne orientovaného vyučovania, pričom vykazuje zároveň prvky problémovo-skupinového aj integrovaného vyučovania. V cvičnej firme sú všetky úrovne operácií simulované na vzdelávacie účely. Z hľadiska teórie vyučovania je cvičná firma organizačnou formou vyučovania, ktorá má špecifický obsah, metódy, postavenie učiteľa aj žiaka, i špecifický spôsob hodnotenia a klasifikácie žiakov. V predmete cvičná firma má učiteľ možnosť využívať širokú škálu vyučovacích metód. Ich spoločným znakom je kladenie dôrazu na aktívnu spoluúčasť účastníkov vzdelávania (v našom prípade žiakov) a na ich výchovu k aktivite. Základnou metódou je simulačná metóda, ktorá umožňuje žiakom vyskúšať si činnosti počas vyučovacieho procesu, umožňuje im robiť chyby a poučiť sa z nich, a zároveň vyžaduje od žiakov v simulovaných situáciách podobný stupeň serióznosti, motivácie a koncentrácie ako sa obvykle vyžaduje v reálnej praxi. Pridanou výhodou aplikácie tejto vyučovacej metódy je skutočnosť, že simulovaná situácia môže byť modifikovaná tak, aby vyhovovala individuálnym potrebám žiakov. Z ďalších aktivizujúcich metód využíva učiteľ v cvičnej firme viaceré diskusné metódy napr. inštruktážny rozhovor, brainstorming, metódu názornej demonštrácie, metódu praktických prác, problémovú metódu, situačnú a inscenačnú metódu a i.

V kontexte k téme príspevku sa žiada zdôrazniť, že cvičná firma je ideálnym priestorom na aplikáciu projektovej práce. Ide o spôsob interdisciplinárneho myslenia, pri ktorom sa žiaci usilujú prepojiť vedomosti z rôznych oblastí a rôznych predmetov s tým, s čím

sa stretávajú v bežnej realite, t. j. ide o priblíženie sa k životu, o uvedenie si problému a pripravenosť k samostatnosti a kooperatívnosti pri jeho riešení. Projekt uskutočnený v prostredí cvičnej firmy naplňa jeho vymedzenie vo všeobecnej didaktike ako „rozsiahly zámer vyriešiť určitý problém vrátane jeho zdôvodnenia, plánovania a praktickej realizácie (Warwitz – Rudolf, 1977) alebo projekt predstavuje „komplexnú praktickú úlohu (problém, tému), spojenú so životnou realitou, ktorú je nutné riešiť teoretickou i praktickou činnosťou a ktorá vedie k vytvoreniu adekvátneho produktu“. (Maňák – Švec, 2003)

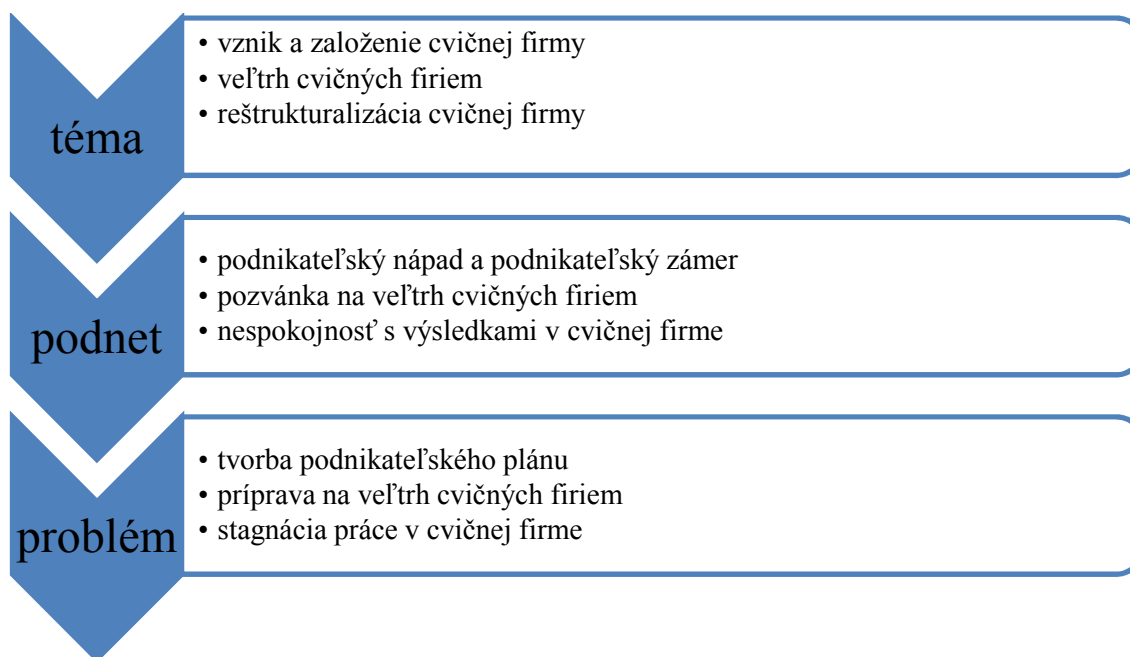
Pokiaľ uvažujeme o možnosti zavedenia projektového vyučovania v cvičnej firme, prikláňame sa k tvrdeniu J. Skalkovej, ktorá zdôrazňuje, že „projektové vyučovanie je založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov (Skalková, 1999). V cvičnej firme sa projektové vyučovanie môže aplikovať napríklad na začiatku rozhodovacích procesov v cvičnej firme, kedy žiaci pracujú na spracovaní podnikateľského zámeru do jeho písomnej podoby – podnikateľského plánu; v priebehu činnosti cvičnej firmy na vypracovanie projektu účasti na veľtrhu cvičných firiem alebo kontraktnej výstave cvičných firiem; v prípade problémov s plnením úloh v cvičnej firme na vypracovanie projektu na zvýšenie obratu, prípadne na reštrukturalizáciu cvičnej firmy, projekt zmeny predmetu činnosti a cvičného podnikania a i. Cvičná firma sa môže zapojiť aj do európskych vzdelávacích projektov napr. SOCRATES a zastupovať v projekte celú školu, na ktorej pôsobí. V tomto prípade je ideálne ak projektové vyučovanie nadobudne podobu samostatného vyučovacieho predmetu, napríklad v podmienkach obchodných akadémií v SR je to predmet Tvorba a riadenie projektov.

Aké sú špecifické podmienky aplikácie projektového vyučovania v predmete cvičná firma? Žiaci, ktorí prichádzajú do cvičnej firmy (najčastejšie žiaci 3. ročníka strednej školy) majú už určité skúsenosti s projektovou prácou v iných predmetoch všeobecnovzdelávacieho charakteru (napr. cudzie jazyky, etika, občianska náuka), i v predmetoch odborného zamerania (napr. podniková ekonomika, marketing, ekonomická geografia a i.). V cvičnej firme je východiskom projektového vyučovania problém, t. j. zmysluplná a zaujímavá úloha, ktorú chcú a potrebujú žiaci (spoločníci alebo zamestnanci cvičnej firmy vyriešiť). Iniciatíva pri aplikácii projektového vyučovania v cvičnej firme by mala vychádzať zo strany žiakov. Základným predpokladom je dobrá príprava. Hlavný cieľ i čiastkové ciele projektu, rovnako výstupy projektového vyučovania, určujú žiaci v spolupráci s učiteľom. Učiteľ stanovuje kritériá hodnotenia, radí pri určení časových limitov plnenia úloh a ich prezentácie. Vlastnú tému projektového vyučovania môže navrhnúť učiteľ, ale môžu ju navrhnúť i žiaci. Dôležité je, aby sa vo fáze plánovania projektu presunula iniciatíva z učiteľa na skutočných tvorcov projektu – žiakov. Učiteľ pôsobí ako konzultant, mentor, sprostredkovateľ podporných informácií, ktorý usmerňuje žiakov pri plánovaní projektu i samotnej realizácii projektu. Žiaci pri realizácii projektu aktívne využívajú získané poznatky, dokážu samostatne analyzovať informácie, posúdiť ich dôležitosť, vedia zhrnúť poznatky do celku a vyvodiť z nich závery. Dôraz je kladený nielen na samostatnosť žiakov, ale aj na prácu v skupine, resp. v tíme, zodpovednosť za splnenie úlohy a v konečnom dôsledku na prezentovanie svojej práce priebežne i práce skupiny v závere projektu pred publikom v triede, ale i pred publikom z iných tried, vedením školy, prípadne pred verejnosťou.

Cieľom aplikácie projektového vyučovania v cvičnej firme je rešpektovanie jedinečnosti osobnosti žiaka, formovanie interpersonálnych vzťahov v cvičnej firme

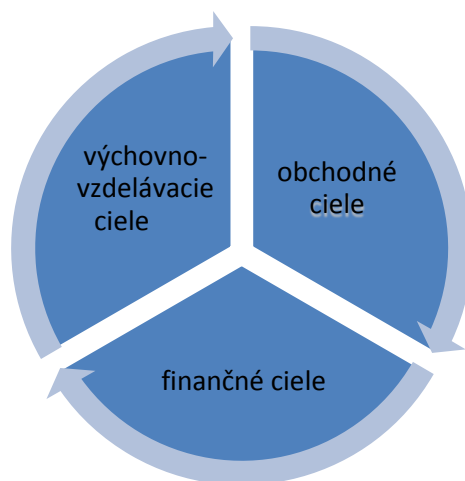
medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi žiakmi a učiteľom, ktorý v cvičnej firme pôsobí v úplne novej pre žiakov neobvyklej role konzultanta, resp. mentora. Vedomosti, ktoré žiaci získali v iných predmetoch môžu v prostredí cvičnej firmy rozvíjať, aplikovať a premieňať na zručnosti. Didaktickým základom projektovania v cvičnej firme je stanovenie problému ako jadra, okolo ktorého sa sústreďuje učivo.

Graficky vzťah medzi témou, podnetom a problémom v projektovom vyučovaní v predmete cvičná firma znázorňujeme pomocou obr. 1.



Obr. 1 Stanovenie problému ako jadra projektového vyučovania **Zdroj: vlastné spracovanie**

Pri stanovení problému je veľmi dôležité sledovať určitý výchovno-vzdelávací cieľ, prípadne viaceré ciele projektového vyučovania. V cvičnej firme často dochádza k integrácii výchovno-vzdelávacích cieľov s cieľmi cvičnej firmy ako „cvičného“ podnikateľského subjektu, t. j. s jej obchodnými (príp. marketingovými) a finančnými cieľmi (pozri Obr. 2). Napríklad v prípade problému „Príprava na veľtrh cvičných firiem“ môže byť výchovno-vzdelávacím cieľom naučiť sa vystavovať na veľtrhu, prezentovať produkt, komunikovať, reprezentovať seba, cvičnú firmu i školu, na ktorej žiaci pôsobia. Obchodné a finančné ciele môžu byť v tomto prípade stanovené celkom presne, napríklad získať určitý počet nových obchodných partnerov, predáť určité množstvo produktov, uskutočniť prieskum trhu v konkrétnom segmente cvičného trhu, navštíviť konkrétnych obchodných partnerov, dosiahnuť určitý obrat a pod.



Obr. 2 Integrácia výchovno-vzdelávacích, obchodných a finančných cieľov v cvičnej firme

Zdroj: vlastné spracovanie

1 Skúsenosti s aplikáciou projektového vyučovania v cvičnej firme

Pri skúmaní skúseností učiteľov s aplikáciou projektového vyučovania v cvičnej firme sme sa zamerali na problém prípravy žiakov na veľtrh cvičných firiem, nakoľko sme predpokladali, že tento problém môže byť jadrom, okolo ktorého sa významne sústreďuje učivo v predmete cvičná firma a tým môže byť aj vhodným didaktickým základom projektového vyučovania v cvičnej firme.

Využili sme databázu účastníkov 18. medzinárodného veľtrhu cvičných firiem v Bratislave, ktorý sa konal 5. – 6. novembra 2015 v Bratislave, a na ktorom sa zúčastnilo 49 cvičných firiem, z toho 36 cvičných firiem zo Slovenskej republiky. Zaujímalo nás, ako postupovali jednotlivé tímy žiakov cvičných firiem zo stredných škôl v SR v procese prípravy na veľtrh a či v procese prípravy na veľtrh aplikovali projektové vyučovanie pri riešení tohto problému. Vychádzali sme z pracovnej hypotézy, že učitelia cvičných firiem síce vnímajú prípravu na veľtrh cvičných firiem ako problém, ktorý je vhodný pre využitie projektového vyučovania, avšak učitelia nie v dostatočnej miere využívajú v didaktike odporúčané postupy pri aplikácii tejto koncepcie. Dáta sme získali prostredníctvom elektronického dopytovania učiteľov cvičných firiem, ktoré sa zúčastnili daného veľtrhu. Návratnosť elektronických dotazníkov bola 72 %. Z 19 učiteľov, ktorí sa zúčastnili dotazníkového prieskumu, iba 3 učitelia (15,8 %) využívali pri príprave žiakov na veľtrh projektové vyučovanie.

Uvedený prieskum sme doplnili pilotným pozorovaním vyučovacieho procesu v cvičnej firme v súčasnom aktuálnom období prípravy na 19. Medzinárodný veľtrh cvičných firiem, ktorý sa uskutoční 10. – 11. novembra 2016. Ako objekt pozorovania sme zvolili vyučovací proces na vybraných obchodných akadémiách v Bratislave s cieľom pozorovať výučbu v predmete cvičná firma vo fáze prípravy na veľtrh cvičných firiem. Išlo o priame nezúčastnené pozorovanie autorkou príspevku. Pozorovanie sme uskutočnili na štyroch 45-minútových vyučovacích hodinách cvičnej firmy v čase od 1. 10. 2016 do 24. 10. 2016 na dvoch fakultných školách v Bratislave.

Pred pozorovaním sme si pripravili tabuľku kritérií aplikácie projektového vyučovania v cvičnej firme a tabuľku postupnosti krokov projektového vyučovania v cvičnej firme.

Tab. 1 Kritériá aplikácie projektového vyučovania v cvičnej firme

Kritérium	Áno	Nie	Poznámka pozorovateľa
Téma korešponduje s praxou	x		
Žiaci spolurozhodujú pri výbere problému		x	problém určil učiteľ
Žiaci pracujú samostatne i v skupine	x		
Žiaci vyhotovujú spoločný výstup projektu	x		
Žiaci informujú o výsledkoch ostatných (žiakov triedy, žiakov iných tried, vedenie školy)	x		

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade oboch pilotných škôl sme zaznamenali splnenie stanovených kritérií aplikácie projektového vyučovania v cvičnej firme s výnimkou kritéria „Žiaci spolurozhodujú pri výbere problému“. Podobná situácia nastala pri pozorovaní postupnosti krokov projektového vyučovania, kde sme očakávali ako krok 1 iniciatívu od žiakov. Na obidvoch pilotných školách vychádzala iniciatíva od učiteľov. Žiaci rešpektovali iniciatívu učiteľa ako zadanie úlohy; vyhotovili hrubý návrh i finálny plán projektu „Príprava na veľtrh cvičnej firmy“. V ďalšom pozorovanom vyučovacom procese postupovali žiaci podľa plánu, zrealizovali ho a v rámci pozorovania na nasledujúcich vyučovacích hodinách sme zaznamenali aj vyhodnotenie realizácie projektu zo strany učiteľa.

Tab. 2 Postupnosť krokov projektového vyučovania v cvičnej firme

Krok	Áno	Nie	Poznámka pozorovateľa
1. Iniciatíva od žiakov		x	od učiteľov
2. Vyhotovenie hrubého návrhu projektu	x		
3. Vyhotovenie finálneho plánu projektu	x		
4. Realizácia projektu	x		
5. Vyhodnotenie realizácie projektu	x		

Zdroj: vlastné spracovanie

Diskusia

Cvičná firma predstavuje výhodný vzdelávací priestor pre aplikáciu projektového vyučovania. Naše skúsenosti v prostredí stredných škôl v SR zatiaľ potvrdzujú, že učitelia cvičných firiem pristupujú k využívaniu projektového vyučovania v tomto predmete ojedinele. Jedným z dôvodov, je neznalosť metodiky a postupov projektového vyučovania. Uvedená príčina korešponduje s cieľmi projektu KEGA, pri riešení ktorého

sa zameriame aj na vytvorenie modelov projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch. Za závažnejšie dôvody považujeme nevýhody projektového vyučovania tak ako ich vnímajú účastníci nami uskutočneného elektronického prieskumu v cvičnej firme, t. j. náročnosť projektového vyučovania ako koncepcie vyučovania na prípravu na strane učiteľa (80 % odpovedí), nedostatočné východiskové (základné) vedomosti žiakov (74 %), organizačné problémy na strane školy (48 %), výrazné rozdiely medzi úrovňou žiakov a problémy na strane slabších žiakov (74 %), nižšia možnosť kontroly práce žiakov v projektovom vyučovaní v porovnaní s tradičným frontálnym vyučovaním (27 %).

Uskutočnený prieskum a pozorovanie v priestore cvičných firiem považujeme za doplnok celoplošného dotazníkového prieskumu, ktorý uskutočňuje Katedra pedagogiky v rámci projektu KEGA „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“.

na vybraných obchodných akadémiách a stredných školách v Slovenskej republike.

Literatúra

1. Maňák, J. – Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 168.
2. Orbánová, D. (2014). *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
3. Reich, K. (2008) *Methodenpool*. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de20008.ff>
4. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, s. 217.
5. Velichová, Ľ. (2010). *Cvičná firma – teória a prax*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, s. 28 – 34.
6. Warwitz, S. – Rudolf, A. (1977). Merkmale eines Projekts. In: Dies: *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Schorndorf, s. 18.

PodĎakovanie

Príspevok reflektuje priebežné výsledky riešiteľky projektu KEGA č. 022EU-4/2016 „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“.

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
E-mail: ludmila.velichova@euba.sk

Kateřina Berková

Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference

Schola nova, quo vadis?

Reviewed Papers of the International Scientific Conference

Schola nova, quo vadis?

Vydal Extrasystem Praha

Elektronická publikace

Vydání první

198 stran 13,92 AA

ISBN 978–80–87570–33–3

