

Vysoká škola obchodní v Praze

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Ekonomická univerzita v Bratislave

Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky

AUTOEVALUAČNÍ KULTURA A KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ



Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference
Reviewed Papers of the International Scientific Conference

Editors

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING. PAED. IGIP

Konference se uskutečnila v rámci projektu grantové agentury Akademické aliance reg. č. 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 projektu „Modely projektového vyučování v odborných ekonomických predmetoch“, reg. č. 022EU-4/2016 financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

PhDr. Radka Löwenhöfferová, MBA

Ing. Lukáš Volf

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING.PAED.IGIP

Ing. Tomáš Langer, Ph.D.

EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING.PAED.IGIP

Autoevaluační kultura a kvalita vzdělávání: sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference

© Pavel Krpálek – Katarína Krpáľková Krelová

© VŠO v Praze – KDEP FFÚ VŠE v Praze – KP NHF EUBA

Vydal: Extrasystem Praha, © 2017

Ediční řada: Didaktika, pedagogika

Svazek: 30

ISBN 978-80-87570-36-4

ODBORNÝ GARANT KONFERENCE – PROFESSIONAL GUARANTOR OF THE CONFERENCE

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc. (Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.)

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE – SCIENTIFIC GUARANTORS OF THE CONFERENCE

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

prof. Ing. Jaroslav Belás, PhD. (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně)

prof. Ing. Pavel Cyrus, CSc. (Univerzita Hradec Králové)

prof. Ing. Bohumil Král, 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 (Vysoká škola DTI)

doc. RNDr. Vladimír Krajčík, Ph.D. (Vysoká škola podnikání a práva, a.s. Praha)

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. Jindřich Ploch, CSc. (Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.)

doc. Ing. Ludmila Velichová, Ph.D. (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 Mezuláník, CSc. (Vysoká škola podnikání a práva, a.s. Praha)

Mgr. Pavel Neset, Ph.D. (Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.)

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

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

Mgr. Gabriela Sopková, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

PhDr. Jan Závodný Pospíšil, Ph.D. (Moravská vysoká škola Olomouc)

Recenzní řízení příspěvků elektronické konference proběhlo péčí vědeckého výboru konference.

Monika Hornáček Banášová	6
Využitie moderných koncepcií vzdelávania na vysokej škole pri sprotredkovaní nových poznatkov	
Application of modern educational concepts at university in explaining new knowledge	
Kateřina Berková.....	13
Reforma výuky účetnictví: Nutnost či mýtus?	
Reform of Accounting Teaching: Necessity or Myth?	
Alexander Bilčík.....	21
Posudzovanie a hodnotenie úrovne vzdelávania	
Assessing and evaluating the level of education	
Dušan Fedič	27
Sociálna klíma v študijnej skupine na univerzite	
Social climate of the study groups at university	
Marie Fišerová.....	34
Evaluace v předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí	
Evaluation in the subject Didactics of Accounting with Didactic Practice	
Vladimíra Hladíková	40
Dáta, informácie a vedomosti ako základ vzdelanosti	
Data, information and knowledge as the basis of education	
Lenka Holečková.....	47
Přínosy písemného zachycení myšlenek studentů pro vlastní reflexi a rozvoj argumentačních dovedností	
The Contribution of Students' Written Formulated Ideas to the Reflection and Forming of Their Argumentative Abilities	
Zuzana Chmelárová, Diana Patricia Varela Cano.....	51
Názory študentov ekonomických odborov na projektové vyučovanie	
Students' opinions on project teaching	
Alena Králová.....	58
Evaluace projektu CACTLE	
Evaluation of the CACTLE project	
Kristýna Krejčová.....	64
Význam metakognice v rozvoji autoevaluačních dovedností	
Role of Metacognition in Development of Auto-evaluative Skills	
Lucia Krištofiaková.....	69
Kvalita vzdelávania a podpora rozvoja kľúčových kompetencií a emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl	
Quality of education and support the development of key competencies and emotional intelligence of pupils at secondary vocational schools	

Pavel Krpálek	76
Autoevaluační kultura při optimalizaci lidských zdrojů ve funkčním systému zajišťování a hodnocení kvality	
Self-evaluation culture in optimizing human resources of the functional system of quality assurance and evaluation	
Katarína Krpálková Krelová	84
Prípadové štúdie ako nástroj pre zvýšenie kvality prípravy budúcich učiteľov	
Case Studies as a Tool for Improving the Quality of Preparation for Future Teachers	
Eva Tóblová, Adriana Nagyová, Ján Záhorec	91
Inovácia pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií	
Innovation of the pregraduate teacher training aimed at the didactic-technological competence development	
Jaromír Novák	96
Prípadová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch	
Case Study as a Basis for Project Teaching in Economic Subjects	
Darina Orbánová	101
Význam evalvácie pre zvyšovanie kvality vzdelávania	
The Importance of Evaluation to Improve the Quality of Education	
Ladislav Pasiar	107
Spracovanie informácií v projektoch	
Information processing in projects	
Gabriela Sopková, Ján Dvorský	113
Kvalita vzdelania v kontexte podnikania vysokoškolských študentov. Porovnanie ČR a SR.	
The quality of education in the context of entrepreneurship of university students. Comparison of Czech Republic and Slovak Republic.	
Eva Tóblová.....	120
Analýza spolupráce základných škôl so zákonnými zástupcami žiakov	
Analysis of the cooperation of elementary schools with the legal representatives of pupils	
Ľudmila Velichová	126
Možnosti evalvácie a autoevalvácie v cvičnej firme	
The Possibilities of Evaluation and Self-evaluation in Practice Firm	
Jitka Zichová, Lukáš Volf	132
Evaluační výuky: znalost jako konkurenční výhoda pro potřeby praxe a ke zvyšování kvality vzdělávání	
Evaluation of Teaching: Knowledge as a Competitive Advantage for the Requirements of Market and to Improve the Quality of Education	

Využitie moderných koncepcií vzdelávania na vysokej škole pri sprotredkovaní nových poznatkov

Application of modern educational concepts at university in explaining new knowledge

Monika Hornáček Banášová

Abstrakt

V príspevku sa z didaktického hľadiska venujem koncepcii, ako možno vedecké poznatky transformovať do praktickej roviny, a tak študentom ukázať prepojenie medzi teóriou a jazykovou praxou. Na príklade problematiky kolokácií ukazujem, že správnym ovládním kolokácií možno prispieť k skvalitneniu používania cudzieho jazyka. Pri komunikácii nejde len o jednoduché doslovné prekladanie slovných konštrukcií z jedného jazyka do druhého, ale je potrebné vedomé osvojovanie si špecifik daného jazyka. K tomu boli študenti vedení na špeciálnom seminári ku kolokáciám. Súčasný študijný program je zameraný na nemecký jazyk v odbornej komunikácii, ktorá je špecifická ustálenými slovnými spojeniami a frázami. Na základe opisu práce v tomto seminári ukazujem, ako možno efektívne spojiť viaceré moderné koncepcie vzdelávania.

Kľúčové slová: moderné koncepcie vzdelávania, didaktizácia kolokácií

Abstract

In this article I introduced a conception of how to transfer scientific issues into practice and, therefore, show students the connection between theory and language in practice. On example of collocations the article presents, that with proper knowledge of idioms - collocations - we can improve our use of a foreign language. Communication is not only about literal translation of word structures from one language to another, but also about acquisition of specifications of given language. To achieve correct translation, we need to carefully search for the correct equivalent, which we paid attention to in a special seminar on collocations. The current study field is aimed at the German language in professional communication, which uses many idioms and phrases. On the basis of description of this seminar we present, how we can effectively combine several modern concepts of education.

Keywords: modern concepts of education, didactisation of collocations

JEL klasifikácia: I21

1 Úvod do problematiky

V príspevku sa venujem moderným koncepciám vzdelávania na vysokej škole, ktoré je vhodné využívať vo vyučovaní, keď isté javy z hľadiska vyučovania cudzieho jazyka v záväzných dokumentoch chýbajú, no pre jazykovú prax sa zdajú ako veľmi dôležité. Problematiku vysvetľujem na základe pokusu o zavedenie problematiky slovných spojení, kolokácií, do vyučovania nemeckého jazyka v študijnom odbore Nemecký jazyk a kultúra

v odbornej komunikácii v magisterskom stupni na Katedre germanistiky Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Slovensko).

Na začiatku však vysvetlím, čo pod pojmom kolokácie rozumieme. Výskum kolokácií je v súčasnej modernej lingvistike veľmi aktuálny, poukazuje sa na dôležitosť skúmania kolokácií v jazyku predovšetkým z kontrastívneho hľadiska.

V jazyku tvoríme rôzne slovné spojenia, ale ich kombinatorické vlastnosti sú často obmedzené na základe formálnych alebo obsahových faktorov. Takéto spojenia slov si v bežnej reči často ani neuvedomujeme a označujeme ich ako typické alebo ustálené slovné spojenia. Nemôžeme však tvrdiť, že sú to jednoducho ad hoc spojenia v komunikácii, pretože na základe ich pevnosti spojenia ide o pevné syntagmy. Kombinatorika jazykových znakov sa vyvíja postupnou emancipáciou istej jazykovej jednotky, jej nasledujúcou separáciou a kombinatorickým špecializovaním, ktoré spôsobuje, že jazykové jednotky strácajú isté komutačné resp. substitučné vlastnosti (porov. Ďurčo, 2010, s. 7). Kolokácie sú teda typické produkty princípu funkcionálnej separácie a emancipácie jazykových tvarov. Kolokácie sa definujú na základe ich typickosti, uzuálnosti a frekvencie ich spoločného vystupovania v syntagme. Podľa Hausmanna (1985, In: Ďurčo, 2010, s. 6) ide pri kolokáciách o preferovanú kombinatoriku jednotlivých lexikálnych jednotiek. Podľa Steyerovej (2004, In: Ďurčo, 2010, s. 7) ide o uzuálne slovné spojenia, ktoré sú konvencionalizované, kontextuálne obmedzené a predovšetkým pragmaticky motivované syntagmatické modely tvorenia viacslovných výrazov a minimálne lexikalizované entity. Ako zhrnutie týchto teoretických vymedzení možno uviesť definíciu podľa Ďurču (2014, s. 148), ktorý chápe kolokácie primárne ako kombinácie separovaných slovných tvarov. Kolokácie teda chápeme ako relatívne pevné spojenie jazykových jednotiek (porov. Hornáček Banášová, 2014).

Počas práce na projektoch sme si okrem teoretického vymedzenia kolokácií a zhromažďovania empirického materiálu uvedomili i veľmi dôležitú oblasť využitia kolokácií vo vyučovaní cudzieho jazyka. Proces separácie a ustáľovania slovných spojení je však pre každý jazyk špecifický a jedinečný. Pri učení sa cudzieho jazyka je preto dôležité, aby sa kolokácie učili vedome a to i vedome v porovnaní s materinským jazykom. Pre správne používanie jazyka nie je správne, aby sa kolokácie z materinského jazyka L1 jednoducho prenášali do cudzieho jazyka L2. Nie vždy sa musia kolokácie zhodovať. Možno uviesť viaceré príklady kolokácií v slovenčine, ktoré sa nedajú jednoducho preložiť do nemčiny a naopak:

v slabej chvíli - in einer schwachen Stunde [*v slabej hodine]
poskytnúť prvú pomoc - erste Hilfe leisten [*vykonať prvú pomoc]
sadnúť si - Platz nehmen [*vziať si miesto]
prázdninovať - Ferien machen [*robiť prázdniny]
vsadiť niečo, riskovať - etw. aufs Spiel setzen [*niečo vsadiť do hry]
mať u niekoho vyhraté - gewonnenes Spiel bei jmdm. haben [*mať u n. vyhratú hru]

Ide o spojenia, ktoré sú v svojom tvare pevné a akákoľvek zmena by sa chápala ako „nekolokačné“ vyjadrovanie sa v cudzom jazyku, čo je pre rodeného hovoriaceho nápadné.

Z hľadiska cudzieho jazyka nerobí porozumenie kolokácií pri receptívnych zručnostiach žiaden veľký problém. Problém však môže nastať pri produktívnych zručnostiach, pri produkcii kolokácií v jazykovom prejave. Pri kolokáciách nemusí byť jasné, s akým slovom sa daný kolokátor spája. Ako som už spomínala, kolokácia sa vytvorila separovaním zo všetkých potenciálnych možností formulovania a v používaní jazyka platí ako norma, ktorá vylučuje ostatné možnosti. Preto sa v nemčine požíva napríklad kolokácia *Zähne putzen* [umývať si zuby] a nie *waschen* [umývať], *reinigen* [čistiť], *bürsten* [kefovať], alebo *schrubben*

[*drhnúť*], hoci by sa tieto synonymické slovesá vo svojom význame mohli na označenie danej aktivity použiť. Tieto príklady zároveň ukazujú, že kombinatorické vlastnosti jazykových jednotiek sú v každom jazyku jedinečné. Z hľadiska učenia (sa) cudzích jazykov sú kolokácie preto výborným príkladom toho, že medzi jednotlivými jazykmi existujú špecifické formálne a sémantické paralely, ale i rozdiely. A týmto sa treba pri vyučovaní cudzieho jazyka špeciálne venovať.

Problematika kolokácií sa teda zatiaľ rozpracúva na teoretickej úrovni, ale v poslednom čase sa čoraz viac kladie dôraz na ich praktické osvojovanie si v jazyku, kdeže vo vyučovacom procese zatiaľ absentujú. (porov. Hromadová/ Šajánková/ Ďurčo, 2015; Ďurčo, 2016; Hornáček Banášová, 2016). Dôležitými krokmi bude systematická implementácia tejto problematiky do vzdelávacích dokumentov a do učebníc. Dôležité je pritom systematická didaktizácia, teda upozornenie študentov na tento jazykový jav vo forme vhodných vyučovacích metód, ktoré uvádzam v nasledujúcej kapitole.

2 Moderné koncepcie vzdelávania

Nové javy v jazyku treba sprístupniť študentom vhodnými metódami. Keďže problematika kolokácií je v jazyku komplexný jav, ktorý sa využíva v bežnej i odbornej komunikácii, ktorého výskum ale stavia na moderných elektornických zdrojoch, je potrebné ich systematicky implementovať do vyučovacieho procesu. Kolokácie sú typické tak pre bežné vyjadrovanie sa, ako i pre odbornú komunikáciu, preto považujem za dôležité implementovať túto problematiku do vyučovania štud. odboru Nemecký jazyk a kultúra v odbornej komunikácii. Najskôr predstavím jednotlivé koncepcie a na konkrétnom príklade uvediem ich možnú aplikáciu do vyučovacieho procesu (kap. 3).

Bajtoš (2015, s. 118) používa pojem koncepcia vyučovacieho procesu, ktorý je širším pojmom ako vyučovacia metóda. Zahrňuje v sebe systematické používanie viacerých metód vyučovacieho procesu a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovania, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov. Dôležitá je osobitosť v prístupe k procesu výučby, ktorá umožní rozvíjanie schopností študentov samostatne pracovať, racionálne sa učiť a pružne sa prispôsobovať podmienkam. Predtým, ako opíšem nový seminár ku kolokáciám, ktorý som zaviedla do vyučovania magisterského stupňa, stručne predstavím jednotlivé koncepcie, ktoré som v danom kontexte aplikovala do vyučovania a ktoré Bajtoš (2015) klasifikuje ako súčasné koncepcie vyučovacieho procesu na vysokých školách:

- **Programové vyučovanie:** učivo sa rozloží na postupné, na seba nadväzujúce kroky. V každom kroku sa od študenta vyžaduje aktivita. Učenie sa upevňuje bezprostredným overovaním správnosti splnenia každého kroku.
- **E-learning (elektronické vzdelávanie):** realizuje sa pomocou informačno-komunikačných technológií. Cieľom je prostredníctvom elektronického vzdelávania dosiahnuť kvalitnejší vzdelávací proces.
- **Činnostné vyučovanie:** kladie dôraz na samostatnosť študentov v plánovaní, realizácii a hodnotení vlastnej činnosti. Dbá o to, aby študenti chápali cieľ svojej práce, a aby cítili za ňu zodpovednosť. Mení sa i pozícia učiteľa, ktorý má v ich činnostiach poradiť a zhodnotiť ich prácu.
- **Problémové vyučovanie:** učiteľ nesprostredkúva študentom poznatky v hotovej podobe, ale stavia pred nich úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti

a spôsoby činnosti, motivuje ich, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia úloh, pri hľadaní ktorých si študenti osvojujú nové vedomosti a zručnosti a súčasne rozvíjajú svoje schopnosti. Učiteľ zabezpečí podmienky problémového učenia sa študentov prostredníctvom nastoľovania systému problémových situácií a riadenia procesu riešenia problémov študentmi. Je to činnosť študentov zacielená na osvojenie si vedomostí a spôsobov činnosti prostredníctvom analýzy problémových situácií, formulovania problémov a riešenia vytýčených hypotéz a ich verifikácie (Droščák, 2015. S. 111).

- **Tvorivo-humanistické vyučovanie:** študent sa má na vyučovaní nielen naučiť, ale vyučovanie má byť spojené i s humánnymi aspektmi – aby nebol stres, aby vládli dobré vzťahy medzi študentmi a učiteľom, aby na vyučovaní prevládala zvedavosť, spolupráca, snaha viac vedieť. Študenti tak nezískajú len vedomosti, ale učia sa slobode, zodpovednosti a tvorivosti.

Vyučovacích metód existuje veľa. Pri voľbe vyučovacej metódy treba zväziť viaceré hľadiská. Z tejto množiny metód si treba zvoliť takú metódu, resp. ich kombináciu, aby vyučujúci poskytol študentom premyslenú koncepciu, ktorú dokáže aj pri individuálnostiach študentov úspešne aplikovať do vyučovacieho procesu.

3 Implementácia problematiky kolokácií do vysokoškolského vyučovania

Analýza kolokácií istého slova vychádza z lexikografického popisu a elektronických korpusov. Výsledky viacročného skúmania kolokácií ukazujú, že i v relevantných slovníkoch možno často nájsť nedostatky. Až detailná analýza kookurencií slova môže ukázať isté nuansy v jeho bežnom používaní. A toto je zaujímavé z kontrastívneho hľadiska. Často totiž badať, že isté slovo sa v kolokácii, resp. v istom kontexte, nedá preložiť ekvivalentmi, ktoré ponúkajú bežné slovníky, printové i elektronické. A tu zisťujeme, že lexikografický popis je v istých prípadoch nedostatočný. Toto je bežná prax pri zostavovaní kolokačného profilu, pri prekladaní nemeckých kolokácií do slovenčiny. Takýmto spôsobom možno prispieť k doplneniu prekladových ekvivalentov, ktoré sú pre používateľov cudzieho jazyka dôležité, a tým k upresneniu lexikografického popisu.

K tomuto dôležitému poznatku som chcela priviesť i našich študentov na špeciálnom seminári. Podľa činnostného vyučovania je takýto druh práce na vyučovaní kritikou encyklopedicky orientovaného vyučovania (porov. Bajtoš, 2015, s. 129). Cieľom je priviesť študentov k hodnoteniu vlastnej činnosti, aby pri prekladaní premýšľali kriticky, teda nesiahli hneď po prvom ekvivalente, ktorý im slovník ponúka, ale kriticky hľadali i ďalší ekvivalent, aby sa na slovník pozerali len ako na pomocníka pri prekladaní, ktorý môže mať aj isté chyby, resp. neobsahovať ekvivalent, ktorý práve oni v danom kontexte hľadajú. Vyučujúci vo vyučovaní vystupuje ako poradca, ktorý má študentov podporovať v tvorivej činnosti.

Postup práce na seminári je však pevne daný vo forme menších krokov, ktoré na seba nadväzujú, má teda charakter programového vyučovania. Študenti na seminári najskôr zostavujú na online platforme kolokačný profil istého slova vychádzajúc najprv zo slovníkov a potom elektronických korpusov (porov. http://www.vronk.net/wicol/index.php/Main_Page). V druhom kroku nemecké kolokácie prekladajú do slovenčiny. Problematické body pri preklade študenti prediskutujú spoločne s vyučujúcim a hľadajú vhodný ekvivalent. Takýmto spôsobom sa overuje správnosť splnenia jednotlivých krokov. Keďže pri vypracúvaní kolokačného profilu používame online platformu, vyučovanie má sčasti i charakter elektronického vzdelávania.

Prácu na seminári možno zároveň hodnotiť i ako formu problémového vyučovania, keďže sú študenti od začiatku orientovaní na riešenie problému. Cieľom semináru je priviesť študentov k tvorivému mysleniu, dosiahnuť, aby študenti pri prekladaní pracovali uvedomelo a kriticky premýšľali o prekladových ekvivalentoch v konkrétnom kontexte. Mali by získať „správny pocit“ pre výber náležitého ekvivalentu. To sa ale najlepšie dosiahne na základe vlastnej skúsenosti, teda na základe heuristického tvorivého riešenia problémov. Ako uvádza Bajtoš (2015, s. 102), myslenie študenta začína až v problémovej situácii, t. j. v situácii, keď sa stretne s nejakou prekážkou a ťažkosťou pri svojej činnosti. Pri problémovom vyučovaní učiteľ nesprostredkúva študentovi poznatky v hotovej podobe, ale stavia pred študenta úlohy, ktoré pre neho obsahujú neznáme vedomosti a spôsoby činnosti, motivuje ho, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia úlohy. Študenti si tým osvojujú nové vedomosti a spôsoby činnosti v problémových situáciách, teda sami objavujú poznatky pri riešení problémových úloh, ktoré im vytýčil učiteľ, alebo na ktoré prichádzajú sami. Veľkou prednosťou problémového vyučovania je, že študent samostatne a aktívne získa nové poznatky na základe už osvojených vedomostí, nakoľko seminár ku korpusovej lingvistike a výskumu kolokácií študenti už absolvovali.

V závernej fáze seminára študenti predstavujú svoje výsledky vo forme prezentácie. Táto expozičná metóda prezentovania umožňuje študentom prehľadne ukázať výsledky svojej práce, svojho výskumu. Následná spoločná diskusia pomáha študentovi zodpovedať možno nevyriešené problémy (nejednoznačnosť ekvivalentu, ak nenašiel vhodný preklad, atď), ale zároveň vedie študenta k tomu, aby výsledky svojej práce zhrnul a vhodnou formou predstavil svojim kolegom. Vidíme, že na seminári sa využívajú viaceré koncepcie vzdelávania naraz.

Po didaktickom vymedzení seminára uvediem pre ilustráciu niektoré príklady z prezentácií študentov. Napr. spravovanie kolokácií slovesa *erfahren*. Pre toto sloveso ponúka prekladový online slovník „webSlovník“ (<http://webslovník.zoznam.sk/nemecko-slovensky/erfahren>) tieto ekvivalenty: *dozvedieť sa, dozvedel sa, skúsený, zažiť, skúsiť*. Pre sloveso *erfahren* sú k dispozícii podľa slovníkov teda tieto ekvivalenty: *dozvedieť sa, zažiť, skúsiť*. Na základe analýzy istá študentka zistila ale ďalšie možnosti prekladu slovesa: *zistiť, získať, dostať niečo, dočkať sa niečoho*, alebo formálne iné ekvivalenty. Bežný používateľ si nie je vedomý týchto nedostatkov prekladových slovníkov a berie do úvahy len ponúkané ekvivalenty. Dôkazom toho sú i príklady v nasledovnej tabuľke. Sú to typické príklady prekladov podľa slovníkov. V poslednom stĺpci sa uvádza správny preklad do slovenčiny:

Tabuľka 1: preklady kolokácií

Nemecká kolokácia	Preklad študentov	Správny preklad
<i>Aufwertung erfahren</i>	<i>zatraktívniť sa aktualizovať sa</i>	<i>získať na hodnote</i>
<i>Ablehnung erfahren</i>	<i>zažiť odmietanie</i>	<i>dostať odmietnutie / zamietnutie zažiť odmietnutie byť odmietnutý</i>
<i>Ehrung erfahren</i>	<i>zažiť úctu byť uctený pocítiť úctu</i>	<i>získať (si) úctu</i>
<i>Ermutigung erfahren</i>	<i>povzbudzovať podliehať</i>	<i>získať povzbudenie</i>

	<i>povzdbudzovaniu</i>	
<i>Zustimmung erfahren</i>	<i>získať na uznaní</i>	<i>dostať súhlas stretávať sa so súhlasom dočkať sa súhlasu</i>

Príklady dokazujú tvrdenie, že pri prekladoch sa študenti naozaj primárne opierajú o ekvivalenty ponúkané v slovníkoch (viď druhý stĺpec v tabuľke 1). Klasický príklad postupovania študentov je i ten, že pri prekladaní napríklad verbálneho nemeckého ekvivalentu chcú použiť tiež v prvom rade verbálny ekvivalent. Chcú ponechať formálne rovnaký ekvivalent. Neuvedomujú si, že slovenčina môže v danom kontexte používať i formálne iné štruktúry. Ide napríklad o kolokácie

Entspannung erfahren – podliehať rozšíreniu

Stärkung erfahren – podliehať posilneniu,

v ktorých študentka použila slovenský ekvivalent ponúkaný v slovníkoch, hoci to mohla do slovenčiny preožiť jednoduchým verbálnym ekvivalentom

Entspannung erfahren – uvoľniť sa

Stärkung erfahren – posilniť sa / upevniť sa.

Bežnou praxou študentov je, že siahajú i po Google-prekladači, hoci je všeobecne známe, že tento druh prekladov nie je kvalitný a často produkuje nelogické štruktúry. Preto bolo jedným z čiastkových úloh študentov pri koncipovaní kolokačného profilu aj overiť, ako by to preložil Google. A sami študenti zistili, že tento prekladač vôbec nepozná kolokácie. Prekladá len jednoduché slová, pri ktorých primárne vychádza len z prvého, najčastejšie používaného ekvivalentu a význam (ustálených) slovných spojení nezohľadňuje. Uvádzam niektoré príklady:

Wertschätzung erfahren – naučte ocenenie

Ablehnung erfahren - skúsený odmietnutie

(etwas) beim Lesen erfahren – učiť čítanie atď.

Pre ciele seminára bolo dôležité, aby som študentov upozornila na vysoké percento nesprávnych prekladov, a aby i s týmto druhom prekladov zaobchádzali opatrne a kriticky.

4 Záver

V príspevku chcem poukázať na možnosť využitia moderných koncepcií vyučovacieho procesu na vysokej škole. Ako príklad slúži nový seminár pre študentov germantistiky v magisterskom stupni, ktorý nadväzuje na predchádzajúce prevažne teoreticky orientované semináre k novému jazykovednému problému kolokácií. Problematiku kolokácií som stručne predstavila, no orientovala som sa predovšetkým na didaktickú stránku tohto seminára. V popredí stojí praktické využitie už osvojených jazykovedných znalostí a využitie kolokácií vo vyučovacej praxi, teda koncepcia, ako možno preniesť vedeckú problematiku do praxe a tým študentom ukázať spojenie teórie s jazykovou praxou, pričom sa z didaktického hľadiska využívajú viaceré moderné stratégie vzdelávania. Správnu kombináciu týchto prístupov možno prispieť k správne osvojovaniu si cudzieho jazyka, teda správnym ovládaním kolokácií možno skvalitniť používanie cudzieho jazyka. Pri komunikácii nejde len o jednoduché doslovné prekladanie slovných konštrukcií z jedného jazyka do druhého, ale je potrebné vedomé osvojovanie si špecifik daného jazyka. Pre správne prekladanie je dôležité svedomité hľadanie správneho ekvivalentu, k čomu boli študenti vedení v tomto špeciálnom

seminári. Súčasný študijný program je zameraný na nemecký jazyk v odbornej komunikácii, ktorá je špecifická ustálenými slovnými spojeniami a frázami. Preto dúfam, že táto metóda didaktizácie kolokácii si nájde svoje uplatnenie a že študenti získané kompetencie zo semináru úspešne využijú vo svojej praxi.

Literatúra

1. Bajtoš, J. (2015). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
2. Droščák, M. (2015). *Úvod do všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
3. Ďurčo, P., Banášová, M., Hanzličková, A. (2010). *Feste Wortverbindungen im Kontrast*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
4. Ďurčo, P. (2014). Feste Wortverbindungen mit Adjektiven: Korpus-linguistischer Ansatz. *Valenz und Kookkurrenz: grammatische und lexikologische Ansätze*. Berlin: Lit Verlag, 147-159.
5. Ďurčo, P. (2016). Zum Konzept der Kollokationsdidaktik und des Kollokationslernens bei Germanistikstudenten. *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. Wien: LIT-Verlag, 147-172.
6. Hornáček Banášová, M. (2014). Gender Studies in der Kollokationsforschung? (Eine formal-inhaltliche Kookkurrenzanalyse der geschlechtsspezifischen Substantive. *Valenz und Kookkurrenz: grammatische und lexikologische Ansätze*. Berlin: Lit Verlag, 109-119.
7. Hornáček Banášová, M. (2016). Výskum kolokácií a súčasný stav implementácie kolokácií vo vzdelávacích štandardoch nemeckého jazyka. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 3, 297-309. Retrieved from <http://www.jolace.com/en/journals/llce/>
8. Hromadová, K., Šajánková, M., Ďurčo, P. (2015). Evaluation des Testverfahrens zum Projekt „Kontrastive Analyse der festen Wortverbindungen im Deutschen und Slowakischen“. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 7(1), 90-105.
9. Online platforma pre výskum kolokácií:
http://www.vronk.net/wicol/index.php/Main_Page

Pod'akovanie

Výskum kolokácií prebiehal v rámci troch VEGA projektov (1/0006/08: Konfrontačný výskum kolokácií v slovenčine a nemčine; 1/0947/11: Sémantická a distribučná analýza adjektív v nemčine a slovenčine; 1/0751/14: Verbálne kolokácie v nemčine a slovenčine).

Kontaktné údaje autora

PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky

Nám. J. Herdu 2, SK-91701 Trnava

E-mail: banasova.monika@gmail.com

Reforma výuky účetnictví: Nutnost či mýtus?

Reform of Accounting Teaching: Necessity or Myth?

Kateřina Berková

Abstrakt

Příspěvek má přehledový charakter. Zabývá se otázkou, je-li nezbytné se zamýšlet nad reformou výuky účetnictví na středních školách v České republice. Vychází z aktuálních zahraničních a domácích studií a požadavků zaměstnavatelů na odbornou způsobilost účetních s úplným středním vzděláním s maturitou v ČR. V závěru jsou navržena doporučení pro výuku účetnictví v ČR.

Klíčová slova: dimenze kognitivního procesu, odborná způsobilost, účetní vidění světa

Abstract

The article has a review character. It deals with the question, if it is necessary to think about the reform of accounting teaching at secondary schools in the Czech Republic. The article is based on the current foreign and national studies and the employers' requirements for the professional skills of accountants with full secondary education with GCE examination in the Czech Republic. In the end of the article, recommendations are proposed for accounting teaching in the Czech Republic.

Keywords: Cognitive Process Dimension, Professional Skills, Accounting Seeing the World

JEL klasifikace: A12, A20, A21, B00

Úvod

V úvodu tohoto článku je třeba si položit tyto otázky: *Jaké jsou zavedené postupy ve výuce účetnictví na středních školách v České republice a vedou-li tyto postupy od pedagoga ke studentovi k porozumění účetnictví? Je způsob současné přípravy studentů pro výkon profese účetního relevantní?* Úvodní otázky popisují myšlenkovou linii cíle autorky, která se zamýšlí nad nutností zreformovat výuku účetnictví na středních školách v ČR. Příspěvek je přehledového charakteru a s pomocí rozboru metodologie výuky účetnictví v zahraničí ve srovnání s postupy v ČR a požadavky zaměstnavatelů na odbornou způsobilost účetních zkoumá možnosti přenesení osvědčených metod ze zahraničí do českého prostředí.

Důvodem navržení tohoto transferu je značné kladení důrazu na účtování účetních případů ve výuce účetnictví na českých středních školách ve formě memorování, čili podporování sekundárního cíle účetnictví jako vědního oboru, což úplně nekoresponduje s požadavky praxe. Studenti středních škol nejsou ještě dostatečně vedeni k uživatelskému použití účetnictví, resp. k použití informací a zcela nerozumí komplexně zpracovanému systému účetních zásad a postupů, které vedou k věrnému a poctivému obrazu. Tuto chybnou představu studentů středních škol o jejich úplné znalosti účetnictví, jeho zvládnutí

v ekonomické praxi, čili chybnou představu o vyhovujícím odborném profilu absolventa pro výkon profese účetního lze označit jako *přežitý mýtus*.

1 Výuka účetnictví ve světě

Obecně vzato jsou v ekonomickém vzdělávání na celosvětové úrovni nejvíce používány simulační metody s důrazem na rozvoj IT schopností studentů ve smyslu využití informačních technologií v přípravě budoucích ekonomů, konkrétně pro splnění požadavků zaměstnavatelů na odbornou způsobilost profesních účetních (Costa Oliveira, 2016; Moilanen, 2017). Zahraniční pedagogové zabezpečující výuku účetnictví a autoři empirických studií upozorňují na nutnost využití IT a ekonomických softwarů v přípravě budoucích ekonomů pro podporu odborné způsobilosti k výkonu profese účetního. Podle portugalského badatele a pedagoga Costa Oliveira (2016) jsou IT důležité pro budování důvěryhodné simulace a vzdělávací podpory studentů i učitelů. Tento způsob učení byl navržen mnoha výzkumnými institucemi.

Přechod od konvenčního vzdělávacího procesu k inovační praxi umožňuje, aby se relevantní znalosti a dovednosti rozvíjely holisticky ve snaze vytvářet *nové profesní účetní*, kteří jsou vybaveni potřebnými kompetencemi pro splnění požadavků neustále se měnícího podnikatelského prostředí. Schopnost integrovat účetní znalosti s dovednostmi obsluhovat, porozumět a užívat ekonomický software se řadí ve světě ke stěžejním schopnostem pro vytvoření kvalitního lidského kapitálu (Labarca Márquez, 2013; Wan Mohd Nori et al., 2016).

Používat ekonomický software není však klíčovou schopností. Tato schopnost nabývá na významu v integraci se schopností domýšlení důsledků ekonomického rozhodování a schopností dokázat tvořit relevantní způsoby zobrazování transakcí v komplexním účetním systému podle účetních zásad a postupů. V zahraničí se ve výuce účetnictví podporuje kreativita a ekonomický duch tvořivosti (He, Craig, Wen, 2013; Chen, 2014). Tedy z pohledu dimenzí kognitivních procesů, které lze hierarchicky popsat například pomocí taxonomie kognitivních cílů podle Blooma, se podporují a především aktivně rozvíjejí všechny úrovně této taxonomie v revidované podobě, tj. *zapamatování, porozumění, aplikování, analyzování, hodnocení, tvořivost* (Anderson et al., 2001). K tomu se využívají simulační metody a výuka s orientací na problémové oblasti účetního zobrazení reality.

Pro splnění tohoto požadavku musí být ve výuce účetnictví včleněn způsob řešení účetních úloh, které jsou založené na úvaze: *Kdo jsou uživatelé účetních informací, jaké rozhodovací úlohy řeší, jaké informační zázemí potřebují pro toto řešení*. Aby byli studenti schopni řešit tyto typy úloh, učitelé využívají vyšší dimenze kognitivního procesu – od *analyzování* k *tvořivosti*. V ekonomickém vzdělávání zkoumal indonéský badatel Subroto (2015) kognitivní přístupy k rozvoji kreativního (tvůrčího) myšlení. Tento druh myšlení vede k hlubšímu a smysluplnému poznání a podporuje trvalé osvojení poznatků. Nutným předpokladem pro reálné použití této *metakognitivní strategie učení* je revize vzdělávacího obsahu (Zoller, 2015). Revizí učiva ve studijních materiálech a učebnicích se docílí k tomu, aby předložený vzdělávací obsah a úlohy pro studenty korespondovaly s vyššími patry kognitivních cílů, kterých je nutno dosáhnout. Způsob předkládání učiva musí vyhovovat rozvoji vyšších dimenzí kognitivních cílů, tj. směrem od *analyzování* k *tvořivosti*.

2 Česká výuka účetnictví stereotypem či modernou a optikou požadavků zaměstnavatelů na odbornou způsobilost profesních účetních?

Způsob výuky účetnictví na českých středních odborných školách je orientován na rozvoj nižších dimenzí kognitivního procesu – *zapamatování, porozumění, aplikování*. Učitelé používají takové výukové materiály, resp. učebnice, které svým předloženým vzdělávacím

obsahem a stanovenými úlohami pro studenty sice vyhovují nižším patřům kognitivních cílů, ale již neobsahují prvky pro vedení problémového vyučování, otázky k zamyšlení, úlohy s možností variantního řešení (Králová, Novák, 2014). Výuka účetnictví v ČR a řešení účetních úloh, nejsou ještě založené na úvaze: *Kdo jsou uživatelé účetních informací, jaké rozhodovací úlohy řeší, jaké informační zázemí potřebují pro toto řešení* (Berková, 2016).

2.1 Metodické portfolio výuky účetnictví v ČR

Komparací hodnocení učebnice účetnictví a ekonomiky v českém prostředí bylo zjištěno, že autor učebnice ekonomiky Petr Klínský rychleji reaguje na nové vývojové tendence v ekonomice a trendy ve vzdělávání oproti autorovi učebnice účetnictví pro střední školy Pavlu Štohlovi (tuto učebnici účetnictví používají téměř všechny střední školy). Učebnice účetnictví z hlediska způsobů rozvoje tvůrčího myšlení v současné době neobsahuje tyto typy úloh a zejména je orientována na souvislé příklady, včetně reflexe zpracování účetnictví v ekonomickém softwaru (Berková, Králová, 2016). Uvedené prvky částečně korespondují s přípravou na ekonomickou praxi, nicméně stále bez hlubšího přemýšlení o účetních konsekvencích a jeho zpracováním v širším slova smyslu, tj. zpracování účetních případů při uvědomění si dodržení účetních zásad, aby účetnictví bylo věrné a poctivé a ve smyslu porozumění informacím pro ekonomické rozhodování z pohledu kvalitativních charakteristik informací – srozumitelnosti, spolehlivosti, relevantnosti, srovnatelnosti, průkaznosti.

Podle výzkumu Berkové, Králové (2016), který byl orientován na dotazování učitelů účetnictví ve smyslu hodnocení učebnice účetnictví Pavla Štoha, přičemž se do šetření zapojilo 34 středních odborných škol z ČR, se 55,3% učitelů domnívá, že v učebnici chybí právě příklady k podpoře ekonomického a účetního myšlení a domýšlení důsledků účetních případů pro relevantní ekonomické rozhodování. Učebnice nepředkládá vzdělávací obsah tak, aby bylo možné orientovat výuku na problémové, rozhodovací úlohy. 68% učitelů zhodnotilo učebnici jako dobrou učební pomůcku, která umožňuje propojovat účetnictví s ekonomickou podstatou na úrovni mezipředmětových vazeb, což je nejnižší úroveň integrace ekonomického vzdělávání. 81,6% učitelů má zájem o nové výukové materiály obsahující úlohy komplexnější ekonomicko-účetní povahy a podporující tvůrčí myšlení, čili úlohy pro rozvoj vyšších dimenzí kognitivního procesu.

Obecně vzato ve výuce účetnictví převládají tradiční metody využívané při expoziční fázi vyučovacího procesu, tj. monologické metody, vysvětlování, popis či vyprávění (Králová, Novák, 2014). Podle výzkumu Berkové, Králové (2015) existuje příčinná souvislost mezi délkou pedagogické praxe a uplatňovanými vyučovacími metodami – čím je delší praxe, tím jsou méně využívané sofistikovanější aktivizující metody podporující tvůrčí ekonomické myšlení. Podle výpovědí učitelů sice používají aktivizující metody, ale bylo zjištěno, že s nimi nesprávně pracují, a to bez ohledu na věk či vzdělání. Klíčovým problémem je to, že učitelé uplatňují stereotypní vyučovací metody, pro které používají názvy moderních vyučovacích metod. Dalším problémem je vzdělávací obsah v učebnicích, který není přízpůsoben rozvoji tvůrčího myšlení.

Z výše uvedeného lze konstatovat, že z psychologického hlediska možného uplatnění učebních strategií ve výuce jednoznačně učitelé využívají *paměťové strategie učení*. Podstatou této strategie je vymezení centrálních poznatků, které se musí stát součástí vnitřního poznatkového systému studenta. Osvojení těchto poznatků je na úrovni *zapamatování* a *porozumění*, kdy dokáže student ještě vyhledat informace například na Internetu, čili *paměťová strategie* rozvíjí nižší dimenze kognitivního procesu (Škoda, Doulík, 2011, s. 172–173). Tomu odpovídají také reálné schopnosti studentů středních škol, kteří se zúčastnili testování ekonomických znalostí a dovedností. Nedostatky byly zjištěny

v oblastech, kdy měli studenti prokazovat schopnost analyzování ekonomických situací za pomoci informací z účetnictví a hodnocení finančních výsledků, včetně kritického myšlení (Berková a kol., 2016).

2.2 Požadavky na odbornou způsobilost profesních účetních v ČR

Výuka účetnictví v zahraničí a ČR se evidentně v mnohém liší, zejména v tom smyslu, že rozvíjí jinou úroveň schopností studentů. Otázkou však zůstává, je-li uvedený způsob výuky účetnictví v ČR relevantní pro přípravu absolventů středních škol k výkonu profesních účetních a koreluje-li postupy používané ve výuce účetnictví s požadavky českých zaměstnavatelů na odbornou způsobilost profesních účetních?

V databázi Národní soustavy povolání jsou uvedeny z hlediska profese účetního tyto pracovní pozice – auditor, hlavní účetní v podnikatelské sféře, mzdová účetní, odborný účetní, pracovník pro evidenci dlouhodobého majetku, pracovník pro evidenci zásob, referent specialista správy účetnictví a auditu, samostatný účetní v podnikatelské sféře a účetní metodik v podnikatelské sféře (Národní soustava povolání, 2017). Absolvent oboru Obchodní akademie či Ekonomika a podnikání s úplným vzděláním s maturitou splňuje vzdělání pro tyto pracovní pozice ve vztahu k finančnímu účetnictví, kde musí prokázat tuto odbornou způsobilost (Národní soustava povolání, 2017):

- **Odborný účetní** zajišťuje účtování jednotlivých oblastí finančního účetnictví pod vedením a kontrolou Samostatného účetního.
 - *Teoretické znalosti* (účetní doklady a jejich evidence, daňová soustava ve vztahu k účetnictví, daň z příjmu, daň z přidané hodnoty, bezhotovostní a platební styk, vnitropodnikové účetnictví, odvody sociálního pojištění, majetek účetní jednotky, jeho inventarizace a odepisování.)
 - *Praktické dovednosti* (účtování běžných účetních operací ve finančním účetnictví, kontrola náležitostí účetních dokladů a jejich evidence, měsíční kontroly ve finančním účetnictví, zajištění kontrol a spolupráce při inventarizaci majetku a závazků, pod vedením a kontrolou Samostatného účetního účtování uzávěrkových operací, zpracování účetních dokladů pro automatizované zpracování.)
- **Účetní** zajišťuje prvotní evidenci jednotlivých činností účetní jednotky a účtování jednotlivých oblastí finančního účetnictví.
 - *Teoretické znalosti* (účetní doklady a jejich evidence, daňová soustava ve vztahu k účetnictví, bezhotovostní a platební styk, vnitropodnikové účetnictví, majetek podnikatelského subjektu, jeho inventarizace a odepisování.)
 - *Praktické dovednosti* (vyplňování formulářů a hlášení pro státní orgány, vedení pokladní knihy, vystavování účetních pokladních dokladů, a to i v cizí měně, kontrola formální i věcné správnosti účetních dokladů, výpočet odpisů dlouhodobého majetku, operativní evidence o pohybu majetku, zásob a finančních prostředků, sestavení účetní závěrky, účtování jednotlivých účetních operací finančního účetnictví, vedení vnitropodnikového účetnictví, inventarizace majetku a závazků.)

Uvedené pracovní pozice *Odborný účetní* a *Účetní* mají podobný odborný profil, který vyžaduje komplexní znalost účetnictví, ale u pozice *Účetní* vyžaduje ještě práci s účetními informacemi a sestavení účetní závěrky podle zásad v souladu se zákonem o účetnictví, ale rovněž daňovým řádem a zákonem o dani z příjmů. Pro tyto pozice nestačí pouze osvojení

znalostí na úrovni zapamatování a porozumění a jejich aplikace v praxi, ale je potřebné rozvíjet schopnost hodnotit situaci při účetní závěrce. U obou pracovních pozic je vyžadována schopnost řešení problémů ve smyslu, že účetní dokáže identifikovat podstatu u složitějších problémů, problém strukturovat, systematicky řešit a do budoucna jim předcházet, dokáže skloubit analytické a kreativní myšlení.

- **Samostatný účetní** zajišťuje a odpovídá za účtování jednotlivých oblastí finančního účetnictví účetní jednotky.
 - *Teoretické znalosti* (tyto znalosti vychází z výše uvedených pozic a navíc sem vstupuje samostatné účtování jednotlivých účetních operací finančního účetnictví, spolupráce s Daňovým specialistou při zajišťování agendy některých daní, zpracování měsíčních a ročních závěrek, příprava podkladů a spolupráce s auditory.)
 - *Praktické dovednosti* (tyto dovednosti vychází z výše uvedených pozic a navíc sem vstupuje sestavení účetní závěrky, účtování jednotlivých účetních operací finančního účetnictví, provádění účetních kontrol, spolupráce na tvorbě vnitřního předpisu upravujícího jejich systém.)

U pracovní pozice *Samostatný účetní* je vyžadována schopnost řešení problémů více než u předchozích pracovních pozic, a to ve smyslu identifikace příčin a následků problému, využití analytického a kreativního myšlení, spolupráce na tvorbě standardů, kterými předchází vzniku problémů.

Je evidentní, že kromě základní znalosti a dovednosti účtovat účetní případy, jsou vyžadovány schopnosti řešit problémy a využívat analytické a kreativní myšlení, a to již u pozic, které lze vykonávat s úplným středním vzděláním s maturitou. Tyto požadavky jsou také v souladu s výzkumem Jiráskové (2012), která pomocí analýzy inzerátů zjišťovala požadavky na odbornou způsobilost účetních v ČR. Podle rozboru současného stavu výuky účetnictví na středních školách koreluje příprava nových účetních s požadavky na odbornost zejména v oblastech účtování účetních případů ve finančním účetnictví ve vztahu k daňovým souvislostem, inventarizace majetku a závazků v teoretické rovině, práce s účetními doklady. Studenti jsou vybaveni teoretickým rámcem z oblasti sestavení účetní závěry a vnitropodnikového účetnictví. Širší záběr v přípravě nových účetních chybí.

3 Rozvoj dimenzí kognitivního procesu – od základního stavebního kamene k účetnímu vidění světa

Položení základního stavebního kamene v přípravě nových profesních účetních v sobě nese tyto cíle – vést studenty k pochopení bilančního principu; vést je k pochopení metodických prvků účetnictví a zejména metody podvojného zápisu; v postupných krocích je vést ke zvládnutí účtování běžných operací, a to od začátku účetního období až po jeho uzavření; naučit je sestavovat účetní závěrku. Studenti velice dobře zvládají účtování účetních případů prostřednictvím předkontací, čili téměř nezapisují do účetních knih, ale tzv. *předkontovávají* účetní případy. Na druhou stranu si je již nespojují s ekonomickou podstatou a nezamýšlí se nad reálnou správností účetních postupů, které jsou upraveny účetními předpisy a možnostmi „Jak to udělat jinak, aby byl respektován akruální princip?“. Fakt, že jsou účetní postupy deklarovány českými účetními předpisy, ještě neznamená, že lze podle nich ve finančním účetnictví zobrazit účetní případy skutečně na akruálním principu jako je tomu u problematiky účetního zobrazení finančního leasingu, které nectí akruálnost (Berková, 2016). Studenti po zvládnutí maturitní zkoušky mají dobrý účetní základ a lze konstatovat, že

účetní problematice, resp. účtování účetních případů skutečně rozumí. Rozvoj nižších dimenzí kognitivního procesu je v přípravě nových profesních účetních splněn.

S ohledem na požadavky zaměstnavatelů na odbornou způsobilost profesních účetních je pro zvýšení kvality této přípravy v podmínkách sekundárního vzdělávání žádoucí využívat simulační metody a vést výuku problémově. Tento způsob převládá ve světě a podle dosavadních zahraničních studií patří k úspěšným moderním metodám, které vtahují studenty do profese účetního a dokáže odhalit hlavní problémy každodenní činnosti účetního (He, Craig, Wen, 2013; Chen, 2014). Simulační metodou lze rozvíjet vyšší dimenze kognitivního procesu – *analyzování, hodnocení a tvořivost*. Teprve poté může učitel studenty vést k *účetnímu vidění světa*. Obecně je účetní myšlení součástí ekonomického myšlení, kdy jedinec využívá v konkrétních podmínkách a pracovní pozici obecné myšlenkové operace (metody ekonomie) *abstrakce, analýza, syntéza, indukce, dedukce, pozorování ekonomické reality* aj. Tím lze dosáhnout tvůrčího myšlení. Účetní vidění světa je schopnost jedince navrhovat různé způsoby zobrazení informací v účetnictví, a to nejen na základě platných právních předpisů, dále je to schopnost jedince vyvodit ekonomické důsledky různých způsobů zobrazení informací v účetnictví (možno v národní i mezinárodní úpravě) v mikroekonomické i makroekonomické rovině. (Lze například využít při výkladu účtování a vykazování změny stavu zásob a aktivace majetku a vnitropodnikových služeb s účinností od roku 2016.)

Závěr

V úvodu tohoto článku si autorka kladla otázku, zda je nezbytné se zamýšlet nad reformou výuky účetnictví v ČR. Na základě rozboru zahraničních a tuzemských studií, vlastních výzkumů, pedagogických zkušeností a požadavků trhu práce na kvalifikaci profesních účetních byl učiněn závěr, že je nutné, aby byla výuka účetnictví na středních školách inovována. Inovace by měla směřovat k rozvoji vyšších kognitivních dimenzí, až k tvůrčímu myšlení, které u studentů vytvoří *účetní vidění světa*. Dnešní účetní by měl být schopen nejenom účtovat běžné operace, ale také používat informace pro rozhodování z pohledu ekonoma či zaměstnance odpovídajícího za svěřenou část firemních aktivit. Tyto způsoby nemají v české výuce účetnictví a přípravě nových profesních účetních ještě své místo, a proto zamýšlet se nad zreformováním či inovací výuky účetnictví v ČR je nutností, nikoliv mýtem. Nicméně v přípravě budoucích učitelů předmětu účetnictví na to autorka reaguje inovovaným předmětem s názvem *Moderní koncepce v didaktice účetnictví – případové studie*.

Literatura

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Berková, K. (2016). *Didaktika účetnictví – vybrané problémy. Rozvoj myšlení v taxonomii podle Blooma*. Praha: Oeconomica.
3. Berková, K. a kol. (2016). *Případové studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha: Oeconomica.
4. Berková, K. & Králová, A. (2016). The effect of financial literacy on the economic education in the context of development of economic and financial thinking in the Czech Republic. In *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016* [online]. Albena (Sofia): SGEM, 1113–1120.

5. 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* [online]. Albena (Sofie): STEF92, 37–44.
6. Costa Oliveira, H., Sá, M., Barros, T. & Arantes, V. (2016). Teaching and learning accounting in an innovative business simulation: Portuguese case study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, (july), 533-538.
7. He, H., Craig, R. & Wen, J. (2013). Developing critical thinking skills and effective co-operative international accounting degree programs in China. *Asian Review of Accounting*, 21 (2), 144-159.
8. Chen, X. (2014). A Thinking on the Teaching of College Accounting. In Narayanasamy, S. (Ed.). *International Conference on Social Science and Management ICSSM 2014*. Chicago, 48-50.
9. Jirásková, S. (2012). Pozice profese účetních na trhu práce v ČR. In Randáková, M. (Ed.). *Sborník pedagogické konference Nové požadavky na účetní výkazy v České republice*. Praha: Oeconomica, 56-61.
10. Králová, A. & Novák, J. (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Praha: Press 21.
11. Labarca Márquez, S.E., Navarro Reyes, Y.R. & Suárez Capote, E.M. (2013). Technology in training for accounting. A step toward the future. *Revista de Ciencias Sociales*, 19 (2), 390-401.
12. Moilanen, S. (2017). The context-specific conceptions of learning in case-based accounting assignments, students' characteristics and performance. *Accounting Education*, 1-22.
13. *Povolání, ekonomika, administrativa, personalistika* [online]. 2017 [cit. 2017-04-16]. Praha: Národní soustava povolání. Retrieved from: <http://katalog.nsp.cz/vysledekHledani.aspx?q=%c3%ba%c4%8detn%c3%ad&naKodAlt=True&char=False&cin=False&prikladPr=False&kzam=False&isco=False&cId=81eae9d-81f8-417a-8de4-61584289b2c9>.
14. Subroto, W.T. (2015). Creative Thinking Development to Foster Economic Creative: Evidence of State University of Surabaya. *International Review of Management and Marketing*, 5 (3), 108–113.
15. Škoda, J. & Doulák, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Book.
16. Wan Mohd Nori, W.M.N., Kassim, C.K.H.C.K., Ahmad, S. & Nasir, N.E.M. (2016). The use of accounting software for effective teaching and learning introductory accounting: A pedagogical discussion. *Social Sciences*, 11 (13), 3315-3320.
17. Zoller, U. (2015). Research–Based Transformative Science/STEM/STES/STESSEP Education for. “Sustainability Thinking” : From Teaching to “Know” to Learning to “Think”. *Sustainability*, 7 (4), 4474–4491.

Poděkování

Příspěvek vznikl na základě podpory vědeckých projektů č. IGS VŠE F1/31/2015, GA/2016/9 a za pomoci institucionální podpory Fakulty financí a účetnictví VŠE č. IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze

nám. Winstona Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: katerina.berkova@vse.cz

Posudzovanie a hodnotenie úrovne vzdelávania

Assessing and evaluating the level of education

Alexander Bilčík

Abstrakt

Príspevok poukazuje na systematické hodnotenie činností vo vzdelávaní ako predpoklad pri implementácii filozofie komplexného manažérstva kvality. Vysvetľuje zmysel a oblasti pedagogickej evaluácie. Vymenúva indikátory kvality použité v prieskume na slovenských stredných odborných školách pri hodnotení kvality nimi poskytovaného výchovno-vzdelávacieho procesu.

Kľúčové slová: hodnotenie, pedagogická evaluácia, prieskum, kvalita, výchovno-vzdelávací proces

Abstract

This contribution points to the systematic assessment of educational activities as a prerequisite for the implementation of the philosophy of comprehensive quality management. Explains the meaning and areas of pedagogical evaluation. It lists the quality indicators used in a survey at Slovak secondary vocational schools to assess the quality of the educational process provided.

Key words: assessment, pedagogical evaluation, survey, quality, educational process

JEL klasifikace: I Health, Education, and Welfare

Úvod

V súčasnosti je stále aktuálnou myšlienka Paulovej (2008), že nie vo všetkých organizáciách je prioritou číslo jedna vybudovanie systému manažérstva kvality podľa noriem ISO radu 9000, ale čoraz väčší význam nadobúda aj budovanie prostredia (kultúry organizácie) umožňujúceho implementáciu filozofie **komplexného manažérstva kvality**, čiže kvalitu dosahovať všade, vo všetkom a zabezpečovať ju všetkými. To závisí od každého z aktérov podieľajúcich sa na budovaní, implementácii, udržiavaní a zlepšovaní procesov v organizácii. Rozhodujúcu a nenahraditeľnú úlohu pri tvorbe **kultúry organizácie** zohráva jej vedenie. Platí pritom pravidlo: Len ten, kto si topánky vyskúšal, vie či tlačia. Aký je charakter a osobnosť vedúcich pracovníkov, taký je obyčajne aj charakter organizácie. V správaní podriadených pracovníkov sa prejavuje tzv. „dominový efekt“.

Najhodnotnejšou súčasťou každej organizácie bývajú jej vzdelaní zamestnanci, ktorí sa ďalej rozvíjajú, sú aktívni a stotožňujú sa s hodnotami organizácie. Všeobecne platí, že dosiahnuté výsledky práce, pozitívne aj negatívne, sú odrazom spolupráce a vzťahov v pracovných kolektívoch organizácie, nezávisle na postavení jej pracovníkov v hierarchickej štruktúre. Predpokladom jej úspechu sa stalo **systematické hodnotenie** dosahovaných výsledkov.

1 Charakteristika autoevaluácie

Hodnotenie činností sprevádza človeka už od počiatku jeho existencie. Ak sa jedná o riadené, plánované hodnotenie, hovoríme o evaluácii. Vašátková (2007) vysvetľuje, že autoevaluácia býva považovaná za mechanizmus právomoci školy zlepšovať sa z vnútra. Self-evaluation znamená, že kedykoľvek je (vedením školy, učiteľmi, žiakmi či ich zákonnými zástupcami) skúmaný súčasný stav, má byť uskutočňovaný s cieľom udržať dobrú úroveň činnosti, príp. procesu alebo ju zlepšiť.

Ďalej uvádza, že vedenie školy nemusí byť súčasťou autoevaluačnej skupiny, lebo môže delegovať svoju právomoc na konkrétneho jedinca alebo skupinu ľudí, ktorí budú zodpovední za priebeh autoevaluačných procesov. Do autoevaluácie sa nemusí zapojiť celá škola, jej aktivity majú byť vopred premyslené a naplánované, ciele realizovateľné a dosiahnuteľné. Autoevaluácia nehodnotí jednotlivcov, ale úlohy a procesy. Ak by ohrozovala jednotlivcov, strácala by dlhodobejšie zmysluplné využívanie. Je to proces, ktorého úspech závisí od autoevaluačného tímu. Zásadnou podmienkou je priebežné informovanie všetkých zainteresovaných na škole. Jej výstupom je evaluačná správa, ale oveľa dôležitejšie sú následné kroky, ktoré prídu po nej. Nie je to samoúčelná aktivita, ale spúšťa mechanizmy zmeny. Je preto citlivým procesom, ktorý má slúžiť predovšetkým škole.

Zmyslom pedagogickej evaluácie je poskytovať hodnotiace informácie o celej **pedagogickej realite**.

2 Prístupy k pedagogickej evaluácii

Pre pedagogickú evaluáciu Průcha (1996) komplexne vymedzil z predmetného hľadiska jej nasledovné oblasti:

A. Evaluácia vzdelávacích potrieb – zaoberá sa identifikáciou, opisom, analýzou a vyhodnocovaním vzdelávacích potrieb jednotlivých subjektov alebo skupín subjektov. Tieto sa počas života človeka menia. Je menej rozvinutá, keďže záujem sa dlho sústreďoval na evaluáciu vzdelávacích výsledkov. Uplatňuje sa hlavne v oblasti odborného vzdelávania a rekvalifikácie v podnikoch.

Rozlišujeme tieto vzdelávacie potreby:

1. na národnej úrovni – záujmy celej populácie – štátu či regiónu.
2. jednotlivcov alebo skupín populácie – vekových, profesijných. Sú obtiažne identifikovateľné.

B. Evaluácia efektov vzdelávania (nekognitívne výsledky)

Efekty vzdelávania sú produktami vzdelávacích procesov, ktoré:

- majú dlhodobé pôsobenie,
- prejavujú sa mimo sféru vzdelávania,
- možno ich zistiť a kvantitatívne vyhodnotiť.

Za efekty vzdelávania považujeme:

- úspešnosť osôb s rôznou úrovňou vzdelania v zamestnaní,
- výška zárobku,
- postoje a konanie v rôznych sférach životnej praxe,
- konzumné správanie,
- životné a profesijné uspokojenie,
- politické názory a ich účasť v politickom rozhodovaní.

C. Evaluácia vzdelávacích programov a evaluácia kurikula

1. Evaluácia vzdelávacích programov – je analytická a hodnotiaca činnosť smerujúca k vyhodnoteniu konkrétneho kurzu, výcviku, školenia.

2. Evaluácia kurikula (realizovateľnosti, efektívnosti) – je analytická a hodnotiaca činnosť komplexnejšej povahy a širšieho rozsahu. Má niekoľko dimenzií:

- Prečo vzdelávať?
- Koho vzdelávať?
- Čo vyučovať?
- Kedy vzdelávať?
- Ako vzdelávať?
- Za akých podmienok?
- S akými efektmi?

D. Evaluácia učebníc je analytická činnosť zameraná na:

- zisťovanie a hodnotenie vlastností (parametrov) učebníc,
- fungovanie učebníc v reálnych procesoch vzdelávania,
- navrhovanie korekcií nevyhovujúcich parametrov.

Učebnice sú skonštruované a používané pre didaktické účely. Rozlišujeme pri nich:

1. evaluáciu **komponentov štruktúry** učebníc.
2. evaluáciu **rozsahu a obtiažnosti** učebníc.
3. evaluáciu **obrazových komponentov** učebníc.
4. evaluáciu **fungovania** učebníc **vo vyučovaní**.
5. evaluáciu **postojov** učiteľov a žiakov **k učebniciam**, má subjektívny charakter.

E. Evaluácia výučby a vyučovania

Použiť možno nasledovné prístupy evaluácie výučby:

- hodnotenie vyučovacích činností učiteľov rovnakého predmetu,
- hodnotenie vyučovacích činností učiteľov rôznych predmetov,
- autoevaluácia (sebahodnotenie) učiteľov a autodeskripcia (opis vlastných činností),
- učebné činnosti žiakov.

F. Evaluácia edukačného prostredia (klímy)

Jej podstatou je hodnotiť na základe výpovedí samotných účastníkov edukačného prostredia. Títo môžu posudzovať atmosféru triedy, vyučovacej hodiny, či klímu školy.

G. Evaluácia vzdelávacích výsledkov (výsledkov edukácie)

Ide o najrozsiahlejšiu súčasť pedagogickej evaluácie. Možno ju realizovať:

1. na rôznych druhoch škôl / populáciách žiakov
2. na národnej úrovni
 - na základe bežných školských skúšok,
 - na základe štandardizovaných testov (Anglicko, Wales, Škótsko, Holandsko),
 - nezávislé hlbkové evaluácie (Fínsko).

H. Evaluácia vzdelávania prostredníctvom štandardov

Všetky vzdelávacie inštitúcie majú štandardy v zmysle úrovne kvality práce, pod ktorú si neželajú klesnúť. Naopak, snažia sa ju zvýšiť. Na stredných školách tieto štandardy bývajú kontrolované prostredníctvom externých evaluácií alebo predpísaných skúšok. Je pre ne typické:

- Umožňujú merať len okamžitý stav, nemožno nimi hodnotiť, čo žiaci vedeli pred začiatkom určiť tej etapy vzdelávania a po jej skončení.
- Sú potrební odborníci, technika, informácie, kompetencie (spojené s nákladmi).
- Existujú rozdielne názory na tvorbu štandardov, iné požiadavky majú zamestnávateľia, iné teoretickí pedagógovia.
- Predstavujú prostriedok selekcie žiakov na schopných a menej schopných, vznikajú podmienky sociálnej nerovnosti.
- Slabá pripravenosť učiteľov na prácu so štandardami (treba ich školiť).
- Treba rešpektovať historický vývoj.

I. Evaluácia efektívnosti škôl sa snaží zisťovať, analyzovať a vyhodnocovať čím sú charakteristické školy, ktoré možno považovať za dobré, efektívne oproti školám neefektívnym. Evaluácia si všíma nielen vzdelávacie výsledky žiakov, ale sa pokúša hodnotiť školu i s jej fungovaním.

V zahraničí je pomerne rozvinutá, napr. v Holandsku, USA. Čerpá z niekoľkých teórií:

1. ekonomickej teórie „vstupov“ a „výstupov“ vzdelávacích procesov,
2. pedagogicko-sociologickej teórie „produktivity vzdelávania“,
3. teórie organizácie a manažmentu.

J. Evaluácia na základe indikátorov

Indikátor vzdelávania je kvantitatívny ukazovateľ, príp. kvalitatívny v kvantifikovanej podobe, ktorý:

- Hovorí o vlastnostiach, produkcii alebo fungovaní vzdelávacieho systému.
- Môže byť použitý pre rozhodovacie procesy vo sfére vzdelávania aj pre výskumné účely.

Vo svete sú využívané tieto indikátory vzdelávania:

1. demografické indikátory vzdelávania (podiel obyvateľstva vo veku povinnej školskej dochádzky),
2. indikátory gramotnosti (počet negramotných, počet masmédií),
3. indikátory školských systémov (počty žiakov, učiteľov na školách),
4. ekonomické indikátory vzdelávania (výdaje na vzdelávanie, náklady na žiaka).

K. Evaluácia pedagogického výskumu

Pri evaluácii pedagogického výskumu sa uplatňujú 2 základné prístupy:

1. Evaluácia pedagogického výskumu na základe **expertíz**. Monitorovať a vyhodnocovať možno stav výskumu z hľadiska jeho organizačnej štruktúry, personálneho a inštitucionálneho vybavenia, výskumných projektov a ďalších charakteristík.

Hodnotenie môže byť ovplyvňované subjektívnymi faktormi, napr. preferencia určitých tém, či metodologických prístupov zo strany hodnotiteľov.

2. Evaluácia pedagogického výskumu na základe **scientometrických analýz**. Scientometria je meranie stavu, vlastností a trendov vývoja určitej vedeckej disciplíny alebo jej časti. Kvantitatívne vyhodnocuje publikované produkty vedy a výskumníkmi použité informačné pramene. Je považovaná za objektívny spôsob hodnotenia.

3 Prieskum na stredných odborných školách v SR

So zameraním na hodnotenie súčasného stavu výchovno-vzdelávacieho procesu a súčasne zistenie predstáv partnerov na ňom sa zúčastňujúcich (učiteľov, žiakov a nepriamo aj ich

zákonných zástupcov) je na slovenských stredných odborných školách realizovaný prieskum. Jeho riešiteľský kolektív sa zameriaval pri vyššie pomenovaných skupinách partnerov (respondentov prieskumu) na hodnotenie nasledovných znakov (indikátorov) kvality:

1. Prvky považované respondentmi za dôležité pri posudzovaní kvality výchovno-vzdelávacieho procesu.
2. Preferované, či najviac očakávané prvky vo výchovno-vzdelávacom procese.
3. Najviac uplatňované formy výučby.
4. Najviac vyhovujúce metódy výučby.
5. Hodnotový rebríček respondentov.
6. Úroveň interpersonálnych kompetencií.
7. Uplatňovanie spätnej väzby.
8. Pravidelnosť sebareflexie vlastnej práce.
9. Druhy nástrojov využívaných pri samohodnotení.
10. Identifikácia najviac problémových situácií z pohľadu respondentov.
11. Motívy vedúce k výberu zvolenej školy.
12. Identifikácia rezerv vedúcich k zlepšeniu súčasného stavu.

Pri konštrukcii jednotlivých položiek prieskumných dotazníkov využil evaluáciu vzdelávacích potrieb, evaluáciu výučby a vyučovania, tiež evaluáciu edukačného prostredia, opísané v časti dva tohto príspevku, ktoré ako usudzoval budú vedieť respondenti posúdiť.

Záver

Z priebehu uvedeného prieskumu je zrejmé, že stále existujú na školách nedostatky v pripravenosti pedagogických pracovníkov z oblasti zabezpečovania kvality i v záujme, či ochote partnerov zúčastnených na výchovno-vzdelávacom procese vzájomne spolupracovať. Tieto priebežne získané informácie prezrádzajú opodstatnenosť zámeru riešiteľského kolektívu, navrhnúť učiteľom odborných predmetov vzdelávací program aj s konkrétnou obsahovou štruktúrou.

Autor príspevku, aj v súlade nim v r.2016 opísanými procesmi realizovanými na školách súhlasí s názorom Rýdla (2003), ak sa z pomedzi nich zameriame na výchovno-vzdelávací proces, že jeho kvalitu charakterizuje jasná štruktúra, efektívne využívanie času, vysoká odbornosť učiteľa, rôznorodosť používaných metód, výkony žiakov (ich vedomosti, zručnosti a pozornosť), tiež schopnosť vzájomnej komunikácie a dôvery, z nich vyplývajúca pracovná atmosféra a častá a fungujúca spätná väzba.

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. Bilčík, A. (2016). *Collaboration between employees when assuring quality for schools*. 12. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie SCHOLA 2016, ČVUT Praha. ISBN 978-80-01-06112-1.
2. Paulová, I., Hekelová, E., Šatanová, A., Šalgovičová, J. (2008). *Metódy zlepšovania efektívnosti a účinnosti TQM*. STU Bratislava, ISBN 978-80-227-2857-7
3. Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Masarykova univerzita v Brně, ISBN 80-210-1333-8

4. Vašŕatková, J. (2007). *Úvod do autoevaluace školy*. Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1422-8
5. Rýdl, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

Kontaktné údaje autora

Ing. Alexander Bilčík, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra didaktiky odborných predmetov

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

E-mail: bilcik@dti.sk

Sociálna klíma v študijnej skupine na univerzite

Social climate of the study groups at university

Dušan Fedič

Abstrakt

Každý učiteľ na vysokej škole má iné predpoklady pre vykonávanie svojej práce. V našom výskume, ktorého výsledky prezentujeme v štúdiu, bolo našim cieľom zistiť, aký štýl práce majú učitelia na vysokej škole. Potvrdilo sa nám očakávanie, že učitelia na vysokých školách uprednostňujú štýl práce, pri ktorom preferujú vedu pred pedagogickým pôsobením. Tento štýl práce uprednostňujú aj učitelia, ktorí majú pedagogické vzdelanie, aj keď nie v takej intenzite ako tomu bolo u učiteľov, ktorí pedagogické vzdelanie nemajú. V ďalšom kroku sme sa snažili sledovať rozdiely vo vnímaní determinantov sociálnej klímy z pohľadu učiteľov na vysokých školách a študentov vysokých škôl. Potvrdili sa nám rozdiely vo vnímaní takmer všetkých determinantoch sociálnej klímy. V poslednom kroku sme sa snažili dokázať, že charakter sociálnej klímy je možné na vysokej škole ovplyvniť zmenou štýlu práce, pri ktorom učiteľ bude klásť väčšiu váhu na pedagogické pôsobenie na vyučovaní. V dvoch tretinách determinantov sociálnej klímy sa nám vplyv tejto zmeny podarilo preukázať.

Kľúčová slova: determinanty sociálnej klímy, sociálne skupiny vo vyučovaní na vysokých školách

Abstract

Each university teacher has different qualifications to perform his or her job position. This article shows the results of research where we wanted to examine the teaching styles of teachers at university. We anticipated that university teachers prefer the style where the science is more than pedagogical activity. Our expectation was proven. Also, teachers with pedagogical education prefer this style, however not in such intensity as the teachers without pedagogical education. In the next step we tried to observe the differences in understanding of the determinants of social climate from the point of view of university teachers and students. The differences in understanding of nearly all determinants of social climate were approved. In the last part we tried to demonstrate that the character of social climate can be influenced with a change in work style at university, when the teacher is more focused on the pedagogical activity in education. In two-thirds of the determinants of social climate we were able to show the influence of this change.

Keywords: Determinants of social climate, social groups in teaching at universities

JEL klasifikace: I2 Education and Research Institutions

1 Inovácia kurikula

Prebiehajúca inovácia kurikula si vyžiadala potrebu sledovať požiadavky študentov univerzity v oblastiach, na ktoré sa pri predchádzajúcom kreovaní jazykového kurikula nebral zreteľ. Oblasťou, ktorá nemala doteraz vplyv na tvorbu jazykového kurikula bola sociálna klíma na vyučovaní. Rešpektovaním špecifických vlastností sociálnej klímy v študijných skupinách na vysokých školách a ich zohľadnením pri konečnej podobe jazykového kurikula je možné zvýšiť celkovú efektivitu vzdelávania. Sledovanie vlastností sociálnej klímy nám umožnil výskum na viacerých vysokých školách.

V našej práci sme sa snažili nájsť prejavy sociálnej klímy v študijnej skupine a zistiť vzťah sociálnej klímy a štýlu práce učiteľa. Pokúsili sme sa určiť aspekty, ktoré závisia od štýlu práce učiteľa a vďaka nim môže učiteľ prispieť k lepšiemu priebehu celého vyučovacieho procesu. Sociálna klíma v skupine ovplyvňuje celkový charakter výučby a učiteľ musí poznať znaky klímy, ktoré vo svojej skupine môže hľadať a zmenou svojho štýlu práce možno môže zmeniť vlastnosti týchto znakov. Pokúsili sme sa tieto znaky určiť a určiť štýl práce, ktorý k ich pozitívnej zmene prispeje.

2 Štýl práce učiteľa

Je potrebné taktiež definovať, čo je štýl. Štýl práce učiteľa môžeme všeobecne zaradiť do troch skupín: autoritatívny, liberálny a demokratický štýl práce. Štýl práce učiteľa je determinovaný mnohými faktormi: jeho poznatkami, osobnosťou, sociálnu klímou v skupine, ale aj sociálnu klímou v škole a mnohými ďalšími faktormi. Štýl práce učiteľa je rozsiahly pojem, ktorý v sebe zahŕňa činnosť učiteľa počas vyučovania a mimo neho.

Štýl práce učiteľa súvisí s typom, ku ktorému môžeme daného učiteľa priradiť. Existuje niekoľko typológií učiteľa, ktoré učiteľa typologizujú často na základe jeho štýlu práce. V tejto práci sú popísané viaceré typológie učiteľa, ale pre potreby empirického výskumu tejto práce sa budeme zaoberať len typológiou, ktorú pred mnohými desaťročiami vytvoril Christian Caselmann (1988), ktorý v hlavnej časti svojej rozsiahlej typológie rozdelil učiteľov na logotropov a paidotropov. Toto delenie vytvoril na základe dvoch hlavných prístupov učiteľa k svojej práci, a teda charakterizoval aj dva základné štýly práce učiteľa.

Mnohí učitelia kladú dôraz na výchovné snahy vo svojej práci a označujú sa preto hlavne za pedagógov. Pre iných je podstatné sprostredkovanie konkrétnych vedomostí a označujú sa v prvom rade za odborníkov (Koch et al., 1972, s.5).

Dotazník pre školské a výchovné názory KSE - Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen – Dotazník pre školské a výchovné názory (Koch et al., 1972) zisťuje názory vo viacerých oblastiach. Položky dotazníka KSE boli implementované do dotazníka WSB (Wuppertaler Studierendenbefragung) na Freie Universität v Berlíne (Ortenburger, nepublikovaný materiál). Z pôvodného dotazníka KSE boli vyradené položky, ktoré boli nepoužiteľné pre výskum z dôvodu zastaranosti alebo neadekvátnosti k predmetu výskumu. Na jednotlivé položky mohli študenti odpovedať: správne – skôr správne – skôr nesprávne – nesprávne. Vyhodnotením výsledkov zistili, že študenti učiteľských odborov za správnu a skôr správnu považovali paidotropickú orientáciu v práci učiteľa. Veľmi podobné výsledky zistili aj u študentov neučiteľských odborov. Prebiehajúca inovácia kurikula si vyžiadala potrebu sledovať požiadavky študentov univerzity v oblastiach, na ktoré sa pri predchádzajúcom kreovaní jazykového kurikula nebral zreteľ. Oblasťou, ktorá nemala doteraz vplyv na tvorbu jazykového kurikula bola sociálna klíma na vyučovaní. Rešpektovaním špecifických vlastností sociálnej klímy v študijných skupinách na vysokých školách a ich

zohľadnením pri konečnej podobe jazykového kurikula je možné zvýšiť celkovú efektivitu vzdelávania.

3 Sociálna klíma na univerzite

Klíma je ovplyvňovaná rôznymi faktormi, ktoré uvádza aj J. Průcha (2000). Klíma je ovplyvňovaná žiakmi alebo študentmi, respektíve štruktúrou ich participácie na vyučovaní. Táto je determinovaná ich počtom, ich lokalizáciou, preferenciami učiteľa k nim a komunikáciou v závislosti od rozdielu pohlavia. Klíma je ovplyvnená aj klímou školy, ale aj „predpoveďou, ktorá sa splní“ (Pygmalion-efekt). Vplyv majú aj komunikačné a vyučovacie postupy a preferencie učiteľa, ktoré budú v tejto práci považované za nosné faktory pre vznik špecifickej klímy v študijnej skupine. B. J. Fraser a D. L. Fischer (in Lašek, Mareš, 1991) uvádzajú tieto komponenty klímy:

- spokojnosť,
- konflikty,
- súťaživosť,
- náročnosť učenia,
- súdržnosť.

Vytváranie optimálnej klímy vedie k tomu, že výchovno-vzdelávací proces má humánny charakter. Ide tu o vytváranie príjemného pracovného prostredia, o vzájomnú úctu medzi učiteľom a žiakmi a aj žiakmi navzájom. Poznanie a ovplyvňovanie klímy má byť trvalou súčasťou učiteľovej práce. Vytvára pohodu vo vyučovaní, predchádza stresom a pod., čo má vplyv na výkonnosť žiakov, ale súčasne vytvára aj priaznivú atmosféru pre vzájomné rešpektovanie (Petlák, 2000, s. 45).

T. Kollárik a kol. vytvoril dotazník pre sledovanie sociálnej atmosféry v triede a je možné ním zisťovať vlastnosti danej triedy respektíve v študijnej skupine a celkovej atmosféry v nej. V našej práci pod pojmom atmosféra chápeme podobne ako Petlák parciálne vlastnosti celkovej klímy. Škálou sociálnej atmosféry sa zisťuje celková atmosféra a v našom chápaní to zodpovedá pojmu klíma. Klímu rozčlenil na čiastkové premenné Kollárik (používa pojem atmosféra). Na základe jednotlivých položiek môžeme tieto čiastkové premenné pre naše potreby označovať aj determinanty sociálnej klímy. Podľa jednotlivých položiek škály je možné určiť 10 determinantov sociálnej klímy:

- riešenie problémov v skupine (determinant 1),
- vnímanie pocitov členov skupiny (determinant 2),
- vzťah členov k skupine ako celku (determinant 3),
- vzájomné medziľudské vzťahy v skupine (determinant 4),
- vzťah skupiny ku škole a štúdiu (determinant 5),
- spolupráca v rámci skupiny (determinant 6),
- informovanosť členov skupiny (determinant 7),
- triedny učiteľ (determinant 8),
- aktivita členov skupiny (determinant 9),
- cieľavedomosť skupiny (determinant 10).

Klíma má veľký vplyv na motiváciu študentov a ich vzťah k predmetu. Klímu študijnej skupiny je možné ovplyvňovať, aj keď nie rovnakou mierou, za spolupráce učiteľov a študentov. Tento proces je dlhodobý, ale žiaduci. Humor respektíve zmysel pre humor učiteľa je veľmi podstatný pri formovaní dobrej klímy. Pomáha rozptýliť negatívne situácie a zvyšovať sebaistotu študentov, ako aj prekonávať úzkostné a depresívne stavy študentov s problémami. Cieľom pôsobenia učiteľa musí byť vytvorenie dobrej a priaznivej klímy v skupine.

Neexistuje ucelená teória atmosféry-klímy ako uvádza Kollárik (1990). Kollárik (tamtiež) hovorí a špecifických prístupoch niektorých autorov. Zaujímavý prístup pre našu prácu má Fiedler (1967, cit. podľa Kollárika, 1990, s.502). Používa pojem skupinová atmosféra, ktorý je súčasťou jeho teórie o štýle vedenia. Táto stavia na interpersonálnych vzťahoch v skupine, najmä na vzťahoch vedúci - členovia. Operuje pritom s tromi premennými: skupina, vedúci a efektívnosť vedúceho. Skupinová atmosféra je vytváraná kvalitou medziľudských vzťahov v skupine, zvlášť v rovine vedúci – podriadení. Pri aplikácii daného prístupu na vysokej škole môžeme označiť za veľmi dôležitý faktor sociálnej klímy v skupine vzťah učiteľ (vedúci skupiny počas vyučovacieho procesu) – študenti (členovia skupiny). V tejto rovine budeme pracovať pri realizácii našej práce. Ďalším prvkom, ktorý ovplyvňuje celkovú sociálnu klímu je nepriaznivá klíma. Táto negatívne vplýva na záujem o vyučovanie, čo sa prejaví aj na výsledkoch práce. Nepriaznivá klíma môže byť podporená aj typom klímy školy, predovšetkým ak v škole prevláda autoritatívna alebo liberálna školská klíma nad demokratickým typom školskej klímy.

4 Výskum sociálnej klímy

Sociálna klíma v študijnej skupine je veľmi málo sledovaná oblasť. Väčšina výskumov sociálnej klímy sa sústredila na pracovné skupiny alebo triedy na nižších stupňoch vzdelávania. Napriek skutočnosti, že na niektorých vysokých školách študijné skupiny ako organizačné jednotky vzdelávania zanikli, na mnohých slovenských školách vyučovanie organizované podľa študijných skupín naďalej pretrváva. Na základe týchto skutočností sme náš výskum smerovali na štýl práce vysokoškolského učiteľa a sociálnu klímu v študijných skupinách a to na školách, kde študijné skupiny stále tvoria základné organizačné jednotky vyučovania.

Na základe štúdia literatúry sme sa rozhodli používať nasledovné výskumné metódy. Pre náš výskum sme použili upravenú a následne preloženú verziu tohto čiastkového testu z dotazníka KSE (Koch et al., 1972), ktorá bola implementovaná do dotazníka WSB (Wuppertaler Studierendenbefragung) (Ortenburger, nepublikovaný materiál) na Freie Universität v Berlíne. Pre výskum sociálnej klímy v skupine sme použili dotazník T.Kollárika a kolektívu Škála sociálnej atmosféry v triede (Kollárik et al., nepublikovaný materiál). Dotazník poskytuje možnosť skúmať sociálnu klímu v skupine v rôznych hľadisk. Pôvodný dotazník bol určený pre nižšie stupne vzdelávania, a preto jeho súčasťou bolo aj skúmanie sociálnej klímy vo vzťahu k triednemu učiteľovi. Pre naše potreby sme dotazník upravili a vynechali všetky položky dotýkajúce sa triednych učiteľov. Skúmali sme len 9 determinantov sociálnej atmosféry v študijnej skupine, ktoré je možné určiť na základe položiek dotazníka. Oba dotazníky sme následne upravili pre študentov a pre vyučujúcich, a tým sme získali celkovo štyri typy dotazníkov, s ktorými sme pracovali pri našom výskume.

Pri porovnaní logotropickej a paidotropickej orientácie z pohľadu učiteľov a pohľadu študentov sa výrazne líšili jednotlivé hodnoty. Tieto rozdiely sú markantné pri porovnávaní paidotropickej orientácie. Viac ako 27 percent učiteľov hodnotilo za správny alebo skôr správny paidotropický prístup učiteľa - pedagóga a teda sa dalo očakávať, že študenti tento

ich názor budú vnímať vo vyučovacom procese. Na základe zistení tento štýl práce učiteľa – pedagóga vnímalo len 13,64 percent študentov. U učiteľov bez pedagogického vzdelania bol tento rozdiel tiež výrazný. Viac ako 19 percent učiteľov – bez pedagogického vzdelania označilo paidotropický štýl za lepší. V reálnom vyučovacom procese len 8,34 percent študentov tento štýl vnímalo u svojich vyučujúcich. Porovnanie logotropickej orientácie dopĺňa zistené poznatky z predchádzajúceho porovnania. Študenti vo väčšej miere vnímali štýl práce svojho učiteľa logotropicky.

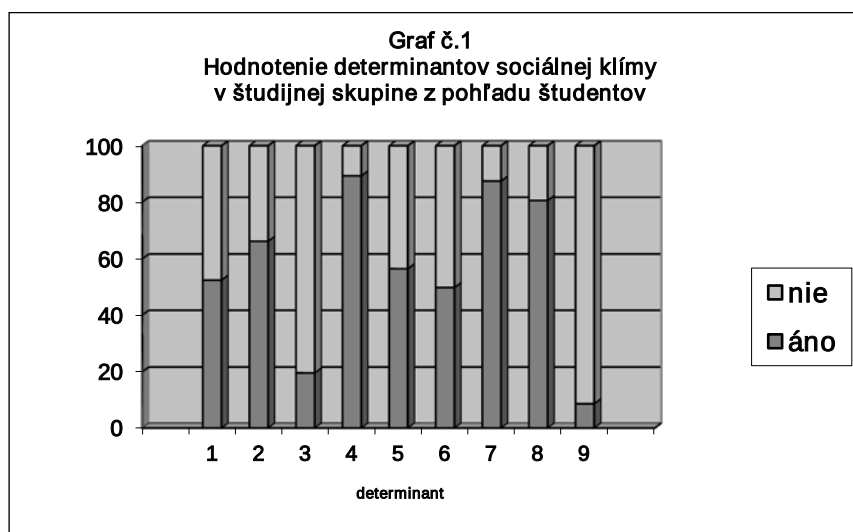
Z porovnania logotropickej a paidotropickej orientácie vysokoškolského učiteľa z pohľadu učiteľov a študentov sme získali zaujímavé poznatky. Intenzita orientácie pre logotropický štýl práce je vo všetkých sledovaných skupinách učiteľov z pohľadu študentov vyššia.

Do výskumnej vzorky sme zaradili študentov:

- Materiálovotechnologickej fakulty STU v Trnave (216 študentov),
- Právnickej fakulty Trnavskej univerzity (72 študentov),
- Technickej (predtým Mechanizačnej) fakulty SPU v Nitre (57 študentov),
- Filozofickej fakulty UCM v Trnave (170 študentov),
- Prírodovedeckej fakulty UCM v Trnave (13 študentov).

Dáta o sociálnej klíme v skupine sme pomocou upravenej škály u študentov zbierali v dvoch fázach. Každá študijná skupina, ktorá bola zaradená do výskumu odpovedala dvakrát na všetky položky škály. Medzi jednotlivými meraniami boli rôzne časové intervaly v rozmedzí od niekoľko hodín do šiestich týždňov. Táto skutočnosť závisela od rozvrhových možností jednotlivých skupín, dostupnosti vyučujúcich a všeobecných časových možností. Súčasťou každého z meraní bol iný vyučujúci. Dôsledkom časového odstupu medzi oboma meraniami boli aj rôzne počty respondentov v jednotlivých študijných skupinách pri jednotlivých meraniach. Počas oboch meraní u študentov sme získali súhrnne 1085 vyplnených záznamových hárkov k škále sociálnej atmosféry.

Vyhodnotením získaných dát v jednotlivých študijných skupinách sme mohli určiť percentuálny priemer jednotlivých odpovedí pre všetky sledované determinanty. Uvádzame ich názorne v grafe č. 1.



Obrázok 1: Graf č. 1 – Hodnotenie determinantov Zdroj: vlastný výskum

Charakter sociálnej klímy v skupine je určovaný riešením problémov v skupine, vnímaním pocitov členov skupiny, vzájomnými medziľudskými vzťahmi v skupine, vzťahmi skupiny ku škole a štúdiu, informovanosťou a aktivitou členov skupiny. Vzťah členov k skupine ako celku, spolupráca v skupine, cieľavedomosť skupiny sú determinanty, ktoré nemajú vplyv na celkovú sociálnu klímu v skupine, pretože na základe celkových výsledkov sa v skupine neprejavujú.

Vo všeobecnej časti vyhodnotenia sa nám potvrdil predpoklad, že väčšina vysokoškolských učiteľov nemá pedagogické vzdelanie a na vysokých školách pôsobia ako odborníci vo svojom odbore, ktorí sa v prevažnej miere sústredia na výskumnú činnosť. Pri sledovaní rozdielov podľa jednotlivých odborov, v ktorých učelia pôsobia, sme zistili podstatné rozdiely pri jednotlivých skupinách odborov. Učelia, ktorí vyučujú predmety humanitných odborov oveľa častejšie majú pedagogické vzdelanie, čo bolo podmienené štruktúrou humanitných odborov. V technických odboroch je pedagogické vzdelanie na veľmi nízkej úrovni. Minimálny počet učiteľov vyučujúcich predmety v technických odboroch získalo pedagogické vzdelanie.

Vysokoškolskí učelia nemusia mať podľa zákona pedagogické vzdelanie. Pedagogickú činnosť vysokoškolských učiteľov môžeme realizovať jedine v podobe výchovno-vzdelávacieho procesu. Bez pedagogického vzdelania nie je možné v dostatočnej miere naplniť výchovnú a vzdelávaciu zložku tohto procesu. Nie je možné plniť funkciu učiteľa vo všetkých jeho črtách, čo sme preukázali aj v ďalších častiach nášho výskumu.

Sledovaním logotropickej a paidotropickej orientácie učiteľov sme zistili, že učelia s pedagogickým vzdelaním sú v menšej intenzite orientovaní logotropicky ako učelia bez pedagogického vzdelania. Pri sledovaní rovnakých znakov podľa dát od študentov sme zistili výrazný pokles paidotropickej orientácie učiteľov a nárast intenzity logotropickej orientácie učiteľov vo všetkých sledovaných odboroch. Tento rozdiel bol podľa nášho názoru spôsobený práve chýbajúcim pedagogickým vzdelaním učiteľov. Učelia podľa vlastného uváženia bez podložených znalostí z oblasti pedagogiky a didaktiky hodnotili pôsobenie učiteľa lepšie ako v skutočnosti pôsobili na študentov. Študentom chýbal paidotropický prístup u viacerých učiteľov, ktorí ho považovali za správny.

Pri sledovaní vlastností sociálnej klímy sme hodnotili výsledky vnímania jednotlivých determinantov klímy z dát získaných od učiteľov a od študentov. Učelia na základe zistených údajov vnímajú na vysokých školách sociálnu klímu len vo vzťahu skupiny ku škole a štúdiu a v menšej miere v aktivite členov skupiny. Študenti v nameraných údajoch preukázali, že sociálna klíma v študijnej skupine funguje vo viacerých jej determinantoch.

V poslednej časti nášho výskumu sme sledovali, do akej miery štýl práce učiteľa môže ovplyvniť charakter a vlastnosti sociálnej skupiny v študijnej skupine. Sledovaním údajov od učiteľov sa nám potvrdili zmeny vlastností sociálnej klímy pri zmene logotropického štýlu práce na paidotropický štýl práce učiteľa. Riešenie problémov v skupine, vnímanie pocitov členov skupiny, vzťah členov ku skupine i ďalšie determinanty sociálnej klímy podľa údajov od učiteľov sa objavujú u učiteľov s paidotropickým štýlom práce učiteľa. Pri overovaní výsledkov sa nám podľa dát od učiteľov potvrdil pozitívny vplyv zmeny logotropického štýlu práce na paidotropický pri riešení problémov v študijnej skupine.

Po overení dát od študentov sa nám pozitívny vplyv zmeny logotropického štýlu práce na paidotropický štýl práce učiteľa potvrdil v ďalších determinantoch. Vnímanie pocitov členov skupiny, vzájomné vzťahy v skupine, vzťahy členov k skupine ako celku, spolupráca

v skupine a informovanosť členov skupiny sú pozitívne ovplyvnené práve paidotropickým štýlom práce učiteľa.

Každý učiteľ na vysokej škole má iné predpoklady pre vykonávanie svojej práce. Niektorí majú pedagogické vzdelanie vo svojom odbore, iní pedagogické vzdelanie získali v rámci doplňujúceho štúdia, ale mnohí hlavne na technicky zameraných vysokých školách pedagogické vzdelanie nezískali a na univerzitách pôsobia ako odborníci vo svojom odbore.

Vysoké školstvo potrebuje odborníkov v jednotlivých odboroch, aby sa na vysokých školách mohla rozvíjať výskumná činnosť. Súčasťou vysokého školstva je pedagogická činnosť, ktorá tvorí podstatnú časť funkcie vysokej školy. Snahou vysokej školy je plniť svoje primárne funkcie v oblasti vedy i vzdelávania.

Existuje systém pracovného postupu vysokoškolských učiteľov v oblasti vedy, eviduje sa vedecká i publikačná činnosť vysokoškolského učiteľa. Pedagogická činnosť vysokoškolského učiteľa je sledovaná len okrajovo. Napriek tomu, že učitelia na iných typoch škôl potrebujú pre svoje pôsobenie pedagogické vzdelanie a musia svoje pedagogické kompetencie rozvíjať, na vysokých školách pedagogické vzdelanie potrebné nie je.

Poznaním vlastností sociálnej klímy v študijnej skupine môžeme inováciu kurikula realizovať v ich súlade a prispieť tak k celkovej klíme na vyučovaní. Príjemná atmosféra v skupine, ktoré spĺňa požiadavky študentov prispieva k ľahšiemu pochopeniu učiva a tým aj k celkovo lepším študijným výsledkom. Lepšie študijné výsledky študentov sú cieľom každého učiteľa.

Literatúra

1. Caselmann, Ch. (1988). *Wesensformen des Lehrers: Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.
2. Koch, J. et al. (1972). *Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellung (KSE)*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
3. Kollárik, T. (1990). Ku štúdiu sociálnej atmosféry v skupine. *Československá psychologie*, 34 (6), 500 – 509.
4. Kollárik, T. et al. Škála sociálnej atmosféry s triede. Nepochikovaný materiál.
5. Lašek, J., Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, 43, (6), 401-410.
6. Petlák, E. (2000). *Pedagogicko - didaktická práca učiteľa*. Bratislava, IRIS.
7. Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia odboru*. Praha, Portál.

Kontaktné údaje autora

Mgr. Dušan Fedič, PhD.
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava, Slovensko
E-mail: dusan.fedic@ucm.sk

Evaluace v předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí

Evaluation in the subject Didactics of Accounting with Didactic Practice

Marie Fišerová

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na evaluace v předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí vyučovaném v magisterském studiu oboru učitelství Katedrou didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze. Pozornost je věnována zejména vyhodnocování didaktické praxe, kterou studenti v rámci předmětu absolvují.

Systém evaluací v této speciální didaktice je součástí přípravy budoucích učitelů, kteří si tím osvojují schopnost sebehodnocení, uvědomění si pozitivních i negativních stránek své pedagogické činnosti a zapracování zjištěných informací do další výuky, která je tak postupně zdokonalována.

Klíčová slova: Didaktika účetnictví, didaktická praxe, evaluace, sebehodnocení.

Abstract

The paper focuses on evaluation in the subject Didactics of Accounting with Didactic Practice, which is taught in the Master's-level Teaching programme at the Department of Didactics of Economics of the Faculty of Finance and Accounting, University of Economics, Prague. Attention is paid in particular to evaluation of teaching practice which students undertake as part of the course.

The evaluation system in this special didactics course is part of the preparation of future teachers, who thus acquire the ability to self-assess, to realize the positive and negative aspects of their pedagogical activity and to incorporate the information gained into further education, which is therefore gradually improved.

Keywords: Didactics of accounting, didactic practice, evaluation, self-evaluation.

JEL klasifikace: A210

1 Význam evaluace při vzdělávání budoucích učitelů

Pravidelné vyhodnocování účinnosti vzdělávacího procesu by mělo být nezbytnou součástí práce každého učitele. Evaluace v předmětech speciálních didaktik účetnictví i ekonomiky vyučovaných Katedrou didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze hrají vlastně dvojí úlohu – dávají jednak zpětnou vazbu přednášejícím a cvičícím, jednak umožňují samotným studentům těchto kurzů rozpoznat přednosti a slabé stránky svých vlastních minivýstupů na cvičeních a výstupů při didaktické praxi na středních školách.

Zamysleme se nejprve nad obsahem pojmu pedagogická evaluace. Nelze jej zužovat pouze na hodnocení vzdělávacích výsledků. Zahrnuje v sobě totiž celou řadu oblastí (Průcha, 1996), a to:

- evaluace vzdělávacích potřeb,
- evaluace vzdělávacích programů,
- evaluace učebnic,
- evaluace reálné výuky,
- evaluace edukačního prostředí,
- evaluace efektivnosti škol,
- evaluace pedagogického výzkumu.

Je zřejmé, že tento článek se bude týkat oblasti evaluace reálné výuky, ať už výuky v samotném kurzu didaktiky účetnictví, nebo výuky, kterou studenti sami realizují při absolvování své pedagogické praxe. Význam evaluace spočívá v poskytování zpětné vazby oběma stranám vyučovacího procesu: vyučujícím i studentům.

Studenti potřebují vědět, zda jimi vynaložené úsilí bylo namířeno správným směrem, k čemuž slouží kontrola vyučovacího procesu, tj. zkoušení a hodnocení (Králová, Novák et. al, 2014, s. 464). Relevantní informace tím dostane i sám vyučující. Ověří si, zda jeho studenti učivu porozuměli, dokázali je aplikovat, vyhodnotit. Z výsledků může usuzovat, zda náročnost pro ně byla přiměřená, výchozí údaje (zadání) srozumitelné atd.

Na vysokých školách jsou využívány i studentské ankety, v nichž studenti hodnotí své učitele (jejich odbornou zdatnost, vstřícnost) a celkové pojetí daného kursu. Navzdory tomu, že Průcha (1996, s. 66) uvádí, že od hodnocení učitelů studenty se postupně ustupovalo kvůli vznikajícímu napětí mezi hodnotícími studenty a hodnocenými učiteli a např. ve Finsku se tento typ evaluace odmítá kvůli „kontradiktorním efektům“, v současnosti je toto hodnocení u nás zcela běžné. Jeho význam bývá často diskutován, je ale pravda, že výsledky hodnocení mohou v mnohých případech být pro vyučujícího impulsem k nejruznějším změnám ve výuce. V dlouhodobějším pohledu může učitel vyzorovat celkový trend a svou vyučovací činnost korigovat.

2 Evaluace v rámci Didaktiky účetnictví s didaktickou praxí

Studenti oboru Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy absolvují speciální didaktiky (ideálně po předchozím absolvování kurzu oborové didaktiky), a to didaktiku ekonomiky a didaktiku účetnictví. Součástí každého z těchto dvou předmětů je pedagogická praxe v rozsahu 5 vyučovacích hodin plus náslechy podle dohody s cvičným učitelem přidělené fakultní obchodní akademie.

Způsob studia, metody výuky a studijní zátěž je rozdělena do dílčích částí, jak ukazuje následující tabulka:

Tabulka 1: **Způsob studia, metody a výuky a studijní zátěž předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí**

Druh	Počet hodin
Účast na přednáškách	26 h
Příprava na přednášky	13 h
Účast na cvičeních	26 h
Příprava na cvičení	13 h
Příprava semestrální práce	17 h
Příprava prezentace	13 h
Příprava na závěrečnou ústní zkoušku	30 h
Příprava výstupů na střední škole	18 h
Celkem	156 h

Zdroj: VŠE v Praze. (2017). Syllabus předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí.

Výsledné hodnocení studentů sestává z následujících částí:

Tabulka 2: **Způsoby a kritéria hodnocení předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí**

Druh	Podíl na celkovém hodnocení
Aktivita na cvičeních	5 %
Vypracování semestrální práce	20 %
Prezentace (minivýstup na cvičení)	10 %
Absolvování závěrečné ústní zkoušky	35 %
Deník z pedagogické praxe	30 %
Celkem	100 %

Zdroj: VŠE v Praze. (2017). Syllabus předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí.

Jak vidno, škála činností během kurzu je poměrně pestrá a výsledná známka sestává z pěti dílčích částí. Obvykle jsou studenti u zkoušky úspěšní, výsledné známky samozřejmě různorodé.

Pro vyučující kurzu (přednášející i cvičící) jsou pak zajímavé výsledky ankety, ve které studenti předmět hodnotí. Studenti se vyjadřovali k různým kritériím, přičemž u každé označili jednu z nabízených odpovědí (s výjimkou 5. otázky): jednoznačně souhlasím/souhlasím/souhlasím s určitými výhradami/nesouhlasím. V anketě jsou tyto otázky:

1. Přednášejícího/cvičícího považuji za skutečného odborníka v dané problematice.

2. Přednášející/cvičící byl vstřícný.
3. Obsah kurzu byl pro mě zajímavý.
4. V kurzu jsem se toho mnoho naučil(a).
5. Obtížnost kurzu byla (vysoká/přiměřená/nízká)
6. Celkově jsem s kvalitou kurzu spokojen(a).

Dále studenti mají možnost vypsát odpovědi na otevřené otázky: Co se mi na kurzu líbilo? Co se mi na kurzu nelíbilo? Co bych doporučoval(a)?

Psaní tohoto příspěvku se mi stalo příležitostí zrekapitulovat výsledky ankety za uplynulých pět akademických let (od roku 2011/12 až po ukončený uplynulý akademický rok 2015/16).

Za tuto dobu se ankety zúčastnilo 134 respondentů. Téměř všichni označovali v otázce o odbornosti vyučujících odpovědi „jednoznačně souhlasím“, popř. „souhlasím“, stejně tak hodnotili jejich vstřícnost.

Uspokojivé je také zjištění, že naprostá většina studentů pokládá kurz za zajímavý (odpovědi „jednoznačně souhlasím“ a „souhlasím“). Stejně tak studenti ve valné většině souhlasí, že se v kurzu hodně naučili. Nejčastěji označují náročnost kurzu jako přiměřenou. Zřídka se sice vyskytla odpověď, že náročnost je nízká, někteří však hodnotili předmět jako náročný. Z otevřených odpovědí vyplývá, že za nejnáročnější považují přípravu na pedagogickou praxi.

Dále uvádím vyhodnocení závěrečné otázky na celkovou kvalitu kurzu, jakožto shrnující evaluaci (tuto otázku zodpovědělo celkem 115 studentů):

Tabulka 3: Hodnocení kurzu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí – odpověď na otázku „Celkově jsem s kvalitou kurzu spokojen(a)“ v letech 2011-2016

Možnost	Počet	Podíl
Jednoznačně souhlasím	37	32,2 %
Souhlasím	68	59,1 %
Souhlasím s určitými výhradami	10	8,7 %
Nesouhlasím	0	0 %
Celkem	115	100 %

Zdroj: VŠE v Praze. (2017). Vlastní zpracování podle statistiky ankety k předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí.

Přes celkově kladné hodnocení je zde bezpochyby prostor k zamyšlení nad možnostmi zlepšení, ke kterému vyučující inspirují zejména otevřené odpovědi studentů.

3 Význam a způsob evaluace didaktické praxe

Jak už bylo řečeno, studenti absolvují v rámci didaktiky účetnictví praxi na fakultních středních školách v rozsahu 5 vyučovacích hodin výstupů. Podle dohody s cvičnými učiteli mohou uskutečnit také následky. Každou studentův výstup cvičný učitel ohodnotí maximálně 6 body, celkově může tedy student získat za praxi 30 bodů.

Kritéria hodnocení praktikantů na pedagogické praxi vymezují Krpálek a Krpálková (2012) takto:

- sdělení cílů, průběžná práce s cíli, obsah a struktura vyučovací jednotky,
- úroveň uplatňování didaktických postupů a zásad (například přiměřený výklad, postup od jednoduššího ke složitějšímu, názornost, spojení teorie s praxí apod.)
- rétorické schopnosti,
- organizační schopnosti (zvládat třídu, komunikovat se žáky, účinně motivovat) včetně využívání odpovídajících metod a forem pedagogické práce,
- úroveň využívání didaktické techniky a učebních pomůcek,
- splnění cílů vyučovací hodiny.

Ke každé studentem předvedené vyučovací hodině by měl cvičný učitel kromě výše uvedeného bodového ohodnocení a stručné charakteristiky vyučovací hodiny vypracovat též podrobnější hodnocení. Do předem připraveného formuláře „Hospitační záznam“ tak vyplní mimo jiné, jak byly definovány a naplněny vzdělávací cíle, ohodnotí obsahovou stránku (odbornou úroveň, rozsah, terminologii, didaktickou transformaci, návaznost), uplatnění didaktických zásad, výběr a aplikaci vyučovacích metod a rovněž aktivizaci třídy, kontakt praktikanta se žáky a celkové klima ve třídě.

Velmi užitečné je pro studenty sebehodnocení vlastního výstupu. Do příslušného formuláře „Sebehodnocení studenta“ zapisují, zda využili svou přípravu v plném rozsahu, jaké potíže měli při koncipování přípravy, co by změnili na své přípravě v případě, že by měli odučit další hodinu se stejným tématem. Pokud jde o vlastní výstup, hodnotí, zda dosáhli stanovených výchovně vzdělávacích cílů, zapisují, jaká část hodiny se jim nejvíce podařila a která se naopak nepodařila a co by při příštím výstupu udělali jinak.

Praxe jsou v celkových evaluacích předmětu často označovány jako největší přínos kurzu. Někteří označují praxi jako málo rozsáhlou, přivítali by tedy větší počet hodin, které by měli odučit. Vyskytují se ale i hlasy stěžující si na vysokou časovou náročnost.

4 Závěr

Evaluace v předmětu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí vyučovaném v magisterském oboru Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy hrají úlohu zpětné vazby jak pro studenty tak pro vyučující kurzu. Umožňují rozpoznat kvalitu výuky a zabezpečovat její korigování, tedy hledání a uskutečňování cest ke stálému zdokonalování. Pedagogická praxe je významnou a velmi přínosnou součástí kurzu. Postupnému zkvalitňování pedagogických výstupů napomáhají i hospitační záznamy, které představují podrobné hodnocení výstupu cvičného učitelem, a také sebehodnocení samotného studenta.

Literatura

1. Králová, A., Novák, J. et al. (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání: monografie*. Praha: Press21. ISBN 978-80-905181-5-5.
2. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012). *Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe na fakultních školách Vysoké školy ekonomické v Praze*. Výstup z projektu FRVŠ č. 1310/2012. Extrasystem Praha. ISBN 978-80-87570-08-1. Dostupné na: <http://www.extrasystem.com/9788087570081.pdf>
3. Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

4. VŠE v Praze. (2017). *Didaktika účetnictví s didaktickou praxí (1DP507) - syllabus*. Dostupné na:
<https://insis.vse.cz/auth/katalog/syllabus.pl?odkud=zu;show=1;predmet=125158;lang=cz>.
5. VŠE v Praze. (2017). *Didaktika účetnictví s didaktickou praxí (1DP507) – statistika k anketě*. Dostupné na:
https://insis.vse.cz/auth/nucitel/evaluace_predmetu.pl?predmet=121826;;lang=cz.

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

Dáta, informácie a vedomosti ako základ vzdelanosti

Data, information and knowledge as the basis of education

Vladimíra Hladíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou ľudskej vzdelanosti a jej jednotlivých determinantov. Špecifický dôraz sa kladie aj na pojem informácie ako základ vzdelanosti, od ktorej sa odvíjajú jej vyššie stupne. Autorka v príspevku reflektuje rozličné kategórie a stupne vzdelávania a vzdelanosti a vymedzuje ich vzájomné vzťahy a postavenie vo vzdelanostnej hierarchii podľa rôznych autorov.

Kľúčové slová: dáta, informácie, vedomosti, múdrosť, vzdelanosť.

Abstract

The paper deals with the issue of education and its individual determinants. Specific emphasis is placed on the concept of information as the basis of education by which develop its higher levels. The author in this paper reflects the various categories and levels of education and and define their mutual relations and status in the educational hierarchy by different authors.

Keywords: data, information, knowledge, wisdom, education.

JEL klasifikácia: I, Y

Úvod

Termín informácia patrí k mnohovýznamovým pojmom. Zastávame názor, že pokiaľ by sme sa informáciou ako takou začali zaoberať viac do hĺbky, môžeme dospieť až k základným otázkam, ktoré rieši filozofia v kontexte človeka, prírody či spoločnosti. Informácie nás sprevádzajú naprieč celým historickým vývojom spoločnosti. Čo však vlastne termín informácia znamená a zahŕňa? Podobne, ako sme uvádzali pri kultúre a vzdelaní, aj pojem informácia je veľmi obsiahly a ťažko jednotne definovateľný. Problémom informácie sa zaoberalo a aj v súčasnosti zaoberá mnoho teoretikov a ich teórie sa líšia v závislosti od jednotlivých prístupov k jej chápaniu a skúmaniu. Je však dôležité predostrieť aspoň niekoľko definícií, aby sme mohli informáciu ako takú skúmať a pracovať s ňou ďalej.

1 Pojem informácia

Z etymologického hľadiska pochádza informácia z latinského slova *informatio*, ktoré znamená formovanie, príp. vtlačanie formy do matérie (Rankov, 2014, s. 8). Podľa J. Cejpeka (2005, s.13) latinské slovo *informatio* vyjadruje predstavu, pojem či obrys. Zaujímavé je, že práve tento etymologický výklad dáva autor do súvisu s ľudským vedomím a myslením. Inú etymológiu slova *informatio* predkladá D. Špirko (2013, s. 2), ktorého teória hovorí o tom, že

pojmem informácie pochádza z obdobia Rímskej ríše a súvisí s rímskou vojenskou terminológiou. „Dôležitým prvkom vtedajšej vojenskej taktiky bolo zaujať správny tvar šiku – formáciu (ofenzívnu alebo defenzívnu). Povel „In formatio!“ („Do tvaru!“) s príslušným názvom formácie, prikazoval zaujať určitý tvar.“ P. Toman (1993, s. 10) dopĺňa, že výraz informácia bol prvýkrát zaznamenaný v r. 1274 v kontexte trestného činu a znamenal súbor konkrétnych aktov a činností, ktoré viedli k jeho preukázaniu a odhaleniu páchateľov.

Ako sme v úvode uviedli, významy a výklady pojmu informácia sa rôznia. Všeobecný encyklopedický slovník (2002, s. 363) napríklad ako jeden z významov tohto pojmu uvádza informáciu ako obsah procesu ľudskej komunikácie; odovzdávanie a prijímanie oznámení, ich prenos osobným kontaktom, zvukom, obrazom, signálom a prostriedkami masovej komunikácie. Slovenská teoretická J. Steinerová (2011, s. 8) tiež dopĺňa, že „informácia je komunikovaný a zaznamenaný poznatok, ktorý mení stav poznania príjemcu“. Najmä v posledných desaťročiach nastala explózia používania pojmu informácie, menili sa jeho významy a dnes ho chápeme najmä v kontexte digitálnych technológií či výpočtovej techniky. V súčasnosti ho možno označiť za jeden z najdôležitejších a najfrekvencovanejších termínov rôznych teoreticko-vedeckých disciplín ako i praktických odborov, najmä informatiky, mediálnych štúdií, filozofie, sociológie, ekonómie či manažmentu. Pokiaľ hovoríme o používaní informácie v rámci odboru informačných technológií, máme na mysli najmä programy a prvky založené na binárnom kódovaní 0 a 1. Keďže tieto kódy dokážeme spočítať alebo inak vymerať či kvantifikovať, vznikla predstava, že je možné počítať aj informácie, čo potvrdzuje aj J. Lohisse (2003, s.169): „Digitalizácia informácií vedie k predstave o skutočnosti ako matematicky spracovateľnom predmete.“ V tomto kontexte je možné klásť otázku: je možné stotožniť informáciu s číselným počítačovým kódom? J. Cejpek (2005, s. 23, 32-33) hovorí, že o informácií možno hovoriť len vtedy, ak je jej prijímateľom človek so svojim vedomím (a to aj keď je vysielačom stroj, resp. počítač). Poukazuje na to, že z tohto pohľadu počítače nie sú stroje na spracovanie informácií, ale na spracovanie dát. Informácia sa stáva informáciou až v momente, ak začne vnímať text, obraz či zvuk napríklad na obrazovke. Dopĺňa tiež, že informácia je hodnotovo neutrálna. Pozitívnu či negatívnu hodnotu jej prisudzuje až človek v procese poznávania. S. Gálik (2012, s. 51-52) teda odporúča, aby sme informácie uzatvorené v počítačovom softvéri označovali presnejšie ako dáta. Autor preto hovorí, že „dáta, ktoré sa transponujú do ľudských symbolov, a tak môžu vstúpiť do ľudského významového sveta, potom môžeme nazývať informáciou. Informácia je informáciou až vtedy, keď sa stane súčasťou ľudskej komunikácie.“ P. Rankov (2014, s. 8) napríklad za dáta označuje počítačové údaje zobrazené v tabuľkách a grafoch. Až odhalením vzájomných vzťahov medzi dátami môžeme hovoriť o vzniku informácií – dáta sú do informácií (vzhľadom na etymológiu pojmu) sformované.

2 Dáta, informácie, vedomosti, múdrosť

Existuje nespočetné množstvo údajov, veličín a poznatkov. Sú všetky tieto prvky informáciami? Viacero terminologických konfúzií vzniká aj medzi pojmami informácia a vedomosť (znalosť, poznatok). S. Gálik (2015, s. 13) charakterizuje informáciu ako elementárnu významovú jednotku, ktorá je kontextuálnej podoby. Znamená to, že nie je možný jej úplný numerický výpočet, ako je to pri dátach v počítačoch. Naopak vedomosť definuje autor ako vyššiu úroveň informácie, ktorá predstavuje komplex zmysluplne usporiadaných informácií. J. Cejpek (2005, s. 23) však upozorňuje, že je potrebné odlíšiť informáciu a poznatok. „Samotná informácia teda nie je poznatok, ale je jeho predpokladom a základom.“ V tomto kontexte je považuje informáciu za surovinu, ktorej spracovaním sa poznatok vytvára. Výsledkom spracovania informácie je znalosť, ktorá dokáže ovplyvňovať

naš osobnostný fond, obohatiť alebo reštrukturalizovať ho. Podobné spracovanie, i keď s miernymi terminologickými odchýlkami predstavuje aj M. Růžička (1993, s. 38-40). Operuje tiež s pojmom dáta, ktoré sú podľa neho merateľné a počítateľné. Faktami označuje uzatvorenú výpoveď o svete, ktorá je sama v sebe, v rámci svojich hraníc, neproblematická a nepochybná, zároveň však nie sú formalizované ako dáta. Vedomosti či poznatky opisuje ako informačnú kvalitu a hovorí: „...ani dáta, ani fakty nie sú s informáciami totožné. Ich možná **informačná kvalita** sa prejaví až v dialógu, v ktorom je obraz sveta, ktorý podávajú problematizovaný, alebo: keď prehovoria fakty, je treba sa spytovať...“. Inak na túto problematiku nazerá P. Rankov (2014, s. 8), ktorý hovorí, že znalosť je isté vysvetlenie informácie. Je to poznatok, ktorý z informácie vyplýva, či skôr určitý názor na danú informáciu. Znalosti dávajú človeku schopnosť zasadiť jednotlivé informácie do kontextu – poznatky sú teda kontextualizované informácie. Dodáva tiež, že rozdiel medzi informáciou a znalosťou možno pozorovať aj na základe ich schopností odpovedať nám na základné otázky – informácie odpovedajú na otázky kto?, kde?, kedy?, čo?, zatiaľ čo znalosti odpovedajú presnejšie na otázky prečo?, akým spôsobom?. Rankov odkazuje v tomto kontexte aj na P. Ludwiga a M. Jonáša (2013, s. 40), ktorí definujú „tzv. informačnú priepasť“, čo je rozdiel medzi tým, čo vieme (informácie) a tým, čo skutočne aj používame (znalosti). Možno teda skonštatovať, že znalosti sú informácie v konkrétnej aplikácii, akcii. V tejto súvislosti predkladáme na sprehľadnenie stručný sumár problematiky z pohľadu S. Gálika (2012, s. 54): Dáta možno klasifikovať ako merateľné veličiny (napríklad číselné kódy 0 a 1 v počítačových softvéroch, genetické informácie a pod.). Dáta, ktoré sa transponujú do symbolického sveta ľudí sa stávajú informáciami – faktami. A informácie, ktoré vstúpia do celého kontextu súvislostí a porozumenia sa finálne stávajú vedomosťami – poznatkami.

Čo teda tvorí základ a fundamentálnu podstatu vzdelania, vzdelanosti človeka? Domnievame sa, že sú to práve rôzne vedomosti, znalosti a informácie. M. Potůček (2003, s. 101) si predstavuje hierarchiu vzdelania nasledovne:

- Dáta (nespracované symboly, ktoré sami o sebe nemajú význam);
- Informácie (dáta, ktoré majú význam prostredníctvom relačného spojenia; môžu, ale nemusia byť užitočné);
- Znalosti (užitočné informácie, význam pri nich má len otázka „ako?“);
- Porozumenie (dôležité je chápať príčiny a súvislosti, okrem otázky „ako?“ je významnejšia otázka „prečo?“);
- Múdrosť (ide o najvyšší stupeň znalostí a zahŕňa videnia celkových súvislostí medzi rôznymi, a to i veľmi vzdialenými javmi. Znalosti sa získavajú skúsenosťou overených systémom hodnôt.

Podobnú, i keď s miernymi odlišnosťami predstavuje pyramídovú líniu informácií a poznania od najelementárnejších po najkomplexnejšie S. Gálik (2015, s. 14-15). Za samý základ považuje informácie, vyššie vedomosti, vzdelanosť a nakoniec múdrosť. Vzdelanosť môžeme definovať ako „súbor zmysluplne usporiadaných vedomostí, ktoré nás dostatočným spôsobom disponujú pre prax v istej oblasti“. V súčasnosti v dôsledku informačnej explózie a zmeny charakteru spoločnosti sa pod vzdelanosťou rozumie najmä jej užšie vymedzenie, čím je príprava študentov na uplatnenie v praxi, príp. celoživotné vzdelávanie, ktoré je tiež prípravou na meniacu sa prax. S. Gálik odkazuje v tejto súvislosti na K. P. Liessmanna (2012, s. 11), ktorý tento prístup kritizuje a tvrdí, že súčasná vzdelanosť sa redukuje len na absolvovanie profesijnej výučby a poznanie sa degraduje na vypočítateľný ukazovateľ ľudského kapitálu. Je zrejmé, že Liessmannova teória je pravdivá, pretože, ako hovorí S. Gálik, „vzdelanosť ako taká by nemala zostať len pri úzko zameranej vzdelanosti na profesiu, ale by mala vystúpiť čo najvyššie, v našej pyramíde informácií až k múdrosti“.

V súvislosti s Potůčkovou definíciou múdrosti autor konštatuje, že múdrosť je celkom teórie a praxe, do ktorej môžeme rátať aj komplexnú skúsenosť človeka so systémom hodnôt a etickým konaním. K múdrosti ako širšie chápanej vzdelanosti preto môžeme zahrnúť napríklad aj *tacitné vedomosti*, ktoré sa výrazne podieľajú na ľudskej tvorivosti a kreativite.

Čo si môžeme predstaviť pod pojmom tacitné vedomosti? V znalostnom manažmente sa najčastejšie stretneme s pojmami tacitné – implicitné a explicitné znalosti, ktoré tvoria dve základné skupiny vedomostí. M. Katuščáková (2009, http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2009/4/znalostny-manazment.html?page_id=1060) chápe explicitné znalosti ako jednotne definované, kodifikované, resp. štruktúrované, a je možné ich ľahko vyjadriť písmenami, slovami, znakmi. Podobne jednoduchá je ich komunikácia a zdieľanie vo formálnom jazyku, ako aj ich zachytenie a znázornenie v dokumentoch, databázach alebo informačných systémoch. Môžeme si ich predstaviť ako znalosti zaznamenané v knihách, článkoch či iných médiách a je možné ich tiež prenášať, uchovávať či zdieľať.

Zložitejšie, a pre kategóriu múdrosti aj dôležitejšie sú práve implicitné – tacitné vedomosti (z angl. tacit – tichý, mlčanlivý). Môžeme ich označiť za akési opozitum k explicitným vedomostiam. Podľa M. Katuščákovvej sú to zatiaľ nevyjadrené znalosti získané tréningom alebo vzdelávaním, sú skrytým druhom znalostí, ktoré bežne získavame socializáciou s okolím a o ktorých existencii často ani nevieme. Problém však nastáva pri snahe o ich externalizáciu, čo je často veľmi náročné, niekedy až nemožné. Ako príklad sa uvádza napríklad pokus o slovné popísanie farby či písaný návod na plávanie alebo bicyklovanie. P. Rankov (2014, s. 13) o tacitných vedomostiach hovorí ako o skrytých a potenciálnych, ktoré subjekt môže v pravý čas využiť. Sú výsledkom predchádzajúceho vzdelávania, ale i skúseností a rutiny, zároveň však i individuálnej schopnosti kreativity. Označuje ich tiež za osobné vlastníctvo človeka. Podobne uvažuje aj F. Murgaš (2011, s. 5): „*Tacitné znalosti sú uložené v ľudskom vedomí, sú teda neverbalizované a neuvedomované. Ich verbalizovanie je náročné, v komunikácii tacitných znalostí sa prejavujú schopnosti intuície a kreativity.*“

Ako sa však tieto znalosti tvoria? M. Katuščáková hovorí o konverziách znalostí a odkazuje na japonského teoretika I. Nonaku, ktorý v roku 1995 vytvoril model niekoľkých spôsobov tvorby znalostí. Ide o tzv. SECI model, ktorý pracuje s:

- dvomi formami znalostí (explicitné a implicitné-tacitné),
- dynamickou interakciou (prenos),
- štyrmi procesmi tvorby znalostí (Socializácia, Externalizácia, Kombinácia, Internalizácia).

Socializácia (tacitné na tacitné): spája sa s procesom zdieľania tacitných znalostí medzi ľuďmi. Táto výmena môže byť interakciou jeden jednému, jeden viacerým alebo viacerí viacerým. Tacitnú znalosť možno preniesť od jednej osoby k druhej bez slovnej alebo písomnej dokumentácie, napr. spoločným zdieľaním skúseností a rozprávaním príbehov, odovzdávaním skúseností ako mentor a podobne.

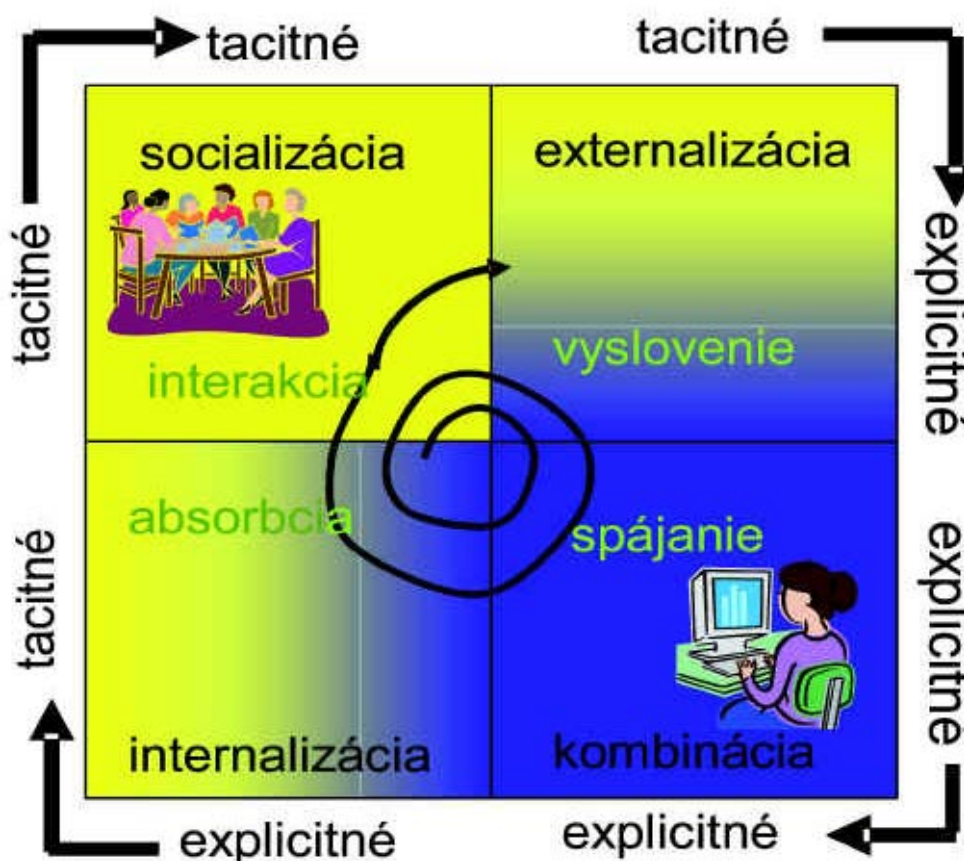
Externalizácia (tacitné na explicitné): ide o proces slovného vyjadrenia a kodifikácie tacitnej znalosti. Je to pokus premeny tacitnej znalosti na znalosť explicitnú. Proces externalizácie alebo kodifikácie zahŕňa zachytenie a zdokumentovanie tacitnej znalosti. Pomocou konceptualizácie, vylákavania a napokon artikulácie, hlavne v spolupráci s inými, môže byť nejaká časť osobných tacitných znalostí zachytená v explicitnej forme.

Kombinácia (explicitné na explicitné): Významný je proces konverzie explicitných znalostí do komplexnejších množín explicitných znalostí. Explicitné znalosti možno zdieľať a prenášať pomocou dokumentov a e-mailov. Po tom, ako si jedinec vyhľadá informáciu, nastáva proces rekonfigurácie, kde sa pokúšame informáciu zaradiť, pochopiť a dať do

nového kontextu. Príkladom môže byť napr. uloženie správy o projekte do skladu, kam majú prístup všetci zamestnanci organizácie. V tomto procese sú veľmi užitočné najnovšie informačno-komunikačné technológie.

Internalizácia (explicitné na tacitné): tento proces je spojený s využitím explicitnej znalosti (dostať ju do vlastných vnútorných znalostných štruktúr). Vyžaduje si prácu s explicitnými znalosťami alebo informáciami, ich pochopenie a následnú internalizáciu. Pri tomto procese by mala vzniknúť tacitná znalosť jednotlivca.

Pre lepšie pochopenie predkladáme grafickú podobu modelu SECI a proces tvorby znalostí nasledovne:

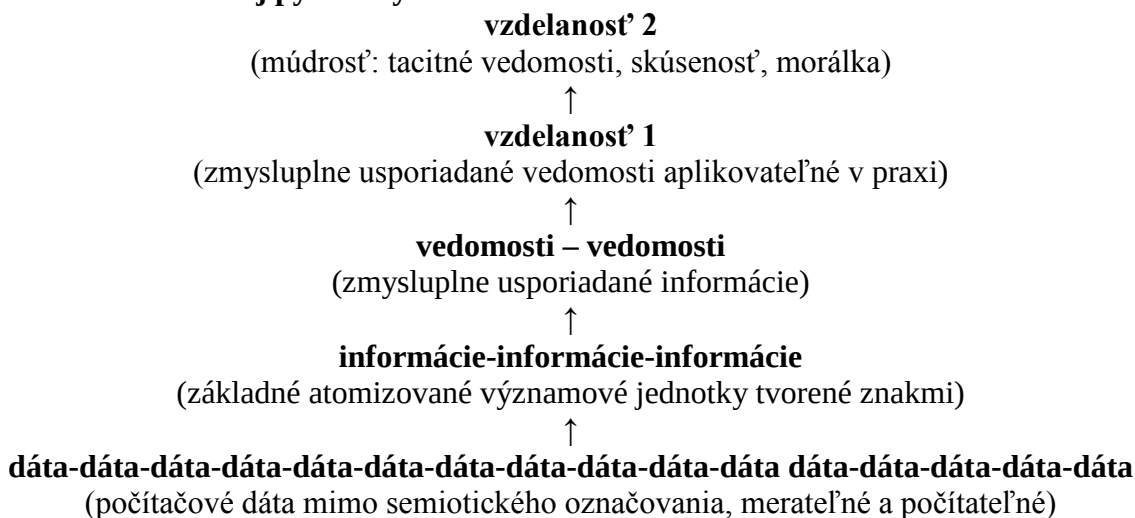


Obrázok 1: Model tvorby znalostí. Zdroj: Katuščáková (2009)

Na tomto mieste sa vynára otázka: je však vzdelanie automaticky aj zárukou múdrosti? Možno jednoznačne skonštatovať, že vzdelaný, sčítaný a múdry človek disponuje veľkým množstvom tacitných vedomostí, ktoré sa prejavujú nepriamo, ale nájsť ich môžeme napríklad v kreatívnom prístupe, schopnosti synteticky myslieť, nadhľade. Ich pôsobenie sa prejavuje aj pri intuícii. S. Gálik (2015, s. 15) v tomto kontexte intuíciu definuje ako nesprostredkované a náhle poznanie. Tvorivosť a intuícia patria k najvyšším úrovniam poznania a inováciám. Základným determinantom vzdelania a vzdelanosti sú teda zmysluplne usporiadané informácie, ktoré však už súvisia s veľkým množstvom tacitných vedomostí, skúsenosťami, morálkou, ako i schopnosťou intuície a kreativitou – čo môžeme sumárne označiť za múdrosť. Nepokladáme však za správne orientovať sa len na chápanie vzdelanosti ako systematizovaného celku vedomostí, ktoré sa dajú aplikovať v praxi. Rozvíjanie múdrosti môže súvisieť s rozšírením a prehĺbením základného množstva vedomostí. Niekedy aj „neužitočné“ vedomosti môžu významným spôsobom inovovať zabehnuté schémy myslenia a prinášať nové významy a posolstvá. Na záver už len pridávame schému vzdelanostnej

pyramídy podľa S. Gálika (2015, s. 16), ktorá obsahuje všetky prvky poznania predstavené v tejto podkapitole.

Schéma vzdelanostnej pyramídy



Záver

Prekladaný príspevok sa zaoberá problematikou informácie ako základným determinantom vzdelávania a vzdelanosti. Autorka v príspevku poukázala aj na rôzne typy informácií, ako napr. dáta či vedomosti. Za najvyšší stupeň vzdelanosti autorka považuje jednoznačne múdrosť. V súčasnosti sa často označuje aktuálna spoločnosť aj prívlastkami informačná, či dokonca vzdelanostná. Práve vzdelanostná spoločnosť kladie dôraz na neustály rozvoj a šírenie vedomostí, ktoré majú až komoditný charakter. Považujeme preto za nesmierne dôležité snažiť sa neustále o zdokonaľovanie, skultúrňovanie a vzdelávanie jednotlivcov i celej spoločnosti. Okrem iných túto úlohu môžu plniť do istej miery aj jednotlivé médiá či masmédiá, najmä revolučné komunikačné médium – internet, napríklad prostredníctvom edukatívnych videí či článkov na vzdelávacích portáloch. Nenahraditeľnú úlohu však samozrejme zastávajú aj vzdelávacie inštitúcie a pedagogickí pracovníci, ako i autoedukácia jednotlivcov.

Literatúra

1. Cejpek, J. (2005). *Informace, komunikace a myšlení*. Praha: Karolinum.
2. Gálik, S. (2012). *Filozofia a médiá. K filozofickej reflexii vplyvu médií na utváranie súčasnej kultúry*. Bratislava: IRIS.
3. Gálik, S. a kol. (2015). *Vplyv kyberpriestoru na premeny súčasnej vzdelanosti*. Łódź: KSIEŻY MŁYN.
4. Katuščáková, M. (2009). *Znalostný manažment*. ITlib. Informačné technológie a knižnice, 4, dostupné na http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2009/4/znalostny-manazment.html?page_id=1060.
5. Lohisse, J. (2003). *Komunikační systémy. Socioantropologický pohled*. Praha: Karolinum.

6. Murgaš, F. (2011). *Vzdelanosť – spojivo konceptov ľudského kapitálu, znalostnej spoločnosti a kreatívnej triedy*. Dostupné na <http://kdem.vse.cz/resources/relik10/PDFucastnici/Murgas.pdf>.
7. Potůček, M. a kol. (2003). *Putování českou budoucností*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, FSV Univerzita Karlova Praha. 2003.
8. Rankov, P. (2014). *Znalostní pracovník v informační společnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
9. Ružička, M. (1993). *Informace a dobro*. Praha: Ježek.
10. Steinerová, J. (2011). *Knižničná a informačná veda*. Bratislava: Univerzita J.A. Komenského.
11. Špirko, D. (2013). Informácia v informačnom veku. *Journal of knowledge society*, 1 (2) 1-6.
12. Toman, P. (1993). *Teorie informace I: úvod pro ekonomy*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
13. *Všeobecný encyklopedický slovník G-L*. (2002). Praha: Cesty.

Kontaktné údaje:

Mgr. Vladimíra Hladíková
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Nám. J. Herdu, 2
917 01 Trnava
SLOVENSKÁ REPUBLIKA
vladka.hladikova@gmail.com

Přínosy písemného zachycení myšlenek studentů pro vlastní reflexi a rozvoj argumentačních dovedností

The Contribution of Students' Written Formulated Ideas to the Reflection and Forming of Their Argumentative Abilities

Lenka Holečková

Abstrakt

Příspěvek diskutuje přínosy písemného zachycení myšlenek studentů týkající se utřídění vlastních myšlenek a rozvoje jejich argumentačních dovedností, a to s důrazem na dvě zvolené aktivizující metody - volné psaní a argumentační esej. Příspěvek předkládá základní informace o průběhu těchto metod a o možnostech jejich uplatnění ve vyučovacím procesu.

Klíčová slova: Volné psaní, argumentační esej, reflexe, argumentace, studenti.

Abstract

The paper discusses the contribution of students' written formulated ideas to the reflection of their ideas and forming of their argumentative abilities. It focuses on two active teaching methods - free writing and argumentative essay. The paper presents the basic information regarding the realization of these methods and the possibilities of their application in the teaching process.

Keywords: Free writing, argumentative essay, reflection, argumentation, students.

JEL klasifikace: A21

1 Význam reflexe myšlenek a schopnosti vyjádřit svůj názor ve vyučovacím procesu

Reflektovat neboli vnitřně odrážet či opakovaně zvažovat svůj vlastní myšlenkový proces znamená posuzovat způsob řešení problémů, přijímat a zpracovávat informace a zhodnotit dosažení stanoveného cíle (Sitná, 2013, s. 28). Prostor pro takovou reflexi vlastních myšlenek ve vyučovacím procesu může napomoci studentům utříditi si myšlenky týkající se probraného tématu tak, aby získané informace mohli dále využívat. Vhodné je ji uplatnit zejména v závěrečné fázi hodiny.

Pomůckou pro tuto reflexi myšlenek mohou být vybrané aktivizující metody, které napomáhají aktivnímu učení. Dle autorů Kotrby a Laciny (2011, s. 48) je cílem aktivizujících metod změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší jejich zájem o probíranou tematiku. Informace přijímané prostřednictvím aktivního učení student díky vlastnímu zpracování začleňuje do svých znalostí, dovedností a postojů a přitom rozvíjí taktéž své kritické myšlení (Sitná, 2013, s. 9). Aktivizující metody nabízí i další pozitivní aspekty. Poukazuje se na výhody aktivní skupinové práce. Nesmělí žáci, kteří nevystoupí před třídou, se obyčejně nechají snadněji

přimět k aktivitě ve skupině. Tyto metody posilují vztahy mezi žáky a atmosféře ve třídě dodávají prvky důvěry a vzájemné podpory (Petty, 2013, s. 229). Kromě toho využívají stanoviska a zkušenosti žáků. Zároveň se při daném způsobu výuky mění vztah mezi pedagogem a studenty – pedagog se nevzdává své dominantní role, ale dává větší prostor žákům k jejich seberealizaci.

Velmi účinné může být písemné zachycení myšlenek studentů, a to s pomocí metody volného psaní či argumentační eseje. Obě metody lze efektivně využít i při výuce ekonomických předmětů, a to na úrovni středního i vysokého školství. Kromě možnosti utřídit si vlastní myšlenky pomáhají prezentované metody studentům taktéž vyjádřit jejich vlastní názor týkající se probraného tématu - napomáhají tedy jejich schopnosti argumentace. Účinně vyjádřit vlastní názor a podpořit jej vhodnými argumenty je potřebnou součástí přípravy studentů na jejich vstup na trh práce. V současné době, která přeje spíše zkratkovité komunikaci, dávají navíc tyto formy písemného zachycení myšlenek studentům možnost rozvíjet vlastní písemný projev.

2 Metoda volného psaní

Volné psaní je jedna z brainstormingových nebo reflexních metod, která umožní studentům psát na papír vše, co je k určitému tématu právě napadá, aniž by své psaní nutně podřizovali nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům. Volné psaní jim tak může napomoci v sobě objevit nové myšlenky, nápady a souvislosti. Je žádoucí, aby studenti měli možnost pro sebe uzavřít probrané téma nenáročnou a přitom účinnou reflexivní metodou (Košťálová, Králová, Lorenc, 2010, s. 36). Tuto metodu je obzvlášť výhodné uplatnit na závěr probraného celku pro utřídění myšlenek studentů. Vyučující zadá studentům otázku (může být i kontroverzní) k probranému tématu či napíše na tabuli nedokončenou větu, kterou mají za úkol doplnit a podložit svými úvahami.

Volné psaní pomáhá mimo jiné:

- rozvíjet slovní zásobu,
- formulovat slova i věty,
- vyjadřovat myšlenky,
- vnímat čas,
- držet se tématu.

Při jeho uplatňování je třeba dodržovat následující pravidla (Košťálová, Králová, Lorenc, s. 36):

- psát po celou stanovenou dobu vše, co studenty k tématu napadá,
- psát souvislý text, nikoli pouze jednotlivá hesla nebo body,
- nevracet se k napsanému, neopravovat, nevylepšovat, co již bylo napsáno.

Je důležité, aby studenti ještě před uplatněním samotné metody věděli, že své volné psaní nebudou muset zveřejňovat. Taktéž by jim mělo být řečeno, jak dlouho budou psát - obvykle je vhodné ponechat čas v rozmezí 3 - 5 minut.

Po volném psaní lze pokračovat nějakou dobrovolnou formou jeho sdílení, například:

- požádat studenty, aby si svá volná psaní navzájem přečetli ve dvojicích
- požádat studenty o veřejné přečtení před celou třídou nahlas,
- vyvěsit volná psaní na nástěnce.

Pokud jsou volná psaní sdílená v celé skupině studentů, je vhodné po výzvě ponechat studentům čas na to, aby svá zveřejnění zvážili a následně dát slovo těm, kteří se sami přihlásí. Není však účelné vyvolávat ty, kteří se nehlásí. Studenty nikdo nesmí nutit, aby svá volná psaní sdíleli s druhými nebo je odevzdali vyučujícímu. Svá volná psaní ale v každém případě mohou dále využít při zpracovávaném tématu - vybrat z nich jednotlivé myšlenky, nebo si je jen vložit do portfolia informací k danému tématu.

3 Metoda argumentační esej

Argumentační esej písemně zachycuje názory studentů na zvolenou problematiku. Skládá se z několika složek, které mají napomoci studentům si uspořádat myšlenky, ale jakmile získají zručnost v psaní, není nutné je nutit do dodržování pevně stanovených osnov (Yale College Writing Center, 2016; též Košťálová, Králová, Lorenc, 2010, s. 33). Složky jsou následující:

- tvrzení, tedy stanovisko studenta,
- podpůrné argumenty pro vlastní stanovisko,
- důkazy, jimiž je pádnost argumentů možno podložit,
- protiargumenty, které by dané stanovisko mohly ovlivnit,
- vyvracení protiargumentů, tedy odůvodnění, proč nejsou natolik pádné, aby studenta přesvědčily jeho stanovisko změnit,
- závěr.

Argumentační esej donutí studenty se komplexně zamyslet nad problematickou otázkou z různých úhlů pohledu. Diskutují v ní nejen argumenty, ale i protiargumenty. Své názory předkládají písemně, což jim napomáhá v uspořádání myšlenek. Jedná se však o metodu náročnější na organizaci a čas. Je vhodné pro ni vyhradit delší časový úsek, a to alespoň deset a více minut. Po realizaci metody argumentační esej je opět účelné, aby studenti svůj názor ve třídě sdíleli a diskutovali.

4 Zhodnocení metod písemného zachycení myšlenek

Příspěvek představil dvě zvolené metody písemného zachycení myšlenek, které lze uvědoměle zařazovat do vyučovacího procesu. Jak metoda volného psaní, tak i metoda argumentační eseje mohou přispět k utřídění myšlenek studentů po probrání daného tématu a k efektivnímu využití získaných informací v budoucnu. Navíc jim pomáhají při rozvoji schopnosti vyjádřit svůj názor, a to prostřednictvím písemného projevu.

Metody však kladou na učitele zvýšené nároky na jejich přípravu, a to zejména s ohledem na výběr vhodného tématu, formulaci kontroverzní či nedokončené otázky a vyhrazení dostatku času na jejich realizaci.

Ačkoli se ale jedná o metody, na něž je třeba vyčlenit potřebný čas a taktéž motivovat studenty ke spolupráci, přínosem jejich uvědomělého zařazování do výuky může být zajímavější průběh vyučovacího procesu pro studenty. Budou více vtaženi do problematiky a písemné zachycení myšlenek jim pomůže tříbit jejich názory, a to prostřednictvím formulace argumentů a prezentace vlastních úvah a názorů. A výuka s využitím uvedených metod se může stát vítaným zpestřením i pro učitele.

Literatura

1. Kotrba, T., Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
2. Košťálová, H., Králová, T., Lorenc, M. (2010). *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1653-0.
3. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 562 s. ISBN 978-80-262-427-0367-4.
4. Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
5. Components of a Successful Essay (2016). Yale College Writing Center [online]. [cit. 2016-09-12]. Dostupné z WWW: <http://writing.yalecollege.yale.edu/components-successful-essay>.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: lenka.holeckova@vse.cz

Názory študentov ekonomických odborov na projektové vyučovanie

Students' opinions on project teaching

Zuzana Chmelárová, Diana Patricia Varela Cano

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky prieskumu zameraného na názory študentov na projektové vyučovanie. Dotazník vyplnilo 91 respondentov. Výsledky ukázali, že projekty riešilo približne 90 % respondentov, dlhodobé a komplexné projekty len asi 18 %. Respondenti považujú projektové vyučovanie za zaujímavé, rozvíjajúce osobnostné vlastnosti aj schopnosti. Prínos vidia v obohatení vedomostí a možnosti sebareprezentácie pred publikom. Za negatívum považujú najmä spoluprácu s nezodpovedným alebo menej schopným spolužiakom a nedostatok informácií o obsahu a forme projektu.

Kľúčová slova: projektové vyučovanie, prieskum, študenti, pozitíva, negatíva

Abstract

The paper presents the results of survey on students' opinions on project teaching. The results showed that the projects dealt approximately 90 % of respondents, long-term and complex projects only about 18 %. Respondents see the project teaching as interesting, developing features and capabilities of students. They see benefit in increasing knowledge and self-presentation in front of an audience. They are considered as a negative especially cooperation with irresponsible classmates and lack of information on the content and form of the project.

Keywords: project teaching, research, students, positives, negatives

JEL klasifikace: 010, 020

1 Úvod do problematiky

Neodmysliteľnou súčasťou aktivít súčasnej školy by malo byť využívanie moderných vyučovacích metód, foriem a prostriedkov, vďaka ktorým dokážu učitelia sprostredkovať učivo žiakom nielen zaujímavé, ale tak, že budú žiakov prirodzene aktivizovať, motivovať, obohacovať ich vedomosti a spôsobilosti, ale aj rozvíjať samostatnosť, zodpovednosť, tvorivosť a ďalšie dôležité osobnostné vlastnosti žiakov. K osvedčeným spôsobom patrí projektové vyučovanie, ktoré má svoje začiatky v názoroch a prácach amerického pragmatického pedagóga Deweya zo začiatku 20. storočia, podľa ktorého sa majú žiaci v škole učiť práve prostredníctvom riešenia problémových situácií, konkrétnej činnosti, vlastnou aktivitou. K rozpracovaniu jeho myšlienok neskôr prispel Killpatrick, ktorý označuje projektom každú plánovitú a samostatnú činnosť, kedy sa rieši nejaká úloha za účelom jej vyriešenia (Grecmanová, Urbanovská, 1997). Pri tejto činnosti nejde len o pasívne prijímanie informácií, ale žiak je nútený rozmyšľať, hľadať súvislosti, využívať medzipredmetové vzťahy, tvorivo hľadať riešenia aj spôsob realizácie. Výraznejšie rozšírenie využívania

projektového vyučovania nastalo po 2. svetovej vojne, predovšetkým v USA a štátoch západnej Európy, u nás sa začalo uplatňovať koncom minulého storočia. Spomenúť môžeme napríklad práce Kosovej (1996), Daniša (2001), Rosíkovej (2001) či Petráškovej (2007).

V súčasnosti termín projekt patrí k veľmi frekventovaným pojmom či už v oblasti pedagogickej teórie, ale tiež v reálnych podmienkach našich škôl. Pri jeho vymedzení sa stretávame s bohatou terminologickou rozmanitosťou rovnako ako v prípade pojmu projektové vyučovanie. Na jednej strane je projektové vyučovanie chápané ako koncepcia vyučovania, na strane druhej ako projektová metóda, ktorá sa zaraďuje medzi metódy vyučovania, resp. sa pojmy projektové vyučovanie a projektová metóda zamieňajú a používajú ako synonymá. Veľa krát dochádza v praxi k zámenám s inými aktivitami, ktoré sú označované ako projekty a učitelia v mylnej domnienke tvrdia, že projektovú výučbu využívajú. Je však potrebné rozlišovať, či ide o skutočné projekty alebo len o využitie niektorého zo znakov a charakteristík projektu. Základné charakteristiky projektového vyučovania sú však v oboch prípadoch jeho vnímania rovnaké. Dôraz je kladený na samostatnosť žiaka, učiteľ len usmerňuje jeho činnosť, ale zároveň aj na spoluprácu medzi žiakmi, čím sa rozvíjajú ich sociálne, komunikačné zručnosti. Predpokladá sa, že projektové vyučovanie zvyšuje motiváciu, sebadôveru žiakov, rozvíja ich tvorivosť a kritické myslenie, spája teóriu a prax.

V rámci riešenia projektu KEGA č. 022/EU-4/2016 Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch, ktorý sa od roku 2016 realizuje na Katedre pedagogiky NHF EU v Bratislave, sme sa zamerali na vnímanie projektového vyučovania študentmi vysokej školy.

2 Prieskum názorov na projektové vyučovanie

2.1 Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory a skúsenosti respondentov s využívaním projektového vyučovania na stredných a vysokých školách.

2.2 Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorilo 91 študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave vo veku 20-22 rokov, ktorí vyjadrovali svoje názory a skúsenosti s projektovým vyučovaním na absolvovanej strednej škole, ale tiež na univerzite.

2.3 Prieskumná metóda

Na získanie údajov sme zostavili dotazník, ktorý obsahoval 14 položiek, z toho 1 otvorenú položku a 13 zatvorených položiek buď s jednoduchým alebo viacnásobným výberom. Dotazník bol anonymný.

2.4 Výsledky

V prvom rade nás zaujímalo, či respondenti vypracovávali projekty na strednej škole. 77 % respondentov uviedlo, že vypracovávali projekty len na niektorých predmetoch, 13 %

z nich uviedlo, že tak robilo na väčšine predmetov. Zvyšných 10 % respondentov odpovedalo, že projekty nikdy nevypracovávali, čo je podľa nášho názoru chyba, pretože dobre pripravené a zorganizované projektové vyučovanie môže byť pre žiakov prínosom v kognitívnej oblasti, vôľovej oblasti, ale aj rozvoji ďalších osobnostných vlastností a kompetencií. Ak by žiaci riešili projekt na každom predmete, ale tie by neboli vzájomne integrované, tiež by to mohlo byť kontraproduktívne, neúnosne časovo náročné pre žiakov aj učiteľov a s menej kvalitnými výsledkami.

Na otázku, či respondenti niekedy na strednej škole riešili aj dlhodobejšie projekty, ktoré zahŕňali učivo z viacerých predmetov, odpovedalo kladne len 18 % respondentov. Súvisí to aj s vnímaním projektového vyučovania v našich školách viac ako vyučovacej metódy a nie ako koncepcie vyučovania. Väčšinou teda na strednej škole nepracujú na projektoch, ktoré by prepájali učivo z viacerých predmetov. Tu vidíme veľký priestor na zlepšenie. Pre žiakov/študentov majú takéto projekty oveľa vyššiu pridanú hodnotu, lebo ich učia poznatky nadobudnuté na viacerých predmetoch, dávať do systémov, hľadať súvislosti a dochádzať k zmysluplným záverom a ich uplatneniu v praxi. Špecifikovanie o aký konkrétny projekt išlo, nás priviedlo k zisteniu, že teda väčšinou nejde o komplexnejšie (viac predmetov prepájajúce) a skupinové projekty, ale o samostatne vypracovávané referáty alebo power pointové prezentácie na určitú tému resp. len náročnejšie domáce úlohy. Žiaci obchodných akadémií riešia komplexné, dlhotrvajúce skupinové projekty viac-menej len v rámci predmetu cvičná firma.

V odpovediach na ďalšiu otázku 84 % respondentov uviedlo, že si mohli tému projektu vybrať sami len niekedy. Vždy si ju mohlo vybrať 9 % respondentov a 7 % respondentov si ju nemohlo vybrať nikdy. Aj keď ide iba o malé percento tých, ktorí odpovedali, že nemali nikdy možnosť, aby si vybrali projekt sami, domnievame sa, že ide o negatívny jav a žiak/študent by mal aspoň participovať na výbere témy projektu. Ideálne by bolo, keby si žiak/študent mohol vybrať tému projektu sám a učiteľ by ho len usmerňoval v jej spresnení a ďalej vykonával iba konzultačnú činnosť. Žiak by sa tak mohol viac stotožniť s danou témou a využila by sa jeho vnútorná poznávacía motivácia. Na druhej strane je pravda, že učiteľ musí často usmerniť žiakov, ba niekedy aj vysokoškolských študentov pri výbere témy, pretože to sami nie sú schopní urobiť.

Zaujímalo nás aj to, či sa respondenti niekedy prihlásili riešiť projekty dobrovoľne. 43 % z nich odpovedalo kladne, ostatní - 57 % záporne. Tieto odpovede nás vedú k uvažovaniu o tom, či je projektové vyučovanie skutočne využívané v školách tak, aby žiakov motivovalo. Aj keď sa vo väčšine prípadov študenti neprihlásili na riešenie projektu dobrovoľne, väčšina z nich - 69 % si myslí, že bez riešenia projektov by sa nenaučili rovnako veľa. To jednoznačne podporuje potrebu využívať projektové vyučovanie.

Ďalej sme chceli vedieť, v čom vidia respondenti konkrétny prínos projektového vyučovania. Mohli označiť viaceré z uvedených možností. V tabuľke 1 sú ich odpovede zoradené od najčastejšie označených po najmenej často označené.

Pozitívnym zistením je, že študenti našej prieskumnej vzorky vnímajú projektové vyučovanie ako pridanú hodnotu, keď si mohli pri jeho realizácii osvojiť poznatky širšie a trvalejšie. Oceňujú aj získané skúsenosti v súvislosti s prezentáciou projektu pred publikom a rozvíjanie schopností narábať s informáciami. Avšak spoluprácu so spolužiakmi vnímalo ako prínos projektového vyučovania iba 26 % respondentov, preto nás zaujímalo, či študenti

uprednostňovali riešenie projektu samostatne, vo dvojici alebo v skupine. Viac ako polovica študentov - 52 % prieskumnej vzorky preferovala prácu vo dvojici, 29 % uprednostňuje samostatnú prácu na projekte a najmenej, 18 %, sa prikláňalo k práci v skupine, pričom práve spolupráca je jednou zo základných charakteristík projektového vyučovania. Nadpolovičná väčšina respondentov - 58 % vypracúva projekt priebežne, 31 % sa mu venuje na poslednú chvíľu, čo sa často odráža na jeho kvalite či už po obsahovej alebo formálnej stránke. Len 11 % respondentov začne pracovať na projekte hneď po jeho zadaní.

Tabuľka 1: Prínosy projektového vyučovania pre študentov

Prínosy projektového vyučovania	Počet (n)	Percentá (%)
Viac som si zapamätal/a z danej témy, oblasti	64	70
Dozvedel/a som sa aj informácie navyše, ako keď len preberáme učivo s učiteľom	62	68
Naučil/a som sa prezentovať a vystupovať pred publikom	59	65
Naučil/a som sa hľadať, triediť a spracovávať informácie	57	63
Naučil/a som sa vybrať podstatné informácie	39	43
Mohol/a som uplatniť svoju tvorivosť	39	43
Ľahko som mohol/a získať dobrú známku	30	33
Naučil/a som sa argumentovať a obhajovať svoje názory a prácu	29	32
Mohol/a som spolupracovať so spolužiakmi	24	26
Naučil/a som sa plánovať a organizovať si činnosť a čas	20	22
Mohol som uplatniť teóriu v praxi	16	18

Zdroj: vlastné spracovanie

V ďalšej otázke sme sa študentov pýtali, čo pre nich predstavuje pri vypracúvaní projektu najväčší problém, pričom mohli označiť viac možností. Získali sme odpovede uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Problémy respondentov pri vypracúvaní projektu

Problém	Počet (n)	Percentá (%)
spolupráca s niekým nezodpovedným	62	68
neviem presne čo a ako mám robiť	57	63
časová náročnosť projektu	52	57
spolupráca s niekým, kto mi „nesedí“	49	54
nemôžem priebežne konzultovať s učiteľom	39	43
nemôžem si vybrať tému	16	18
spolupráca s niekým menej schopným	10	11

Zdroj: vlastné spracovanie

Takmer 70 % respondentov vníma ako najproblematickejšiu spoluprácu s niekým nezodpovedným a situáciu, keď im nie je úplne jasné, ako majú pri vypracúvaní projektu postupovať. Nadpolovičná väčšina respondentov uviedla ako problém pri vypracúvaní projektu aj časovú náročnosť a spoluprácu s človekom, s ktorým nemá dobrý vzťah. Uznávame, že uvedené dôvody znepríjemňujú resp. sťažujú proces riešenia projektu, no musíme si uvedomiť, že verne simulujú realitu. Žiaci/študenti získavajú skúsenosť, že

v pracovnom procese si nebudú môcť vyberať len spolupracovníkov, ktorí by sa im páčili, ani nebudú vždy mať presne nadiktované riešenia, ale budú musieť zapojiť aj vlastnú tvorivosť.

Poslednou fázou pri realizovaní projektového vyučovania je prezentovanie vlastného riešenia. V tejto súvislosti sme zisťovali, čo študentom pri prezentovaní najviac prekáža. Študenti mohli označiť viac možností. Zistenia sú v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Prekážky dobrej prezentácie projektu

Prekážky	Počet (n)	Percentá (%)
neustále prerušovanie a opravovanie učiteľom	58	64
vyrušujúci spolužiaci	57	63
vytýkanie chýb učiteľom, na ktoré žiaka/študenta pri konzultáciách neupozornil	53	58
vlastná tréma	38	42
nefungujúce IKT	21	23

Zdroj: vlastné spracovanie

V dvoch prípadoch sa vyskytla prekážka spojená s učiteľom. Učitelia by si mali uvedomiť, že súčasťou ich výchovného pôsobenia má byť, okrem iných charakteristík (viď Čonková, 2015) taktnosť a nápomocnosť a vyvarovať sa chybám, ktoré im v tomto prípade respondenti oprávnenne vytýkajú. Prezentácie projektov negatívne ovplyvňujú aj neohľaduplní spolužiaci a strach žiaka/študenta z vystúpenia pred publikom - tréma.

Respondentov sme sa opýtali aj na všeobecné zhodnotenie projektového vyučovania. Z predložených možností mali vybrať tie, ktoré stotožňujú s projektovým vyučovaním. V tabuľke 4 sú opäť odpovede zoradené od najčastejšie označených po najmenej často označené.

Tabuľka 4: Vnímanie projektového vyučovania študentmi vysokej školy

Projektové vyučovanie	Počet (n)	Percentá (%)
zaujímavé	57	63
rozvíjajúce vlastnosti, napr. zodpovednosť, samostatnosť	52	57
rozvíjajúce schopnosti, napr. tvorivosť	52	57
prínosné	50	55
užitočné	50	55
obohacujúce	42	46
náročné	20	22
stresujúce	17	19
zbytočné	4	4
nepotrebné	2	2

Zdroj: vlastné spracovanie

Pozitívnym zistením je, že väčšina respondentov vníma projektové vyučovanie kladne ako zaujímavé, rozvíjajúce vlastnosti a schopnosti, prínosné a užitočné. Odpovede 22 % a 19 %, ktoré označili projektové vyučovanie za náročné a stresujúce vyžadujú ďalšie skúmanie. Príčin môže byť niekoľko, napríklad, že projektové vyučovanie nie je v školách realizované

správne, žiakom sa kladú neprimerané úlohy, sú zadávané nesprávne, žiaci úlohám nerozumejú, alebo je projektové vyučovanie realizované správne, ale žiaci nie sú motivovaní pre samostatnú, tvorivú prácu a môžu ju vnímať ako prácu navyše, na ktorú nemajú dostatočné schopnosti.

Zaujímalo nás aj to, či respondenti vypracovávali projekty častejšie na strednej alebo vysokej škole. 77 % respondentov uviedlo, že projekty vypracúvajú častejšie na vysokej ako na strednej škole. 67 % študentov sa zároveň vyjadrilo, že sú za častejšie riešenie komplexných, prakticky orientovaných a dlhšie trvajúcich projektov na vysokej škole. V tejto súvislosti vidíme v ponímaní a realizovaní projektového vyučovania na našich školách, stredných aj vysokých, značné rezervy.

3 Záver

Projektovému vyučovaniu v teoretickej rovine je v odborných publikáciách venovaný pomerne veľký priestor, avšak už menej sa stretávame s názormi samotných žiakov a študentov na túto metódu resp. koncepciu vyučovania. Preto považujeme náš článok za prínosný a potvrdzujúci opodstatnenie potreby realizácie projektového vyučovania na našich stredných aj vysokých školách.

Literatura

1. Čonková, A. (2015). Osobnosť učiteľa a jeho výchovné pôsobenie ako zdroj strachu žiakov v škole. *Paidagogos*, [Citované: 2017-04-05], 2015, 1, (3) 17 - 29. Dostupné na <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=3>
2. Daniš, M. (2001). Projektové vyučovanie - cesta k aktívnemu učeniu. In: *Pedagogické rozhľady*, 9 (1), 25-28.
3. Grecmanová, H., Urbanovská, E. (1997). Projektové vyučování a jeho význam v súčasnej škole. In *Pedagogika*. 47 (1), 37 - 45.
4. Kosová, B. (1996). Projektové vyučovanie. In *Učiteľské noviny*. 46, (27), 3.
5. Petrášková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. 1. vyd. Prešov : Metodicko - pedagogické centrum v Prešove, 2007. 85 s. ISBN 978-80-8045-463-0.
6. Rosíková, E. (2001). O skúsenosti s projektovým vyučovaním. In *Pedagogické rozhľady*. 10 (2), 13 - 19.

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. 022/EU-4/2016 Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch.

Kontaktní údaje autorů

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.
Ekonomická univerzita
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: zuzana.chmelarova@euba.sk

Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románských a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: diana.varelacano@euba.sk

Evaluace projektu CACTLE

Evaluation of the CACTLE project

Alena Králová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na seznámení s projektem CACTLE včetně jeho hodnocení. Cílem uvedeného projektu je za pomoci moderních koncepcí ve vzdělávání zkvalitnit výuku na vysokých školách, následně ovlivnit prosperitu firem a vývoj národního hospodářství. Uvedené výsledky při řešení projektu vedou k závěrům, že je v současné době nutné zaměřit se na zlepšování kompetencí učitelů ekonomických předmětů na vysokých školách, je to také směr ve vývoji českého školství.

Klíčová slova: CACTLE, podnikatelství, didaktický trojúhelník, kognitivně-konstruktivní přístup, univerzity

Abstract

The paper focuses on getting acquainted with the CACTLE project, including its evaluation. The aim of this project is through using of modern educational concepts to improve the quality of teaching at the universities and consequently influence the prosperity of companies and the development of the national economy. These results lead to the conclusion that it is currently necessary to focus on improving the competences of teachers of economic subjects at the universities, this is a direction in the development in Czech education.

Keywords: CACTLE, universities, entrepreneurship, didactic triangle, cognitive-constructive access, universities

JEL klasifikace: A20

1 Projekt CACTLE

Mezinárodní projekty a jejich hodnocení plní nezastupitelnou úlohu, podílejí se na rozvoji hospodářství jednotlivých států. Je zajímavé sledovat evaluaci projektu CACTLE, na jehož hodnocení se Katedra didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze podílí. Program CACTLE (Central Asian Center for Teaching, Learning and Entrepreneurship - projekt 561495-EPP-1-2015-1-AT-EPPKA2-CBHE-JP) - byl schválen v rámci programu Erasmus+ EU. Řešení bylo zahájeno v roce 2015 a bude ukončeno v roce 2018. Uvedený projekt je řešen ve spolupráci evropských univerzit: Vídeň - Wirtschaftsuniversität Wien (hlavní řešitel projektu), Norimberk - Friedrich - Alexander - Universität Erlangen (spoluřešitel), Barcelona - Universitat Oberta de Catalunya (spoluřešitel), La Coruna - Universidade da Coruna (spoluřešitel).

Program CACTLE je realizován na devíti různých univerzitách střední Asie v Kazachstánu, Kyrgyzstánu a Uzbekistánu, a to v Almatě, Astaně, Biškeku, Buchaře, Ferganě, Karagandě

a Taškentu. Záměrem je na výše uvedených vysokých školách zajistit rozvoj a inovativnost, která má následně pomoci zlepšit situaci jak v podnicích, tak i v celé společnosti. Pro splnění uvedených úkolů byly vymezeny tyto cíle:

- zlepšit pedagogické kompetence vysokoškolského učitele,
- nabídnout další školení pro podniky-standardizované nebo šité na míru a
- poskytnout vzdělávání pro podnikatele tak, aby byli schopni vést vlastní podnik.

Na zajištění projektu se podílí dvacet sedm učitelů uvedených vysokých škol střední Asie, devět administrativních pracovníků s názvem CACTLE koordinátoři a devět kontaktních osob. CACTLE koordinátoři vykonávají administrativní úkoly při zavádění nových kurzů na příslušných univerzitách, kontaktní osoby podporují vazbu mezi koordinátory a vysokoškolskými učiteli. Aby vysokoškolské učitelé byli v budoucnu schopni kvalifikovaně vést výuku studentů, dalších učitelů a podnikatelů zakládajících firem, musí v rámci řešení úkolů projektu získat následující certifikáty:

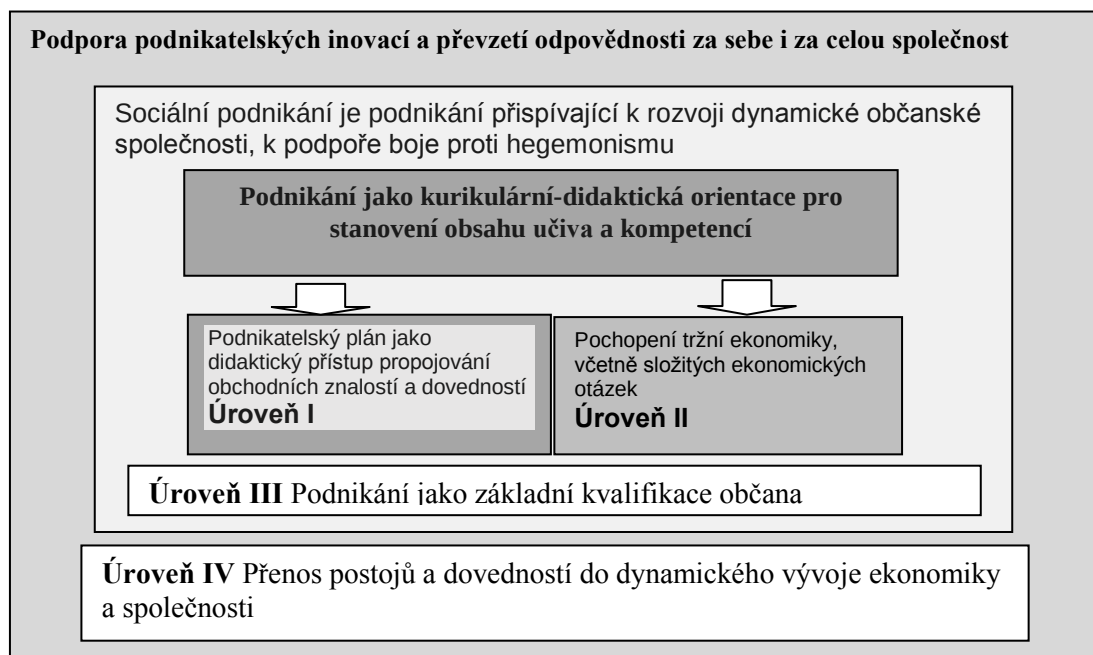
- certifikovaný vysokoškolský pedagog (CUT),
- pokročilý trenér (AMT) a
- podnikatel / business developer (EBD).

Pro splnění uvedených cílů byl vytvořen evaluační plán (business plan of the project CACTLE) včetně evaluačního konceptu. Byly vymezeny teoretická východiska pro dosažení cílů projektu, strategie a metody hodnocení včetně časového harmonogramu jeho realizace.

1.1 Teoretická východiska pro splnění cílů projektu

Pro zajištění vymezených cílů se vychází z modelu výchovy k podnikavosti (obrázek 1) a také z didaktického trojúhelníku (obrázek 2, 3), který je uplatňován v podmínkách kognitivně-konstruktivního přístupu.

Obrázek 1 Model výchovy k podnikavosti



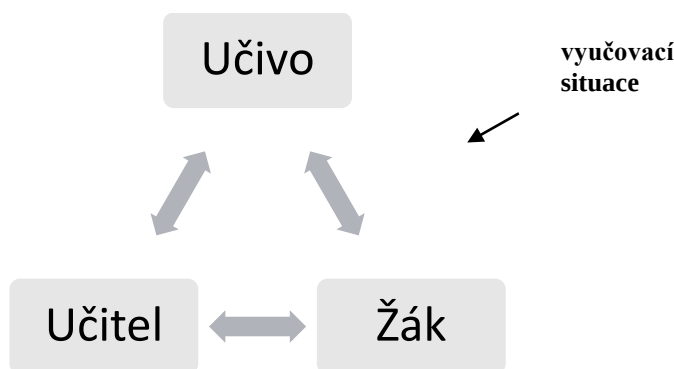
Zdro

j: Aff (2013)

V modelu výchovy k podnikavosti vytváří jeho první a druhá úroveň kurikulární didaktickou orientaci pro stanovení obsahu učiva ekonomických předmětů a kompetencí učitelů, třetí úroveň nahlíží na podnikání z širších hledisek – z pohledu sociálního podnikání, čtvrtá úroveň přispívá k rozvoji podnikatelského ducha.

Didaktický trojúhelník tvoří základ výchovně-vzdělávacího procesu (obrázek 2). Na jeho vrcholu stojí učitel, který poskytuje něco nového, žák, který nové přijímá a přetváří, a učivo jako obsah toho, co je sdělováno a přijímáno. Při vyučování je však třeba brát v úvahu celou vyučovací situaci, což dokládá následující obrázek č. 3. Jeho důležitou součástí je nastavení cíle, ke kterému výchovně vzdělávací proces směřuje, veškeré pomůcky, které jsou využity ke snadnějšímu pochopení problematiky, využití možnosti tzv. multisenzoriálního přístupu a obousměrná komunikace, která probíhá mezi učitelem a žákem (Skalková, 1999). Uvedená koncepce pomáhá zlepšovat pedagogické kompetence učitelů.

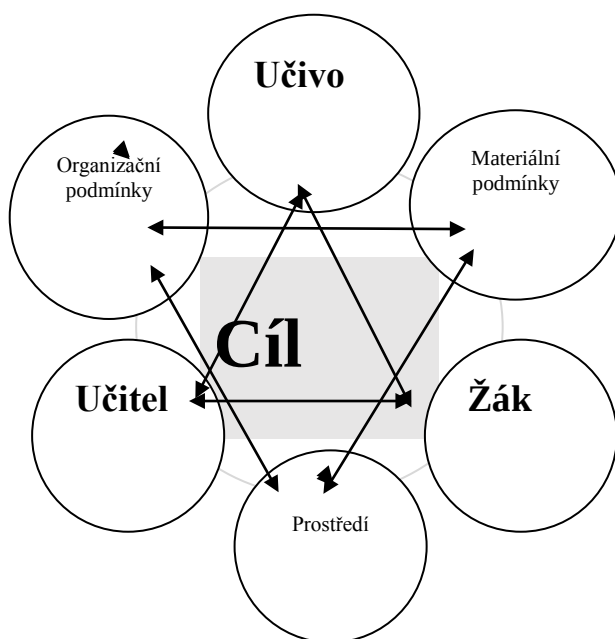
Obrázek 2 Didaktický trojúhelník



Zdroj: Kansanen (1999)

Kognitivní přístup je zaměřen na aktivitu studentů, na aktivní porozumění problémů, které vycházejí ze zkušeností jedinců, kteří jsou vedeni k samostatnosti při rozhodování, k tvořivému přístupu při řešení problémů, k rozvíjení metakognice (schopnost jedince přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech s cílem zlepšit kognitivní schopnosti). Konstruktivistický přístup klade důraz na učení s porozuměním, respektive jeho smysluplnost. Konstruktivismus tvrdí, že učení je aktivní a konstruktivní proces (Biggs, Tang 2011). Prostřednictvím uvedeného přístupu se mají vysokoškolští učitelé vybraných států střední Asie seznámit s novým pohledem na stanovení výchovně vzdělávacích cílů, s plánováním a přípravou programů, kurzů a vyučovacích hodin podle taxonomie Blooma. Mají se seznámit, jaké vhodné moderní vyučovací metody (včetně aktivizačních) a prostředky didaktické techniky včetně e-learningu při vyučovacím procesu využívat, jakou úlohu učitelé ve třídě hrají a jaké vyučovací styly použít, jak zajistit zpětnou vazbu a provádět hodnocení studentů.

Obrázek 3 Doplněný didaktických trojúhelník



Zdroj: Skalková (1999)

2 Hodnocení projektu

Evaluace projektu je zajištěna interními a externími osobami. Interní hodnocení uskutečňují účastníci jednotlivých seminářů a workshopů, studenti volitelných předmětů a interní řídicí výbor projektu pro řízení kvality. Kontaktní osoby mají na starosti, aby přijaly vhodná opatření k provedení doporučení hodnotitelů. Katedra didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze zajišťuje externí hodnocení. Jejím cílem je vyjádřit profesionální názor o pokrocích ve výuce, vzdělávání a podnikání při řešení celého projektu včetně jeho dílčích částí, podání případných návrhů na zlepšení. Zaměřuje se na jeho:

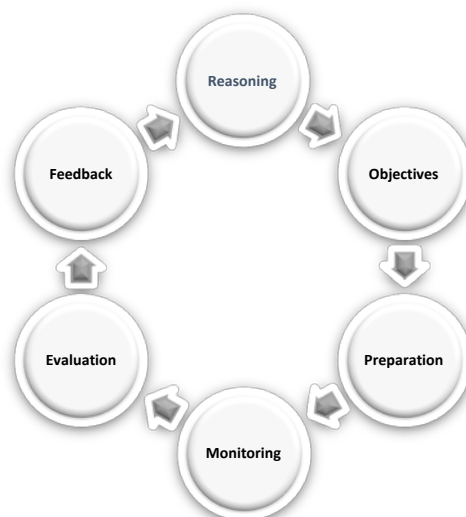
- kvalitu a bezpečnost,
- přínosy a důležitost pro cílové skupiny,
- organizační zajištění a
- realizaci včetně časového harmonogramu.

Pro zajištění kvality je uplatňována metodika, která vychází z oblasti podnikání a je aplikovatelná do oblasti školství – model TQM (Total Quality Management). Sleduje se, zda u vyučujících i nepedagogických pracovníků dochází ke zvyšování jejich kvalifikace v oblasti odborných i jazykových předmětů, vyučovacích metod, organizačních forem, při kontrole a hodnocení studentů (Králová, Novák, 2014). K tomu se využívají následující etapy a činnosti, které vycházejí z aplikace PDCA cyklu (obrázek 4).

- (P) Plan - proces plánování cílů (objectives), definuje evaluační otázky (obsaženo v evaluačním konceptu),
- (D) Do - přípravu hodnocení (preparation), výběr vhodných metod,

- (Ch) Check - sledování použití vhodných metod, sběr a zpracování informací (monitoring) a posouzení výsledku v porovnání s plánem (evaluation),
- (A) Act - zpětnou vazbu (feedback), která je výsledkem závěrů pro další rozhodování (reasoning) a zahájení nového upraveného cyklu.

Obrázek 4 Evaluační model



Zdroj: vlastní návrh

2.1 Metody hodnocení projektu

Pro hodnocení projektu byly zvoleny metody kvalitativní a kvantitativní. Z kvalitativních metod byla použita analýza dokumentů a pozorování, z kvantitativních metod dotazníkové šetření. Při analýze dokumentů byla pozornost zaměřena především na:

- obsahovou náplň jednotlivých programů, seminářů a workshopů, porovnání jejich průběhů s plánem,
- didaktické materiály (prezentace jednotlivých přednášek vztahujících se k problémům z didaktiky ekonomických předmětů, k výchově k podnikavosti, k tvorbě didaktických materiálů – návrhů nových kurzů a skript),
- informace uvedené na platformě (<https://management.cattle.eu/>),
- záznamy z průběhu jednotlivých seminářů, přednášek, zapojení účastníků projektu do řešení problémů včetně jejich vzájemné komunikace a spolupráce.

Z kvantitativních metod bylo použito dotazníkové šetření. Dotazník byl rozeslán online 43 účastníkům projektu, vyplněn byl pouze 13 účastníky (30%). Respondenti odpověděli na 10 otázek vztahujících se k hodnocení úrovně práce vrcholového managementu, ke kvalitě výuky vyučujících na jednotlivých seminářích, k hodnocení úrovně seminářů, k výběru nejlepšího semináře, k hodnocení kvality spolupráce a komunikace s CACTLE koordinátory i s kontaktními osobami, k hodnocení kvality předkládaných metodických materiálů a informací na platformě, k sociálnímu klimatu na univerzitách ve střední Asii, k posouzení celkových výsledků projektu za období jednoho roku. Výsledky byly výborné, v průměru 84,6 % respondentů odpovědělo na otázky známkou 1 či 2. Mezi nejlepší univerzitní učitele se řadí vyučující z WU Vídeň. U otázky sociálního klimatu na univerzitě, kde pracuji, vyhodnotilo situaci známkou 1 nebo 2 pouze 69,3 % respondentů.

3 Závěr

Na konci roku 2016 bylo průběžným hodnocením zjištěno, že:

- 27 vysokoškolských učitelů získalo první stupeň certifikace úrovně CUT (certifikovaný univerzitní učitel),
- na 9 univerzitách střední Asie v Kazachstánu, Kyrgyzstánu a Uzbekistánu byly akreditovány kurikula programu "Podnikání a rozvoj podnikání",
- byly vytvořeny povinné či volitelné kurzy pro studenty bakalářského studia v mateřském či anglickém jazyce,
- byly navrženy kapitoly do skript CUT (metodické materiály pro učitele, kteří si podle nich budou zlepšovat učitelské kompetence) a
- kurzy pro podnikatelskou sféru.

Z uvedených výsledků vyplývá, že se výzkumnému týmu projektu daří tvořit systém, který vede ke zvyšování kompetencí učitelů ekonomických předmětů na vysokých školách, což je odrazem využívání moderních koncepcí ve vzdělávání. Pokud se tímto přístupem podaří, aby absolventi projektu dokázali pozitivně ovlivnit prosperitu firem a následně i vývoj hospodářství, tak to bude výborná inspirace též pro zkvalitňování českého vysokého školství.

Literatura

1. Aff, J., Fortmüller, R. (2013). *Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen diskurs*. Kollektive Monographie des EU TEMPUS projektes EINSEE. Wien, 13
2. Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead
3. Kansanen, P. (1999). Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (1), s. 81–89.
4. Králová, A., Novák, J. a kol. (2014). Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání. 1. vyd. Praha : Press21, s. 421 – 437.
5. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 105.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou mezinárodního projektu „Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy“, reg. č. GA/2016/9 financovaného Radou Grantové agentury Akademické aliance a výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Alena Králová, Ph.D.
KDEP VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
E-mail: kralova@vse

Význam metakognice v rozvoji autoevaluačních dovedností

Role of Metacognition in Development of Auto-evaluative Skills

Kristýna Krejčová

Abstrakt

Příspěvek seznamuje se specifiky metakognitivních procesů a jejich nesporným významem v rámci edukačních procesů. Objasňuje pojmy kognitivní monitorování, autoregulace a sebekontrola i jejich vzájemné vztahy. Vysvětluje význam metakognice ve struktuře obecných schopností jedince. Dále se zabývá problematikou evaluace ve školních kontextech, a to ve vztahu k rozvoji autoevaluace žáka i učitele. Přináší příklady možností stimulace sebereflektivních dovedností u žáků a studentů různých věkových kategorií, přičemž poukazuje na vývojové aspekty metakognitivních dovedností. Dokládá spjatost metakognitivních a autoevaluačních procesů a přináší náměty k jejich rozvoji v rámci profesní přípravy budoucích učitelů.

Klíčová slova: autoevaluace, autoregulace, metakognice, sebekontrola, vzdělávání učitelů

Abstract

The article presents metacognitive processes and their meaning in educational processes. It clarifies terms of cognitive monitoring, autoregulation, self-control and their interactions. The meaning of metacognition in the structure of intellectual dispositions is explained. It further deals with auto-evaluation at school, specifically in development of pupils and teachers. The text brings examples for stimulation of self-reflective processes in connection with developmental perspective of metacognitive skills. It explains the integrity of metacognitive and auto-evaluative processes and brings suggestions to their development in the education of future teachers.

Keywords: auto-evaluation, autoregulation, metacognition, self-control, education of future teachers

JEL klasifikace: I230

1 Úloha metakognice v procesu vzdělávání

Termínem metakognice označujeme porozumění kognitivním procesům a jejich řízení, tedy „schopnost uvažovat o vlastních procesech myšlení a způsobech, jak své myšlení zdokonalit“ (Sternberg, 2009, p. 215). Pojem se v oblasti kognitivní psychologie využívá od sedmdesátých let minulého století, je předmětem mnoha výzkumných studií orientovaných na součinnost metakognitivních procesů s procesy kognitivními, na specifické metakognitivní strategie a jejich využití v oblasti různých vědních oborů i v rámci určitých vzdělávacích

procesů (v oblasti čtení, psaní, početních úlohách apod.). Důležitým neuropsychologickým korelátem metakognitivních procesů jsou exekutivní funkce, umožňující kontrolu a koordinaci kognitivních a behaviorálních procesů při realizaci určitého úkolu (tedy při výkonu čili exekutivně). Jedná se zejména o schopnost koncentrace a distribuce pozornosti, selektivní soustředění na klíčové prvky úkolu a eliminace nepodstatných faktorů, plánování a řazení činností a pracovní paměť (Krejčová, 2013).

Konkrétní procesy, při nichž jedinec sleduje průběh vlastní myšlenkové pochody a dle potřeby je modifikuje, nazýváme kognitivní monitorování. Tyto postupy můžeme na obecné úrovni rozčlenit na procesy sebekontroly, směřující zdola nahoru, a autoregulace, směřující shora dolů. Sebekontrola v daném kontextu umožňuje porozumění myšlenkovému procesu a předvídání jeho dalšího vývoje (Sternberg, 2009). „Jinými slovy, něco vykonáváme a přitom sledujeme, proč tak činíme, zda bychom mohli některé kroky vykonávat efektivněji, zda naše práce povede k očekávaným výsledkům“ (Krejčová, 2013, p. 95). Autoregulace se vztahuje k řízení prováděné činnosti a ke kontrole nad plánováním a hodnocením (Sternberg, 2009).

Fakt, že je metakognice důležitou součástí učebního potenciálu jednice, dokládá její zahrnutí do definice inteligence. Když se v roce 1921 dotazovali autoři časopisu *Journal of Educational Psychology* skupiny proslulých psychologů, jak by definovali inteligenci, za styčné prvky jejich vyjádření označili schopnost učit se ze zkušeností a přizpůsobovat se svému prostředí. O 65 let později byla stejná otázka položena kognitivním psychologům, kteří se věnovali výzkumu inteligence. Stávající definici obohatili o faktor metakognice a adaptace na kulturní prostředí (Sternberg, Williams, 2010). „Intelligence je tedy schopnost učit se ze zkušeností, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení“ (Sternberg, 2009, p. 502-503).

Pro systematický rozvoj metakognitivních strategií u dětí i dospělých lze doporučit metody profesora Feuersteina, založené na teoriích kognitivní modifikovatelnosti a zprostředkovaného učení. V oblasti intervence se jedná o program instrumentálního obohacení, jehož cílem je skrze vytváření adekvátních kognitivních struktur zvyšovat výkonnost v učebních procesech (Feuerstein, 2006).

2 Edukační funkce autoevaluačních procesů

V současné době lze pozorovat vzrůstající snahu o rozvoj seberefektivních schopností v rámci formálního vzdělávání. Předpokladem rozvoje schopnosti autoevaluace u žáků a studentů je rozvoj analogických schopností u samotných učitelů. Z toho důvodu bývá sebereflexe začleňována do pregraduální přípravy budoucích učitelů. Efektivita těchto postupů je předmětem řady výzkumných studií (Majzub, 2013; Mogonea, Mogonea; 2013, Zeren, 2012).

Majzub (2013) se domnívá na základě kvalitativní analýzy seberefektivních dokumentů, které studenti učitelství vytvářeli během svých pedagogických praxí, že zpracovávání těchto textů napomáhá reflexi vlastního výukového stylu i zvládání zátěžových situací v procesu výuky. Zeren (2012) ve své studii pracuje se sebereflexí vývoje osobnosti studentů učitelství prostřednictvím identifikace s vývojovými teoriemi (konkrétně s Piagetovou teorií kognitivního vývoje, Freudovou teorií psychosexuálního vývoje a s Ericksonovou teorií psychosociálního vývoje). Na základě výsledků studie se domnívá, že uvědomění různých aspektů vlastní osobnosti napomáhá u učitelů vytvářet optimální postoje a vzorce chování vůči žákům a studentům.

Schéma pro efektivní realizaci sebereflexe ve vztahu k výukovým procesům poskytuje Gillernová (2016, p. 289):

„Evaluace či autoevaluace profesní kompetence učitele či jejich částí začíná podněty směřujícími k vymezení cíle, sledovaných proměnných, postupů i způsobů zpracování a využití. Vždy je nutné:

- vymezit cíle, kterým má evaluace či autoevaluace sloužit,
- konkretizovat oblasti edukačních aktivit učitele, kterých se má evaluace týkat,
- vybrat dotazované skupiny ze sítě vztahů (žáci, učitelé, vedení školy, rodiče)
- zvolit formy, způsoby sběru údajů a jejich zpracování a
- určit postup vlastní práce s výsledky.“

3 Význam metakognice pro rozvoj seberefektivních strategií

Výše uvedené kapitoly implikují přímou spjatost procesů metakognice a autoevaluace. Jedinec, který nedokáže zreflektovat průběh své činnosti, stěží může vnímat své kognitivní procesy a modifikovat myšlenkové strategie. A naopak, máme-li účinně hodnotit procesy a výsledky své práce, potřebujeme rozvinutou schopnost sebenáhledu, kterou nám umožňují právě metakognitivní schopnosti.

Jejich úroveň je u daného jedince z vývojově-psychologického závislá na celkovém rozvoji poznávacích procesů. „Děti raného školního věku ještě nedovedou odhadnout, co udělaly dobře a co ne, resp. co by mohly zvládnout příště. Takže se docela dobře stává, že prvňáček vážně sděluje své matce, že dneska přečte celou knihu, sní celý hrnec polévky, vypočítá sto příkladů atd. (což samozřejmě nelze realizovat). Sliby, které dá mladší školák učiteli, mohou být stejně nerealistické a přitom nemusí znamenat, že dítě lže (...). Nepřesnost odhadu signalizuje jenom nezralost sebehodnocení, nic víc“ (Vágnerová, 2000, p. 158). Metakognice se obecně výrazně zkvalitňuje v období dospívání, kdy se zpřesňuje pozornost, paměť i ostatní kognitivní procesy, myšlení jedince nabírá na komplexitě a abstrakci. Tyto vývojově změny jsou zřejmě podmíněny propracovanější aktivitou frontálních laloků a jejich vzrůstající specializací (Blakemore, Frith, 2005, in Krejčová, 2013).

Na druhou stranu lze konstatovat, že rozvoj metakognitivních procesů není zcela závislý na biologickém zrání psychiky jedince a lze jej vhodnými edukačními postupy podporovat. Příkladem může být kazuistika učitelky mateřské školy, která byla školní inspekcí instruována, že má více vést předškolní děti (ve věku 5-6ti let) k sebehodnocení. Po skončení lekce předškolní přípravy se proto učitelka jednotlivě tázala každého dítěte, zda se mu práce povedla. Protože byl dotaz formulován obecně, dítě vždy odpovědělo jednoslovně (zpravidla „ano“), nedocházelo k rozvoji schopnosti sebereflexe. V rámci absolvování metody videotréninku interakcí zaměřeného specificky na rozvoj seberefektivních procesů u dětí začala učitelka dětem systematicky zprostředkovávat strategie sebekontroly a autoregulace prostřednictvím vhodných dotazů („Co se ti dělalo nejlépe? Co nejhůř? Proč? Myslíš, že to zle udělat i jinak? Jak bys postupoval příště?“). Děti byly následně schopny uvažovat nad svými pracovními strategiemi, jejich vhodností a případnou korekcí v budoucnu.

Mogonea a Mogonea (2013) se prostřednictvím akčního výzkumu zaměřovali mj. na ověření vztahu mezi schopností sebereflexe a úrovní autoregulačních dovedností. Výsledky potvrdily hypotézu, která předpokládala, že stimulace metakognitivních dovedností vede k rozvoji

schopnosti autoevaluace a seberegulace u student učitelství. V rámci evaluace metakognitivních dovedností se jednalo zejména o identifikaci vlastních silných a slabých stránek, identifikaci překážek i možností jejich překonávání a o reflexi vlastní práce.

K systematickému rozvoji autoevaluačních kompetencí v předmětu Pedagogická psychologie na Katedře didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze slouží seminární práce, koncipovaná jako seberefektivní esej. Studenti obdrží následující zadání: „Ve formě souvislého textu (cca 5-6 stran) zpracujete sebereflexi, v níž se zamyslíte nad svými silnými stránkami, které Vám umožní kvalitní vykonávání učitelské profese. Nezapomeňte zmapovat svou motivační strukturu, sociální dovednosti i plány v oblasti psychohygieny. Zmiňte rovněž své pochybnosti či rezervy včetně návrhů, jak na nich můžete v budoucnu zapracovat. Pro své úvahy využijte co nejvíce teoretických zdrojů a témat, s nimiž jste se seznámili během kurzu pedagogické psychologie.“

Přestože do textů zpravidla vstupují obecné koncepce „dobrého učitele“, studenti jsou pozitivně hodnoceni za schopnost formulovat svoje vlastní silné stránky i slabiny, přičemž navrhuje možnosti jejich kompenzace (time-management, relaxace, psychoterapie, kurz asertivního jednání apod). Podobně jako u studie autorů Mogonea a Mogonea (2013) dochází ke stimulaci metakognitivních procesů s cílem kontinuálně monitorovat a optimalizovat způsob výuky i výchovy žáků a studentů. Ačkoli tato koncepce seminární práce bývá pro studenty zprvu překvapující, posléze ji považují za užitečnou úlohu vedoucí ke strukturovanému zamyšlení nad sebou samým a k dalšímu rozvoji profesních kompetencí učitele.

Literatura

1. Feuerstein, R. (2006) Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách. In V. Pokorná (ed.) *Inkuzivní a kognitivní edukace* (pp. 10-21). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
2. Gillernová, I. (2016) Principy evaluace činnosti učitele. In V. Mertin, L. Krejčová (eds.) *Metody a postupy poznávání žáka* (pp. 283-291). Praha: Wolters Kluwer.
3. Krejčová, L. (2013) *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
4. Majzub, R. M. (2013) 'Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 102, 19 –203.
5. Mogonea, F., Mogonea, F. R. (2013) 'Practical and applied aspects regarding the development of the self-evaluation ability of students-future teachers' *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 76, 531 –535.
6. Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
7. Sternberg, R. J., Williams, W. M. (2010). *Educational Psychology*. Upper Saddle River: Merrill.
8. Zeren, S. G. (2012) 'Can Piaget, Freud or Erikson explain my self-development? Preservice teachers' personal evaluation', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 46, pp. 2445–2450.
9. Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

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.

Errata – opravný list

V době vydání publikace nebylo vydavatelství Extrasystem Praha známo následující:

Na str. 68 - Správné znění odstavce:

Poděkování

"Článek vznikl s podporou mezinárodního projektu reg. č. GA/2016/9 financovaného Radou Grantové agentury Akademické aliance a za podpory Interní grantové agentury Vysoké školy Ekonomické v Praze prostřednictvím projektu VŠE IGS F1/31/2015, je součástí projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze za pomoci institucionální podpory VŠE IP100040."

Vydavatelství Extrasystem Praha se touto cestou omlouvá za nedopatření
Ing. Jan Chromý, Ph.D.

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

Kvalita vzdelávania a podpora rozvoja kľúčových kompetencií a emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl

Quality of education and support the development of key competencies and emotional intelligence of pupils at secondary vocational schools

Lucia Krištofiaková

Abstrakt

Kvalita vzdelávania je v súčasnosti aktuálnou a veľmi často diskutovanou témou. Príspevok sa zameriava na kvalitu vzdelávania na stredných odborných školách. Zaoberáme sa kľúčovými kompetenciami a emocionálnou inteligenciou a podporou rozvoja kľúčových kompetencií a emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Kľúčové slová: kvalita, stredné odborné školy, kľúčové kompetencie, emocionálna inteligencia

Abstract

Quality of education is currently an often discussed topic. The article focus on the quality of education of secondary vocational schools. We deals with key competencies and emotional intelligence and support the development of key competencies and emotional intelligence of pupils at secondary vocational schools.

Keywords: quality, secondary vocational schools, key competencies, emotional intelligence

JEL klasifikace: I2

1 Úvod

Súčasná doba je rýchla, je pre ňu charakteristické rýchle tempo, zmeny, explózia informácií, všestranné požiadavky na človeka v jeho pracovnom živote, potreba spolupracovať s ostatnými, tvoriť, riešiť rôzne úlohy, situácie, problémy... Pre túto dobu je charakteristické aj to, že človek počas svojho života nie je zamestnaný len v jednom zamestnaní, ale svoje pracovné miesto a veľakrát aj oblasť svojho profesijného zamerania mení. Z tohto dôvodu sa realizujú snahy nájsť a u žiakov rozvíjať také kompetencie, ktoré by človek využil na rôznych pracovných pozíciách a zároveň by mu pomáhali aj v osobnom i spoločenskom živote.

V dnešnej dobe ľudom v zamestnaní nestačí len mať vedomosti a ovládať svoj odbor. K dosiahnutiu úspechu sú často potrebné „mäkké zručnosti“ ako napríklad dobre vychádzať s ľuďmi, motivovať ostatných, poznať svoje silné a slabé stránky, rozvoj samého seba, byť odolný voči nepriaznivým okolnostiam, zachovať kľud, vypočut' a prijať názor ostatných. Takéto mäkké zručnosti môžeme zhrnúť pod názov emocionálna inteligencia. Emocionálna

inteligencia je o sebauvedomení, sebaovládaní, motivácii k vyšším cieľom, empatii, obratnosti v spoločenskom styku.

Podľa doterajších poznatkov o emocionálnej inteligencii je možné vysloviť názor, že schopnosti, ktoré zahŕňa, napomáhajú pracovnému a spoločenskému úspechu človeka a dokonca aj osobnej prítlačivosti.

Na základe publikovaných názorov a tiež nami zistených výsledkov a identifikovania potreby rozvíjania mäkkých zručností u žiakov stredných odborných škôl, sa prikláňame k tomu, že je potrebné v oblasti stredného odborného školstva zameriavať sa na oblasť podpory rozvoja mäkkých zručností žiakov, t. j. rozvíjať emocionálnu inteligenciu žiakov stredných odborných škôl s cieľom zvýšiť možnosť ich uplatnenia sa v budúcom pracovnom, osobnom aj spoločenskom živote.

2 Kľúčové kompetencie

Rýchle premeny v našej dobe kladú na ľudí stále vyššie nároky. Získané odborné znalosti zastarávajú po stále kratšom čase (Belz, Siegrist, 2011). Súčasný svet sa vyznačuje rýchlymi zmenami, explóziou informácií a rýchlym tempom inovácií, najmä informačných, pričom tento trend sa ustavične zrýchľuje. Kompetencie (vedomosti, zručnosti, postoje), ktoré sú zamerané iba na jednu konkrétnu situáciu, rýchle zastarávajú, stávajú sa neužitočnými (Turek, 2008). Preto vo všetkých vyspelých štátoch sveta je snaha nájsť, definovať a v ľuďoch formovať a ďalej rozvíjať také kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine (aj v zatiaľ ešte neexistujúcich) povolaniach, ktoré umožnia jedincovi zastávať viacero pracovných pozícií a funkcií, vykonávať rôzne povolania a ktoré sú vhodné na riešenie množstva väčšinou nepredvídateľných problémov a umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. Takéto kompetencie sa nazývajú kľúčové kompetencie (Turek, 2010).

Ako uvádzajú Belz a Siegrist (2011) kľúčové kompetencie popísal prvýkrát Mertens v roku 1974. Pojem kompetencie, resp. kľúčové kompetencie, vrátane jeho obsahu a vymedzenia vzťahu k ostatným spoločenským vedám, prešiel určitým vývojom. V 70. rokoch 20. storočia to bol koncept spočiatku zameraný na oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania a rekvalifikácie. Významný priestor si kompetencie našli i v oblasti požiadaviek kladených na manažérov, na ich vzdelávanie a rozvoj. Neskôr bol tento model rozšírený tiež na oblasť riadenia a rozvoja zamestnancov („ľudských zdrojov“ organizácií). Dnes sú už kompetencie súčasťou strategických a koncepčných kurikulárnych dokumentov. Už s nimi nepracujú len odborné pracoviská a ústavy, ale konkrétne vzdelávacie subjekty a konkrétni ľudia: učitelia, riaditelia škôl, špecialisti vzdelávania, manažéri, odborníci personálnych útvarov, lektori, vysokoškolskí učitelia a študenti vyšších odborných a vysokých škôl, najmä humanitných odborov (Veteška, Tureckiová, 2008).

Kľúčové kompetencie majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, v rôznych kontextoch, na dosahovanie viacerých cieľov, majú sa uplatňovať nielen v rôznych povolaniach, ale aj v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď. Osvojenie si kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie (Hrmo, Turek, 2003).

Validné a reliabilné určenie systému kľúčových kompetencií, ktoré je potrebné rozvíjať a zdokonaľovať na všetkých stupňoch a typoch škôl SR, ako aj v celoživotnom vzdelávaní, si

vyžaduje realizovať rozsiahly výskum zameraný najmä na zistenie najdôležitejších vedomostí, zručností a schopností, postojov i hodnotového systému, ktoré vyžadujú zamestnávateľia od svojich zamestnancov, ktoré považujú za najdôležitejšie pre dosiahnutie úspechu v zamestnaní zamestnanci, ktoré považujú za rozhodujúce pre spokojný, šťastný život a pre efektívne fungovanie demokratickej spoločnosti občania SR, ktoré považujú za rozhodujúce pre zmysluplný život v budúcnosti odborníci zaoberajúci sa prognózovaním (Hrmo, Turek, 2003). Autori uvádzajú, že takýto výskum je potrebné realizovať na reprezentatívnej vzorke populácie občanov SR, čo je časovo, finančne i organizačne veľmi náročné a na Slovensku nikto zatiaľ taký výskum nerealizoval.

Pri pokuse o návrh systému kľúčových kompetencií boli odkázaní najmä na metaanalýzu výskumov kľúčových kompetencií v zahraničí a na analýzu súčasných a najmä perspektívnych potrieb Slovenska. Na tomto základe autori Hrmo a Turek (2003) navrhli týchto šesť kategórií kľúčových kompetencií:

- informačné,
- učebné,
- kognitívne,
- interpersonálne (sociálne),
- komunikačné,
- personálne.

Považujeme za dôležité podporovať rozvíjanie uvedených kľúčových kompetencií u žiakov stredných odborných škôl.

Kľúčové kompetencie sú spôsobilosti, ktoré sa musia rozvíjať priebežne, činnosťami, a to na ľubovoľnom učive (historickom, matematickom, prírodovednom, spoločensko-vednom, technickom – jednoducho bez obmedzenia), a to v priaznivých podmienkach. Kľúčové kompetencie sa môžu osvojovať v ktoromkoľvek predmete (aspoň niektoré z nich). Ich osvojovanie je spojené najmä s procesúalnou stránkou učiva, s metódami, organizačnými formami a koncepciami vyučovania. Akákoľvek zručnosť, schopnosť a aj kľúčová kompetencia sa dá osvojiť iba v činnosti. Najvhodnejšími koncepciami pre osvojovanie si kľúčových kompetencií žiakmi sú projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, problémové vyučovanie, autentické vyučovanie a konštruktivizmus (Turek, 2010).

Zároveň považujeme za dôležité vo vyučovacom procese na stredných odborných školách venovať pozornosť rozvíjaniu emocionálnej inteligencie.

V súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie je potrebné uviesť, že mnohé zručnosti emocionálnej inteligencie nachádzame v kľúčových kompetenciách a preto je možné konštatovať, že možnosti rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov napomáhajú tiež rozvoju emocionálnej inteligencie žiakov.

Ako uvádza Gabrhelová (2016) Neubauer a Freudenthaler (2007) považujú za kľúčové faktory emocionálnej inteligencie intrapersonálne schopnosti, interpersonálne schopnosti, adaptabilitu, zvládanie stresu a všeobecnú náladu.

Problematiku témy emocionálnej inteligencie stručne približujeme v nasledujúcej časti príspevku.

3 Emocionálna inteligencia

V súčasnej dobe sa stávame svedkami prevratných zmien v požiadavkách na osobné vlastnosti podmieňujúce úspech na pracovisku. Všetci sme podrobovaní novému hodnoteniu

podľa nových merítok, kedy prestáva zohrávať rozhodujúcu rolu miera inteligencie, vzdelania a skúseností, naproti tomu do popredia vystupuje poznanie a zvládnutie vlastných možností a schopností a úroveň komunikácie s okolím. Tieto nové merítka sa stále viac uplatňujú pri rozhodovaní predstaviteľov organizácií o tom, kto má byť do zamestnania prijatý a kto nie, kto má byť povýšený a kto preskočený, kto zachovaný a kto prepustený (Goleman, 2000).

V posledných rokoch sa v súvislosti so schopnosťami objavil nový pojem emocionálna inteligencia. Skúmanie emocionálnej inteligencie bolo podmienené skúsenosťou, že aj vysokointeligentní jednotlivci zlyhávajú v situáciách, keď majú riešiť menej obvyklé problémy vo vlastnom uplatnení sa. Ide najmä o také činnosti, ktorých podstatou je medziľudská komunikácia, práca s ľuďmi (učitelia, riadiaci pracovníci atď.). Zo skúseností vyplýva, že aj vysokointeligentní jednotlivci môžu mať problémy pri vzdelávaní, uplatňovaní zručností a v medziľudských vzťahoch vôbec, ak u nich absentuje schopnosť medziľudskej komunikácie (Kačáni, Bucková, 2001).

Emocionálnou inteligenciou sa rozumie schopnosť vyznať sa sám v sebe i v ostatných, vnútorná motivácia a zvládanie vlastných emócií i emócií cudzích.

Jej schopnosti sú odlišné od kvalít rozumovej inteligencie v akademickom slova zmysle, ale zároveň ju dopĺňajú. Mnohí, ktorí disponujú čisto kognitívnymi schopnosťami s vysokým IQ, zatiaľ čo úroveň ich emocionálnej inteligencie je nižšia, končia tak, že pracujú pre jedincov s IQ len priemerným, ale s vysokou úrovňou emocionálnej inteligencie. Intelektuálna úroveň je založená výhradne na činnosti neokortexu, mozgovej kôry, vývojovo najmladšej časti mozgu, umiestnenej na jeho povrchu. Centrá pre emócie sú uložené hlbšie, vo vývojovo staršej podkôrovej oblasti. Emocionálna inteligencia je výrazom súčinnosti týchto centier s centrami pre intelekt (Goleman, 2000).

Goleman (2000) upravil model Saloveya a Mayera do verzie praktickejšej, kde viac vynikne rola emocionálnej inteligencie vo svete práce. Jeho adaptácia zahŕňa celkovo päť základných emocionálnych a sociálnych schopností:

- Sebauvedomenie. Vedieť, čo v danom okamihu cítime, vedieť uplatniť vlastné preferencie v rozhodovaní, realisticky odhadnúť vlastné možnosti a schopnosti, vystupovať s oprávnenou sebadôverou.
- Sebaovládanie. Smerovanie vlastných emócií tak, aby sa stali skôr motorom ako brzdou konania v zmysle smerovania k vytýčeným cieľom. Svedomitosť, schopnosť odložiť uspokojenie v záujme dosiahnutia vzdialenejších cieľov; schopnosť rýchlo sa spamätať z emocionálneho stresu.
- Motivácia. V duchu najvlastnejších preferencií mieriť k cieľu, s ich pomocou sa snažiť prevziať iniciatívu, sústavne zvyšovať nároky na seba samého a preukazovať odolnosť voči nezdarom a sklamaniam.
- Empatia. Vžiť sa do pocitov druhých, dokázať sa na problémy pozerat' ich očami, mať priateľské vzťahy k čo najširšiemu okruhu osôb.
- Spoločenská obratnosť. Zvládať vlastné emócie, presne odhadovať najrôznejšie spoločenské vzťahy a situácie; dokázať jednat' ústretovo, vedieť využívať spoločenskú obratnosť k presvedčovaniu, vedenie ľudí, vedieť ju uplatniť vo vyjednávaní a zmierovacej taktike, v záujme spolupráce i tímovej práce (Goleman, 2000).

Wilding (2010) uvádza niekoľko príkladov výhod emocionálnej inteligencie: pocit sebaistoty ako zásadovej ľudskej bytosti, osobná kompetencia (kombinácia sebauvedomenia a sebaovládania), získanie úcty ostatných, dosiahnutie väčšej obľúbenosti, zdokonalené

komunikačné zručnosti, lepšie osobné vzťahy, úspech v zamestnaní. Emocionálne inteligentní ľudia dobre vychádzajú s inými ľuďmi, sú dobrí poslucháči a väčšinou sú veľmi obľúbení, pretože akceptujú svojich blížnych takých, akí sú. Okrem toho dobre znášajú neúspech, sú vytrvalí a suverénne riešia konflikty. Emocionálne inteligencia je rovnako dôležitá v súkromnom živote, napríklad v partnerstve a v manželstve, ako aj v pracovnom živote (Reichel, 2011). Lajčin (2016) poukazuje na emocionálnu stabilitu - schopnosť jedinca ovládať svoje city, schopnosť vidieť svet realisticky bez emocionálneho skreslenia. Z výskumu Barricka a Mounta (1991) vyplynulo, že emocionálna stabilita je významným prediktorom pracovnej spokojnosti.

Na základe uvedeného sme sa rozhodli aj na našom pracovisku venovať uvedenej problematike a rozvíjať ju v rámci našej výskumnej činnosti.

4 Zameranie a opis výskumu orientovaného na podporu rozvíjania kľúčových kompetencií a emocionálnej inteligencie na stredných odborných školách

V súčasnosti sa zaoberáme riešením grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 006DTI-4/2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách. Zameriavame sa na analýzu súčasného stavu na stredných odborných školách v SR a na vytvorenie návrhu pedagogického modelu výchovy a vzdelávania orientovaného na kvalitu stredných odborných škôl.

Našu výskumnú činnosť v súvislosti s podporou rozvíjania kľúčových kompetencií a emocionálnej inteligencie plánujeme v nasledujúcom období rozšíriť nasledovne. Výskum bude zameraný na analýzu súčasného stavu na stredných odborných školách v SR a vytvorenie návrhu modelu podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Problematiku budeme riešiť v nasledovných etapách:

Zameriame sa na analýzu súčasného stavu rozvoja emocionálnej inteligencie, interpersonálnych, komunikačných, personálnych kompetencií žiakov na stredných odborných školách v SR.

Na základe získaných výsledkov a informácií, názorov učiteľov a žiakov vypracujeme analýzu súčasného stavu na stredných odborných školách v SR v oblasti danej problematiky.

Posledná etapa bude orientovaná na vytvorenie modelu podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl, formuláciu odporúčaní a vytvorenie vzdelávacieho materiálu pre učiteľov stredných odborných škôl.

Naplánované aktivity predpokladajú nasledovné uplatnenie výstupov a prínosy v spoločenskej, ekonomickej a hospodárskej praxi:

- návrh modelu podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl,
- formulácia odporúčaní v danej oblasti problematiky, vytvorenie vzdelávacieho materiálu pre učiteľov stredných odborných škôl,
- učitelia stredných odborných škôl získajú návod pre vytvorenie základu pre rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiakov na stredných odborných školách v SR,
- na základe predloženého modelu podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl (formulované odporúčania, vzdelávací materiál pre učiteľov

stredných odborných škôl) budú môcť učitelia stredných odborných škôl aplikovať model aj po uplynutí doby riešenia projektu,

- nástroje merania pre analýzu súčasného stavu na stredných odborných školách v SR v súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie žiakov a zisťovaním požiadaviek zainteresovaných strán budú môcť byť opakovane využité v budúcnosti,
- výsledky výskumu môžu byť podkladom pre ďalšie rozhodovanie vedení stredných odborných škôl.

5 Záver

Problematika rozvíjania kľúčových kompetencií a emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl je v súčasnej rýchlej dobe aktuálnou témou. Osvojenie si kľúčových kompetencií a emocionálna inteligencia, teda sebauvedomenie, sebaovládanie, motivácia k vyšším cieľom, schopnosť empatie, obratnosť v spoločenskom styku, sú predpokladom úspechu v živote. Mnohí ľudia si myslia, že ich pocity ovládajú a nedokážu s tým nič urobiť. Úspešní ľudia si svoje emócie uvedomujú. Emocionálnu inteligenciu môžeme rozvíjať. Emocionálne inteligentní ľudia dokážu spoznávať samých seba, pochopiť ostatných, vytvárať priaznivé medziľudské vzťahy. Podľa doterajších poznatkov o emocionálnej inteligencii je možné vysloviť názor, že schopnosti, ktoré zahŕňa, napomáhajú pracovnému a spoločenskému úspechu človeka a dokonca aj osobnej príťažlivosti.

Literatúra

1. Belz, H., Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2011. 376 s. ISBN 978-80-7367-930-9.
2. Gabrhelová, G. (2016). *Emotional intelligence managers in research*. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, GmbH, 2016. 104 s. ISBN 978-3-945862-08-7.
3. Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, spol. s r. o., 2000. 366 s. ISBN 80-7249-017-6.
4. Hrmo, R., Turek, I. (2003). *Klíčové kompetencie I*. Bratislava : STU, 2003. 178 s. ISBN 80-227-1881-5.
5. Kačáni, V., Bucková, M. (2001). *Ako zvládať konflikty*. Bratislava : IRIS, 2001. 135 s. ISBN 80-89018-21-1.
6. Lajčín, D. (2016). *Specifics of the manager in the sector of private education in the spectrum legislative conditions in Slovakia*. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, GmbH, 2016. 107 s. ISBN 978-3-945862-06-3.
7. Neubauer, A. C., Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In Schulze R., Roberts, R.D. (Eds). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha : Portál, 2007. 367 s.
8. Reichel, W. (2011). *IQ a EQ testy*. Bratislava : Vydavateľstvo Príroda, s. r. o., 2011. 256 s. ISBN 978-80-07-01915-7.
9. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
10. Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

11. Wilding, Ch. (2010). *Emoční inteligence. Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2754-7.

PodĎakovanie

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

Vysoká škola DTI

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

E-mail: kristofiakova@dti.sk

Autoevaluační kultura při optimalizaci lidských zdrojů ve funkčním systému zajišťování a hodnocení kvality

Self-evaluation culture in optimizing human resources of the functional system of quality assurance and evaluation

Pavel Krpálek

Abstrakt: Aktuálně probíhají ve vysokoškolském prostředí významné systémové změny spojené s budováním systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality. Akreditační úřad bude vyhodnocovat úroveň vybudování funkčního systému řízení kvality, spočívajícího zejména v dosažení funkční úrovně autoevaluační kultury a procesů trvalého zlepšování. Autor se danou problematikou zabýval při řešení externího grantu Grantové agentury Akademické aliance reg. č. GA/2016/9 „Autoevaluační rámec a evaluační kultura jako vědecky podložený základ pedagogické komunikace v systému řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy“, na kterém v řešitelském období 2016 - 2017 participovala Vysoká škola obchodní v Praze s Vysokou školou ekonomickou. V příspěvku jsou prezentovány vybrané výsledky výzkumu autoevaluačních procesů a konstrukce systému řízení kvality na modelové Vysoké škole obchodní v Praze. Hlavní význam řešení lze spatřovat v konstrukci uzavřeného autoevaluačního cyklu s 360° vazbou podle Kirkpatrickova modelu a jeho funkční implementaci.

Abstract: Currently, in the university environment, systemic changes are taking place in connection with the construction of a system of quality assurance and internal quality assessment. The accreditation authority will evaluate the functionality of the quality management system, which consists in achieving self-evaluation culture and continuous improvement. The author dealt with this issue in the solution of the scientific project of the Grant Agency of the Academic Alliance reg. number GA/2016/9 „Self-Evaluation Framework and Evaluation Culture as a Science-Based Foundation of Educational Communication in the Quality Management System in Terms of Vocationally Oriented College" and presents the selected results of the solution, seeking to build a modern authentic evaluation model in real condition of tertiary education. The main impact of the solution is the optimizing of a self-evaluation framework and efficiency of evaluation processes, using tools based on 360° feedback.

Klíčová slova: lidské zdroje, autoevaluace, systémy řízení kvality, pedagogická činnost ve vysokoškolském vzdělávání, didaktická efektivnost.

Key words: human resources, self-evaluation, quality management systems, educational activities in higher education, didactic effectiveness.

JEL: A23, M53, M59

Úvod

Systémové prostředí vysokoškolského vzdělávání v České republice procházejí radikální proměnou evaluačního klimatu. 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) spolu s navazujícími prováděcími předpisy a vyhláškami zavádějí do akreditační procedury obligatorní požadavek implementace funkčního systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí činnosti a tzv. třetí role školy, spočívající v komunikaci s interesenty a sociálními partnery, posílení role praxí studentů. Důraz na komunikaci a všeprostupující evaluační procesy předpokládá vybudovat celostní systém řízení kvality. Jádrem takového systému řízení kvality je autoevaluační kultura. Na klíčové procesy autoevaluace v pedagogické činnosti je zaměřen externí výzkumný projekt 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“, jehož výstupem je i tento článek. Výzkumný projekt byl řešen ve spolupráci Vysoké školy obchodní v Praze (dále jen „VŠO“) s Vysokou školou ekonomickou v řešitelském období 2016 – 2017. Modelovým objektem středně velké soukromé vysoké školy, na kterém jsou autoevaluační procesy zkoumány je VŠO v pozici hlavního řešitele.

Cílem projektu je projekce autoevaluačního rámce, to znamená relevantních procedur, metrik a autoevaluačních nástrojů na základě stávajícího elektronického informačního systému UIS v předimplementačním období konstrukce a optimalizace systému řízení kvality na VŠO. Jako strategický cíl bylo stanoveno dosažení a certifikace modelu excellence EFQM, umožňující ve střednědobém horizontu zvažovat podání institucionální akreditace VŠO pro oblasti vzdělávání Ekonomické obory a Doprava. V těchto dvou oblastech vzdělávání jsou profilovány současné profesně orientované studijní programy na VŠO.

Z procesního hlediska je předmět zkoumání zúžen na vzdělávání jako základní roli vysoké školy, role tvůrčí činnosti a třetí role školy (vědeckovýzkumná, vývojová, publikační činnost a spolupráce s partnery z praxe a aplikační sférou) je řešena separátně na bázi elektronického informačního systému EPC (Elektronická publikační činnost) a podpůrných aktivit Centra kariéry a rozvoje VŠO. V akademickém prostředí jsou lidské zdroje jádrem funkcionalit systémů řízení kvality jako u všech subjektů poskytujících služby (Krpálek, Kadaňová, 2014, 78 - 79).

Více než u jiných poskytovatelů služeb z terciární a kvartární sféry je vysokoškolské vzdělávání, věda a výzkum typickým příkladem systému, kde trvalá udržitelnost a úspěch kardinálně závisejí na vytvoření a udržení si dobrého jména, kvalitě, originalitě a prostupnosti studijních programů, spokojenosti a vědeckém růstu pedagogů, spokojenosti a úspěchu studentů a absolventů, vědeckovýzkumném potenciálu vysoké školy jako výzkumné organizace, úrovni propojení studia s praxí a řadě dalších „měkkých prvků“ (Hutyra, 2008).

Aby bylo dosaženo synergického růstu všech uvedených komponent, je nezbytné vybudovat sdílenou vizi, všeobecně v organizaci přijatou evaluační kulturu, identifikovat klíčové procesy a očekávání všech zainteresovaných, standardizovat je, měřit výsledky pomocí komplexních metrik, analyzovat soulad, odhalit rezervy a systematicky eliminovat nedostatky, zakomponovat žádoucí změny (Králová, Novák, 2014). To vše musí probíhat v kontrolovaném PDCA cyklu (Plan - Do - Check - Act), tak aby bylo dosaženo trvalého zlepšování vedoucího až k certifikaci modelu excellence EFQM dle ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). V tomto duchu je formulována i strategie, mise a vize VŠO ve strategických dokumentech Vize2017+ a Business Planu VŠO.

1 Metodika řešení projektu

Kazuistika vychází z reálného modelu systému řízení kvality vzdělávací, tvůrčí a jiné činnosti, připravovaného na VŠO. Tato soukromá vysoká škola působící v právní formě obecně prospěšné společnosti disponuje kontinuální dvanáctiletou tradicí na trhu vzdělávání, za tu dobu si vybudovala brand kvalitní vzdělávací instituce s nezpochybnitelnou pověstí, studuje na ní více než tři tisíce studentů v profesně orientovaných studijních programech bakalářského a navazujícího magisterského studia zaměřených na cestovní ruch, leteckou dopravu a lidské zdroje.

Metodologicky je výzkumný projekt konstruován jako smíšený výzkum s převahou kvalitativního výzkumu. V úvodní fázi řešení projektu byla provedena obsahová analýza, byl shromážděn a analyzován fond dostupných soudobých poznatků o systémech řízení kvality a jejich implementaci ve vzdělávání, byl realizován benchlearning procesních zkušeností a využitelných příkladů dobré praxe a na tomto základě byl zvolen model excelence EFQM. Empirický výzkum byl realizován na základě strukturované analýzy primárních a sekundárních dat, pozorování, dotazování a přiměřeně i hloubkových řízených rozhovorů, hodnotové analýzy a SWOT analýzy, jakož i experimentu v přirozených podmínkách, kdy byl projektován a pilotován model autoevaluačního rámce a evaluačních nástrojů 360° zpětné vazby. Prvky kvantitativního výzkumu do smíšeného výzkumného modelu vnáší zpracování studentských anket v elektronickém informačním systému UIS, konkrétně jeho modul „Anketa“ a dotazníková šetření na spokojenost pedagogů, na míru jejich motivace a identifikace s VŠO. Dotazníková šetření byla realizována studenty pod vedením hlavního řešitele projektu v rámci přidělených témat kvalifikačních prací na VŠO (z pozice vedoucího diplomových prací). Do výzkumného projektu tedy byli v souladu se zadáním přiměřeně zapojeni také studenti, kteří tak získali data pro empirickou část své práce, získali cenné originální tvůrčí zkušenosti a pracovali s daty z jím známého prostředí, což zvyšovalo motivaci diplomantů a prospívalo věrohodnosti získaných dat.

2 Výsledky řešení projektu

Jak je výše uvedeno, systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality (systém řízení kvality) na modelové vysoké škole byl pojat na bázi systému excelence EFQM s přihlédnutím ke kritériím ENQA a dále konstruován na bázi Kirkpatrickova čtyřdimenzionálního modelu. Aby byl model skutečně komplexní a byly v něm zachyceny veškeré relevantní procesy z pohledu všech zainteresů, projekce autoevaluačního rámce probíhala na základě filozofie 360° zpětné vazby. Je to dáno ambiciózním posláním výzkumného projektu na propojení preddidaktické reality (požadavků praxe, standardů akreditační autority) s akademickým prostředím v reálném čase a s reflexí podidaktické reality, a to zejména z pohledu absolventů a jejich zaměstnavatelů. Na základě důkladné situační analýzy a zvoleného modelu řízení kvality byly nejprve revidovány a doplněny vnitřní předpisy a orgány školy a v tomto duchu uzpůsoben statut VŠO. Byla ustavena Rada pro kvalitu, Rada pro vnitřní hodnocení, Etická komise, Disciplinární komise, Centrum kariéry a rozvoje VŠO a dotvořen Klub absolventů (Alumni klub). Následně vznikl Akční plan implementace systému řízení kvality ve vazbě na Business plan VŠO, který vycházel z mise a vize již dříve přijatého strategického dokumentu rektora VŠO Vize 2017+.

Dvoustupňový řídicí systém kvality vyplývá z rozhodnutí Správní rady uplatnit při budování systému řízení kvality synergické efekty a sdílení v Akademickém holdingu, jehož součástí je v České republice kromě VŠO ještě Vysoká škola podnikání a práva se sídlem v Praze a slovenská Panevropská univerzita. Rada pro kvalitu je vrcholným orgánem,

koordinujícím implementaci a rozvoj systémů řízení kvality v prostředí celého holdingu. Originální modely na jednotlivých školách jsou utvářeny na základě gesce Rady pro vnitřní hodnocení a podle konkrétních ustanovení Statutu rady pro vnitřní hodnocení. Do souladu s novelou vysokoškolského zákona byl uveden Statut VŠO a vnitřní předpisy, byl kodifikován a schválen Etický kodex a Jednací řád etické komise. Pro konstrukci metrik rozšířeného modelu řízení kvality byla vyčleněna pracovní skupina Rady pro kvalitu separátně na každé vysoké škole Akademického holdingu a byl schválen finanční rozpočet. Ukázalo se, že klíčové pro praktickou realizaci záměru funkčně implementovat systém řízení kvality v akademickém prostředí je podpora vedení školy a sdílená vize všemi zainteresovanými. Úspěch implementace začíná u každého jedince v akademickém prostředí, u jeho informovanosti, motivace, angažovanosti, ochoty participovat na autoevaluaci. Jádrem systému zajišťování a hodnocení kvality je nejen realisticky nastavený model řízení kvality s adekvátními nástroji měření a vyhodnocování procesů, ale zejména autoevaluační kultura. Právě autoevaluační kultura a klima školy jsou zásadními předpoklady synergie aktérů ve vzdělávání a podmínkou „sine qua non“ úspěchu implementační strategie. Autoevaluační rámec a na jeho základě přijaté evaluační nástroje jsou pouze technickým předpokladem úspěchu, rozhodující roli bude mít jejich až přijetí aktéry ve vzdělávání, identifikace s novou autoevaluační kulturou a neformální angažovanost všech zúčastněných.

Z provedené hodnotové analýzy, SWOT analýzy a ad hoc realizovaných výběrových řízených rozhovorů vyplynuly slabá místa, rizika, příležitosti a rezervy. Podle nich byly nastaveny metriky nástrojů identifikace úrovně kvality jako podklad pro deklarování signální hodnoty jednotlivých měřicích nástrojů (kritérií) k vykazování neshody. Do centra pozornosti se tak dostaly detekované rezervy v interní komunikaci a vnitřním marketingu, autoritativní (málo partnerský) a v ojedinělých případech i neprofesionální přístup některých (konkrétně vymezených) vyučujících ke studentům a z toho plynoucí nízká úroveň identifikace studentů se školou, další rezervy byly zjištěny v prostupnosti z bakalářského do magisterského stupně studia, v posílení kombinované formy studia a potenciality posílení značky dovnitř VŠO.

Těžiště budování evaluačních nástrojů, metrik a implementace autoevaluační kultury na VŠO vychází z hlavní identifikované slabiny: slabší úrovně interní komunikace a s nimi funkčně provázaných procesů. Primární role vysoké školy, na kterou se zaměřuje projekt, je role vzdělávací, spočívající v optimalizaci přímé výukové činnosti, realizované akademickými pracovníky s pozitivně vnímanou, procesně zvládnutou, vyhodnocenou a využitou zpětnou vazbou. Nejedná se pouze o důsledné využívání výsledků anonymních anket, které poskytují jako zpětnou vazbu k pedagogům a k vedení školy studenti po absolvování studijních předmětů, ale také o případné konsekvence při detekování neshody (problému ve výuce nebo pedagogické komunikaci). Výsledky anket vyhodnocují nejen vyučující jako přímí aktéři, kterým je poskytnuta zpětná vazba, ale také vedoucí kateder a prorektor pro pedagogickou a studijní činnost, který danou oblast garantuje.

Při záchytu neshody proběhne řízený rozhovor s příslušným vyučujícím k podání vysvětlení (subjektivita v hodnocení studentů), následně k objektivizaci proběhne hospitace v nejbližším analogickém kurzu, na závěr hospitované vyučovací jednotky jsou distribuovány dotazníky na kvalitu výuky, které vyplní vyučující i přítomní studenti, tím je získán všestranný pohled na výuku, doplněný pozorováním v přirozených podmínkách. Hospitace a dotazníkové šetření tedy nejsou běžným univerzálně uplatňovaným kritériem hodnocení, ale pouze objektivizačním nástrojem pro následné posouzení identifikované neshody.

Uvedený přístup s didakticky propracovanými hodnotícími nástroji vychází z filozofie Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu evaluace vzdělávacích programů a 360° zpětné vazby, která vzniká následným doplněním obrazu relativní úspěšnosti studijních předmětů

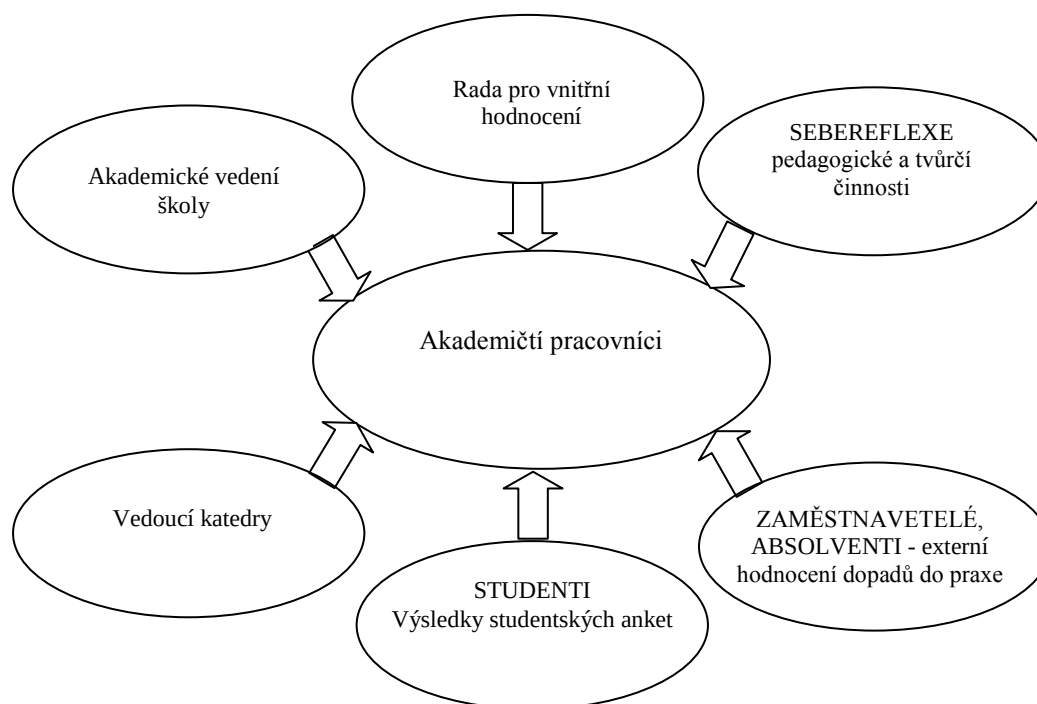
z hlediska výsledků učení: úspěšnost studentů u zkoušek a úroveň klasifikace jejich výsledků, zvláště sledované jsou při tom studijní výsledky u státních závěrečných zkoušek v případě profilujících studijních předmětů a integrovány jsou následně i výsledky pravidelných anket směřovaných na absolventy a zaměstnavatele. Uvedený model je graficky vyjádřen v následující tabulce č. 1 spolu s obrázkem č. 1, kde je znázorněna filozofie 360° zpětné vazby.

Tabulka č. 1 Model evaluace přímé výuky podle Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu

Úroveň evaluace	Popis funkcionality	Metody a techniky měření
I. Bezprostřední reakce na vzdělávací akci (akční evaluace) - reakce na neshodu -	pozorování s kvalifikovaným rozbořem úrovně výuky účast (docházka) a názory aktérů výuky na proběhlou výuku	hospitace kontrola docházky (prezence) dotazníkové šetření řízené rozhovory
II. Hodnocení výsledků učení v předmětech (průběžná evaluace)	názor studentů po absolvování studijního předmětu výsledky studentů u zkoušek hodnocení vedoucím katedry (vyhodnocení účasti studentů ve výuce včetně výsledků anket)	studentské ankety zkoušení (testování) analýza výuky předmětu
III. Cílové chování a výsledky studentů na výstupu (následná evaluace)	úspěšnost studentů u státních závěrečných zkoušek úroveň kvalifikačních prací prostupnost do vyšších stupňů názory na studium ve fázi ukončování studia	zkoušení (testování), analýza souhrnných výsledků při ukončování studia dotazníkové šetření řízené rozhovory
IV. Výsledky absolventů ve vztahu k výkonu budoucího povolání (evaluace ex post)	Dopady do sféry praxe: míra zaměstnanosti absolventů kariéra a úspěchy absolventů hodnocení zaměstnavatelů	mediální analýza rozbor dostupných statistik dotazníková šetření řízené rozhovory

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek č. 1 Interesenti a jejich pozice v 360° evaluačním modelu



Zdroj: vlastní zpracování

Logickým základem pro průběžné sledování kvality vzdělávací činnosti je úroveň II. Kirkpatrickova modelu, kde jsou jako metriky využívány kromě výkonového měření výsledků učení (studijní výsledky v jednotlivých studijních předmětech) zejména studentské ankety, kde studenti vyjadřují své názory na vyučující a předměty vždy v závěru semestru. Anketa je anonymní a studenti ji vyplňují elektronicky do univerzitního systému UIS. S ohledem na subjektivitu zde vyjádřených názorů jde o instrument orientační, usměrňující pozornost hodnoceného pedagoga i evaluátorů, významnější informační hodnotu má pouze při opakované neshodě nebo v kombinaci s ostatními navazujícími nástroji. Primárně je určen k poskytování zpětné vazby pro autoevaluaci vyučujících. Studentské ankety jsou využívány nerovnoměrně v jednotlivých studijních předmětech, v období let 2015 – 2016 je vyplňovalo v průměru 30% studentů, ankety jsou instrumentálně i věcně zdokonalovány podle získaných zkušeností a reálné odezvy, v kombinaci s důrazem věnovaným motivaci studentů k zapojení se do anket míra účasti v anketách roste. Vyplnění ankety je propojeno s možností přednostní volby a zápisu volitelných předmětů v UIS, preferuje se však dobrovolná angažovanost studentů. Na tuto základní průběžnou úroveň hodnocení navazuje v případě řešení neshody úroveň hodnocení I., reflektující bezprostřední zjištění monitorováním přímých vzdělávacích akcí, plánují a organizují je vedoucí kateder v návaznosti na výsledky anket, jejich součástí není jen pozorování průběhu výuky hospitujícími s následným rozbořením, ale jak bylo výše uvedeno, hospitující v závěru výuky realizují dotazníková šetření na kvalitu výuky v podobě dotazníků pro vyučující a studenty, strukturovaná dostatečně jemně na bázi Lickertovy škály, aby byly vyhodnoceno v jakém ohledu a do jaké míry je výuka pozitivně anebo negativně vnímána z pohledu učitele a studentů, dotazníkové položky jsou postaveny tak, aby se oba pohledy vzájemně protly. Hospitující zároveň se studenty realizuje krátký řízený rozhovor, směřující k příčinám hodnocení, totéž platí u hospitovaného pedagoga. Míra analytičnosti se tím zvedne. Dotazníková metoda je využita následně ještě v závěru studia ve III. evaluační úrovni pro rekapitulaci názorů studentů na celkový průběh jejich vzdělávání. Pomocí univerzitního elektronického studijního systému UIS se komplexně propojují a vyhodnocují

výkonové charakteristiky (celkové výsledky studia, výsledky u státních závěrečných zkoušek, výběr tématu kvalifikačních prací, hodnocení vedoucím práce a oponentem apod.) Pedagogové jsou hodnoceni nejen podle počtu hodin přímé výuky, ale i ve vazbě na kvalitativní charakteristiky. Například počet vedených kvalifikačních prací je limitován na maximálně 10 prací na jednoho pedagoga a při evaluaci se sleduje hodnocení práce vedoucím, oponentem (včetně souladu hodnocení), výsledek obhajoby, ocenění práce v celoškolském anebo mimoškolském měřítku a praktická využitelnost práce. Snahou je kvalifikační práce více propojovat s praxí a zapojovat do evaluačního procesu špičkové odborníky z praktické sféry. Ve IV. úrovni hodnocení nastupuje role Centra kariéry a rozvoje, je navázán a udržován kontakt s absolventy, zaměstnavateli a decizní sférou, cílem je získat data pro ty metriky systému, které zachycují zaměstnatelnost absolventů, rychlost kariérového postupu a soulad výuky s požadavky praxe. Do budoucna se tento model ještě doplní o dvě úrovně: vyhodnocování změn v evaluační kultuře školy a propojení s hodnocením úrovně ekonomické efektivity (metriky Business Planu VŠO).

Podobně systémově jsou do modelu řízení kvality zakomponovány i složky tvůrčí činnosti a komunikace s praxí (druhá a třetí role vysoké školy). Na VŠO fungují dvě interní grantové agentury: Fond rozvoje vědy a Výzkumné centrum. Produktem synergie Akademického holdingu je Grantová agentura Akademické aliance, která podporuje externí základní i aplikovaný výzkum. Za poslední dva roky (2015 – 2016) tak došlo k pozitivnímu posunu v oblasti tvůrčí činnosti, vzrostla publikační aktivita a zapojení do výzkumných projektů, meziročně o více než 3%. Po prosazení systému řízení kvality byl do Business Planu včleněn monitorovací indikátor u tvůrčí činnosti 5% meziročního nárůstu výstupů tvůrčí činnosti. Tento sebevědomý růstový ukazatel vychází z motivujícího elektronického systému sledování a vyhodnocování výsledků tvůrčí činnosti “Elektronická publikační činnost” (EPC), který byl úspěšně pilotován v podmínkách VŠO v roce 2016 a následně od akademického roku 2017/2018 zakomponován jako kritérium hodnocení pro vnitřní mzdový systém. Bodové hodnocení vychází z kritérií hodnocení výzkumných organizací ve vládním Registru informací o výsledcích (RIV) a ocenění významu aktivit pro rozvoj školy. Pro ilustraci, rozptyl bodového hodnocení se pohybuje od 60 bodů za impaktované články ve vědeckých časopisech po 1 bod za konferenci nebo seminář lokálního významu. Na konci akademického roku jsou data zkontrolována, vyčištěna, výsledky bodování převedeny na kredity a započteny do pohyblivé složky mzdy. Vzniká tak motivující prostředí pro publikování výstupů a řešení projektů relevantních z hlediska hodnocení VŠO jako výzkumné organizace.

Závěr

V rámci 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” vznikl inovativní model zajišťování a vnitřního hodnocení kvality. Modul hodnocení pedagogických aktivit na bázi 360° zpětné vazby je komplexně pojat, dosavadní výsledky jsou nadějné. Páteří instrumentária pedagogického modulu systému řízení kvality jsou průběžně vyhodnocované studentské ankety, opatřeními k objektivizaci závěrů a řešení neshod jsou dotazníková šetření, hospitace, průběžný a následný monitoring výsledků studia s přihlédnutím k očekáváním a zkušenostem všech aktérů vzdělávání a praxe. Zvolené evaluační nástroje se osvědčily a potvrdily jako relevantní pro konstrukci autoevaluačního rámce. Podařilo se operacionalizovat je a modul plní efektivně svoji funkci podobně jako modul pro hodnocení tvůrčí činnosti a třetí role školy EPC.

Seznam bibliografických údajů:

1. HUTYRA, M. (2008). *Kvalita ve vzdělávání a její zabezpečování v prostředí vysokých škol – II. Perspektivy kvality*. Ostrava: VŠB-TU [online] [21.05.2016]. Dostupný z www: <http://www.csq.cz/res/data/000198.pdf> (in Czech)
2. KRÁLOVÁ, A., NOVÁK, J. [Eds.] (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Vědecká monografie, VŠE Praha - EU Bratislava, Praha: Press 21, 534 s., ISBN 978-80-905181-5-5.
3. KRPÁLEK, P., KADAŇOVÁ, E. (2014). *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*. Monografie. Žatec: Ohře Media, s. 78 – 79, ISBN 978-80-905122-7-6.

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“ a za pomoci institucionální podpory Fakulty financí a účetnictví VŠE č. IP100040.

Kontaktní adresa autora/autorů (vč. e-mailu)

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

Prípadové štúdie ako nástroj pre zvýšenie kvality prípravy budúcich učiteľov

Case Studies as a Tool for Improving the Quality of Preparation for Future Teachers

Katarína Krpáľková Krelová

Abstrakt: Predložený príspevok sa zaoberá problematikou využitia prípadových štúdií v príprave budúcich učiteľov. Autorka uvádza príklady prípadovej štúdie a navrhuje ich využitie v príprave učiteľov ekonomických predmetov na VŠE v Prahe a v záverečnej kolokviálnej skúške v doplňujúcom pedagogickom štúdiu, v záujme zlepšenia kvality vzdelávania.

Abstract: The contribution deals with the use of case studies in the preparation of future teachers. The author presents examples of the case study and suggests their use in the preparation of teachers of economic subjects at the University of Economics in Prague and in the final colloquial examination in a supplementary pedagogical study, in order to improve the quality of education.

Kľúčové slová: kvalita vzdelávania, vyučovací proces, prípadová štúdia

Key words: quality of education, educational process, case study

JEL: A23, I20, I23

Úvod

Kontinuálne zlepšovanie, zdokonaľovanie vyučovacieho procesu vyžaduje predovšetkým od učiteľov, aby sa neustále zamýšľali, analyzovali a hodnotili vlastnú prácu a snažili sa ju skvalitňovať. Učiteľ budúcnosti, ktorý prekonáva rolu transformátora (sprostredkovateľa spoločenských a kultúrnych hodnôt) a v súvislosti s narastajúcimi nárokmi vyplývajúcimi to spoločenských zmien zastáva viaceré úlohy [2]:

- učiteľ ako manager práce triedy,
- ako diagnostik učebných štýlov žiakov,
- ako konzultant v situáciách spojených s učebnými ťažkosťami,
- ako vychovávateľ, ochranca estetických, morálnych kultúrnych a duchovných hodnôt,
- ako facilitátor učenia žiakov,
- ako inovátor zručných modifikácií obsahu i hľadání možností postupov jeho optimálnej didaktickej transformácie vzhľadom na individuálne a vekové osobnosti žiakov,
- ako tvorivý pracovník v tíme školy,
- ako reflexný profesionál.

Zvyšovať kvalitu vyučovacieho procesu na škole znamená orientovať sa predovšetkým na inovácie a na tvorivé metódy práce. V nasledujúcej časti sa budeme zaoberať využitím prípadových štúdií v príprave budúcich učiteľov.

1 Prípadové štúdie

Metóda prípadovej štúdie vznikla v prvej polovici minulého storočia na právnických fakultách v USA. Rekapitulácia súdnych procesov, hodnotenie dôkazov, výpovedí svedkov, argumentov obhajcov a žalobcov umožňovali výborný výcvik budúcich právnikov. Neskôr sa metóda prípadovej štúdie rozšírila najmä na vzdelávanie budúcich biznismenov, manažérov, politológov, lekárov, psychológov. [4] V posledných rokoch sa začína intenzívne aplikovať aj pri vzdelávaní učiteľov a mnohí pedagógovia si od nej sľubujú najmä zvýšenie pedagogickej spôsobilosti budúcich učiteľov [3]. Prípadové štúdie reprezentujú autentické situácie, ktoré si vyžadujú rozhodovanie a diskusiu tímu účastníkov zamerané na to, aké riešenie odporučiť. Prípadovú štúdiu zaradzujeme tiež medzi aktivizujúce vyučovacie metódy. Na vysokých školách nemá ešte také zastúpenie, napriek tomu ju môžeme považovať pre rozvoj myslenia za účinnú metódu, pretože dáva ďaleko väčší priestor pre analyzovanie a hodnotenie konkrétneho prípadu, ktorý je odrazom situácie z praxe [1].

Využitie prípadových štúdií môže byť pre niektorých študentov niečím novým. Samotná metóda však nie je nová. Prípadové štúdie sú zamerané na rozvoj analytického myslenia. Študenti posudzujú základné fakty prípadu, analyzujú ich, oddeľujú dôležité od nedôležitého, definujú hlavné problémy a otázky, vysvetľujú možné riešenia a konečne rozhodujú o najreálnejšej realizácii. Zmyslom používania prípadových štúdií je zdokonaľiť schopnosť každého jednotlivca prekonať veľa rôznych druhov problémov a dospieť k inteligentným a logickým odpovediam a rozhodnutiam. Prípadové štúdie kladú na účastníkov značné požiadavky pretože tí sú konfrontovaní s nepoddajnou a málo ovládateľnou realitou, pre ktorú sú typické také rysy ako napr. neúplnosť informácií, konfliktnosť sledovaných cieľov a nesúlad potrieb a zdrojov.

Metóda prípadových štúdií si vyžaduje aktívnu intelektuálnu a emočnú angažovanosť účastníkov. Kvalitne riadená diskusia prípadu si vyžaduje schopnosť poznať, načúvať, diagnostikovať, myslieť tvorivým spôsobom a intervenovať. V diskusii sa uplatňuje jednak konkurencia, spolupráca, presvedčovanie a nachádzanie kompromisov. Charakteristickým rysom prípadových štúdií je to, že často neexistuje jediné a jednoznačné správne riešenie. Každý človek môže mať na rovnaký problém, rovnakú otázku, iný názor. Je pravdepodobné, že môžu nastať rôzne interpretácie rovnakých faktov. Je to prirodzené. Jednotlivec analyzuje prípad podľa svojich osobných skúseností, vzdelania a konvencií. Individuálne rozhodnutie musí však odolať argumentom a kritike ďalších členov skupiny. Neexistencia precíznych a konečných rozhodnutí môže byť niekedy príčinou sklamaní účastníkov prípadových štúdií. Aj keď sa dá určité množstvo prípadových štúdií získať z pedagogickej literatúry z internetu alebo z masovokomunikačných prostriedkov je potrebné, aby učitelia vytvárali prípadové štúdie z vlastnej pedagogickej praxe. Keďže ide o tvorivú činnosť, neexistuje tu žiadny algoritmus, ktorý by jednoznačne a spoľahlivo viedol k vytvoreniu potrebnej prípadovej štúdie.

Zo skúseností s tvorbou prípadových štúdií uvádzame návod, ktorý môžeme učiteľom odporučiť pri tvorbe prípadových štúdií:

- určiť tému a vyučovacie ciele,
- určiť účel prípadovej štúdie (má slúžiť na osvojovanie nového učiva, na jeho aplikáciu,...),

- určiť miesto, kde sa prípad bude odohrávať,
- určiť ústredný bod deja prípadu,
- určiť hlavné postavy príbehu,
- napísať príbeh, pričom je dôležité sa vžiť do rolí hlavných postáv príbehu,
- sformulovať úlohy pre študujúcich, ktoré majú v súvislosti s prípadovou štúdiou vyriešiť.

Pri tvorbe prípadovej štúdie je potrebné premyslieť si podľa možnosti všetky možné odpovede študujúcich. Vo väčšine prípadových štúdií neexistuje jediné správne riešenie a takže študujúci môžu navrhnúť úplne nečakané, originálne riešenia.

Pre názornosť uvádzame 2 príklady prípadovej štúdie, pričom autorka príspevku je spoluautorkou zbierky prípadových štúdií [5]:

A) Modernizácia vyučovania, hodnotenie učiteľov žiakmi

Na SOŠ prišiel vyučovať mladý učiteľ Ing. Kašík. Pred rokom absolvoval doplňujúce pedagogické štúdium, na ktorom sa inšpiroval pre moderné metódy a koncepcie výučby, ktoré sú založené na aktivite, samostatnosti a tvorivosti práce žiakov, najmä problémové a projektové vyučovanie. Ing. Kašík začal tieto koncepcie vyučovania aplikovať vo vyučovaní odborných predmetov. Snažil sa byť k žiakom kamarátsky, ale súčasne aj náročný. Riaditeľ školy i jeho zástupca boli Ing. Kašíkovi niekoľkokrát na hospitáciách. Pochválili ho síce za úsilie zavádzať moderné vyučovacie postupy, o ktorých sa neustále píše v pedagogických časopisoch, ale boli skeptickí k ich dlhodobejšej aplikácii, a to najmä z týchto dôvodov: mládež je veľmi pohodlná a lepšie jej vyhovuje tradičné vyučovanie; moderné vyučovacie postupy si vyžadujú aj moderné technické vyučovacie prostriedky, ktoré škola nemá a ktoré si pre akútny nedostatok financií nedokáže zabezpečiť, od učiteľa si vyžadujú oveľa väčšie úsilie ako tradičné vyučovanie, a tak pri súčasných učiteľských platoch je iba otázkou času, kedy aj Ing. Kašík rezignuje. Od vzniku SOŠ uplynulo viac ako 50 rokov. Škola má v regióne veľmi dobré meno a aj záujem žiakov o školu je veľký. Viac ako polovica absolventov školy pokračuje v štúdiu na vysokých školách a väčšina ostatných si dokázala nájsť primerané zamestnanie. Škola je známa poriadkom a disciplínou. Vedenie školy preferuje overené tradičné vyučovacie postupy a nechce riskovať stratu dobrého mena inováciami, s ktorými nemá skúsenosti.

V marci prišla na školu štátna inšpekcia vykonať hĺbkovú inšpekciu, v rámci ktorej mali žiaci posledných dvoch ročníkov hodnotiť v anonymných dotazníkoch svojich učiteľov. Na konci jednej vyučovacej hodiny sa Jozef B., jeden zo žiakov 4.B triedy z ničoho nič opýtal Ing. Kašíka: *"Ako Vás máme hodnotiť, keď Vy ste platený za to, aby ste nás učili a namiesto toho väčšinu vyučovania musíme pracovať my a Vy len na nás dozeráte a sem – tam sa nás niečo spýtate?"* Na tvárach viacerých žiakov sa odzrkadľoval súhlas s Jozefovým výrokom. Ing. Kašík akoby skamenel, zalial ho studený pot a nevedel, ako má reagovať. Jeho úsilie vychádza nazmar. Aj keď je presvedčený, že moderné vyučovacie postupy sú správne a oveľa efektívnejšie ako tradičné vyučovacie postupy, ktoré používa väčšina ostatných kolegov na škole, ukazuje sa, že žiaci si myslia niečo iné.

Úlohy pre študujúcich:

- 1) Čo má Ing. Kašík urobiť? Urobil niekde chybu? Pomôžte mu.
- 2) Zhodnot'te argumenty vedenia školy.
- 3) Ako zavádzať inovácie na škole?

B) Kvalita hospitácií

„Pani kolegyňa” oslovil riaditeľ učiteľku ekonomiky cez veľkú prestávku, „pôjdem Vám zajtra na hodinu, hospitáciu u Vás som ešte nerobil, a keďže ste tu tretí rok, myslím, že je konečne načase pozrieť sa na Vás.”

Už tretí rok Jana svoje sny premieta na skutočnosť a hoci ju realita niekedy zaskočí, ešte ani raz svoje rozhodnutie stať sa učiteľkou neľutovala, žije pre školu a so školou.

Vždy cestou domov v električke sa znova a znova vracia k vyučovacím hodinám, hodnotí, premýšľa... Pri hodnotení úspešnej vyučovacej hodiny jej dokonca niekedy blysko hlavou, „škoda, že to nikto nevidel, ako žiaci fantasticky reagovali, aká výborná atmosféra panovala na hodine, škoda, že nikto nemohol spolu s ňou sledovať tie rozžiarené oči, plné dychtivého chcenia, plné napätia a očakávania ...” Inokedy zas v mysli hľadala príčiny toho totálneho „výbuchu”, “... dnes to vyzeralo, ako keby som rozprávala rečou, ktorej nerozumie ani jeden žiak..., kde som spravila chybu, že študenti nereagovali tak, ako som očakávala, poznačím si to do príprav, aby som sa v budúcom školskom roku vyhla opätovnému neúspechu, budem hľadať iné vhodnejšie metódy pre realizáciu tohto obsahu”.

Koľkokrát si Jana predstavovala túto chvíľu, keď ju niekto z vedenia osloví, že ju chce vidieť. Čakala hospitáciu podstatne skôr, a nie až v treťom roku praxe, ale dočkala sa. *„Samozrejme, pán riaditeľ, nech sa páči!”*

Večer zaspávala s pocitom, že spravila všetko preto, aby tá zajtrajšia hodina bola výborná: vhodne si premyslela štruktúru vyučovacej hodiny, zmysluplnú motiváciu si premyslela tak, že zároveň ňou sprostredkuje žiakom ciele dnešnej hodiny, ciele orientovala nielen na vedomosti, ale aj na vyššie úrovne cieľov, na vyriešenie problémovej úlohy má pripravené všetky podklady, veľkú starostlivosť venovala konštrukcii záverečných otázok v rámci systematizácie a opakovania učiva.

Keď Jana počúvala riaditeľa po vyučovacej hodine, pripadala si ako v zlom sne. Ešte pred chvíľou sa vedľa neho priam vznášala po chodbe, hodina dopadla úžasne, študenti zvyknutí na riešenie malých problémových situácií, boli dnes fantastickí, až z nich bolo hmatateľne cítiť radosť pri „objavovaní” vedomostí.

„Pani kolegyňa, my učitelia sme tu preto, aby sme žiakov učili, a nie sa hrali na hodinách. Donieslo sa mi do uší, že učíte veľmi „zvláštne”, po dnešnej hodine musím súhlasiť s názorom niektorých kolegov. Na dobrej vyučovacej hodine sú žiaci ticho, Vaši žiaci boli hluční, neviete si udržať poriadok. Čo Vás to napadlo zapisovať do triednej knihy v priebehu hodiny, to predsa musíte urobiť na začiatku! ...Žiaci nemajú rovnaké zošity, nehoriac o povinnej jednotnej úprave... !”

Jana už-už volila vhodné slová na svoju obhajobu, ale riaditeľ nekompromisne pokračoval: *„Písomné hodnotenie hospitácie dostanete, upozorňujem Vás, že odteraz Vám budem hospitovať kedykoľvek! Dúfam, že ste si moje slová zobrali k srdcu!”* pokračoval riaditeľ, *„ a teraz, ak dovoľíte mám ďalšie povinnosti.”*

Janu dnes v električke pálili v očiach slzy... prvýkrát zapochybovala, či si predsa len vybrala to správne povolanie...

Úlohy pre študujúcich:

- 1) Analyzujte Janinu prípravu na vyučovaciu hodinu.
- 2) Formulujte tri výchovné ciele s konkrétnym premietnutím do zložiek výchovy.
- 3) Zhodnoťte riaditeľovu hospitáciu, vyvráťte alebo potvrdte jeho argumenty.

- 4) Uved'te vo všeobecnosti, ako sa na hospitáciu pripraviť, ako má prebiehať (čo všetko hospitujúci sleduje) a ako sa má vyhodnotiť.

Riešením prípadových štúdií by mali študenti učiteľstva preukázať svoje odborné kompetencie, vedomosti, zručnosti a skúsenosti z oblasti pedagogiky, didaktiky a psychológie, ďalej by mali preukázať tvorivosť a iniciatívnosť, schopnosť flexibilne zaujať stanovisko a argumentovať. Uvedené skutočnosti by mali byť obsiahnuté v kritériách hodnotenia riešenia prípadovej štúdie.

2 Ako nastaviť kritéria hodnotenia prípadových štúdií?

Zo samotnej podstaty prípadových štúdií vyplýva, že neexistuje jednoznačné správne (nesprávne) riešenie, takže kritéria hodnotenia by mali obsahovať, či:

- bol študent pripravený na prezentáciu,
- demonštroval vedomosti z pedagogiky,
- demonštroval vedomosti z didaktiky,
- demonštroval vedomosti zo psychológie,
- porozumel navodenej situácii a našiel východiská,
- analyzoval situáciu,
- hodnotil výroky a argumenty prípadovej štúdie,
- navrhol alternatívy riešenia,
- posúdil dôsledky riešenia,
- zdôvodnil a obhajoval svoje postupy,
- vyvodzoval závery riešenia,
- vstup poskytol užitočné informácie a názory,
- správne používal terminológiu,
- má primeranú úroveň komunikačných zručností.

3 Návrh využitia prípadových štúdií v príprave budúcich učiteľov na VŠE v Prahe

Katedra didaktiky ekonomických predmetov, Fakulty financií a účtovníctva VŠE v Prahe má akreditovaný bakalársky študijný program Vzdelávaní v ekonomických predmětch a magisterský študijný program Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy. V oboch študijných programoch sú v študijnom pláne zaradené predmety z oblasti pedagogiky, psychológie, odborovej didaktiky a predmetových didaktík. Vo všetkých uvedených predmetoch je možné prípadové štúdie, zamerané na rozvoj „učiteľských“ kompetencií, využívať. Predovšetkým by sme ich využitie odporučili na cvičeniach, kde majú študenti možnosť transformovať teoretické vedomosti a zručnosti do pedagogickej praxe.

Ako ďalšie využitie prípadových štúdií vidíme v Dopĺňujúcom pedagogickom štúdiu, kde učitelia odborných ekonomických predmetov, ktorí nie sú absolventmi učiteľského študijného programu, získavajú pedagogickú kvalifikáciu. Ich využitie by sme odporúčali v záverečnej kolokviálnej skúške. Vzhľadom na výsledky učenia a preukázanie „učiteľských“ kompetencií študentov DPŠ môžeme kolokviálnu skúšku s využitím prípadových štúdií považovať za efektívnejšiu než klasickú formu ťahania si otázok z oblasti pedagogiky, psychológie a odborovej didaktiky. Členovia katedry didaktiky ekonomických predmetov by mali vytvoriť súbor prípadových štúdií s otázkami na riešenie. Študent by si vybral jednu prípadovú štúdiu zameranú na výchovu a jednu zameranú na vzdelávanie. Na prípravu by mal 30 minút, pričom by obdržal opis istej situácie alebo prípadu z niektorej časti preberaného

učiva, napr. výchovy, vzdelávania alebo sociálnych vzťahov. Naznačená situácia, prípadu by obsahovala niekoľko úloh, ktoré majú študenta motivovať k riešeniu problému, k nájdeniu východiska z opísanej situácie, či rozriešenia prípadu. Jednalo sa o otázky typu zhodnoťte, ako by ste sa zachovali Vy, zdôvodnite, doplňte, rozhodnite a i. Študenti by sa snažili vyčleniť podstatné údaje od nepodstatných, vybrať overené fakty súvisiace s riešeným problémom a navrhnúť možné riešenia prípadu. Riešenia by pritom vychádzali z predloženého opisu situácie, obsahu odpovedí na otázky v diskusii, ktorá by nasledovala po opise situácie a z prijatých kritérií správnosti riešenia. Členovia skúšajúcej komisie by spontánne kladli otázky, ktoré by objasňovali situáciu alebo ju dopĺňali. Aby bolo možné využívať prípadové štúdie na ukončenie DPS je potrebné, aby sa študenti s riešením prípadových štúdií stretli počas štúdia, napr. v pedagogike, v pedagogickej psychológii, v odborovej didaktike alebo v predmetových didaktikách, aby študenti získali skúsenosti z uvedenou aktivizačnou metódou.

Využívaním moderných koncepcií vzdelávania, aktivizačných metód a uplatňovaním činnostného prístupu k učeniu je možné výrazným spôsobom zvyšovať kvalitu vzdelávacieho procesu a tým prispievať k rozvoju odborných a kľúčových kompetencií budúcich učiteľov. Aby sa prejavila vyššia efektívnosť prípadovej štúdie v porovnaní s metódami tradičného vyučovania, je potrebné jej viacnásobné použitie. Prípadové štúdie z pedagogickej praxe jednoznačne potvrdzujú fakt, že učitelia – inovátori, ktorí dokážu pútavým a tvorivým spôsobom na báze facilitácie rozvíjať odborné a kľúčové kompetencie vo vzťahu k autoidaktike a k nezávislému kreatívnemu riešeniu problémov a problémových situácií učiacimi sa jedincami, významným spôsobom zároveň rozvíjajú aj súvisiace štruktúry personálnych, interpersonálnych, sociálnych a komunikačných kompetencií [1].

Záver

Záverom možno konštatovať, že za **hlavný prínos** prípadových štúdií vo vzdelávaní budúcich učiteľov je možno považovať:

- umožňujú aktivitu, iniciatívu, prežívanie vyučovania študujúcimi, zvyšujú ich motiváciu, ako aj zaujímavosť vyučovania,
- podporujú učenie sa skúsenosťou (learning by doing), simulujú reálnu situáciu,
- precvičujú schopnosti potrebné na riešenie rozhodovacích problémov a to zber a triedenie informácií, analýzu daných skutočností, či výsledkov, vytváranie a zvažovanie možných a reálnych riešení problému, stanovenie postupu a nutných podmienok pre úspešnú realizáciu riešenia,
- pomáhajú rozvinúť schopnosť pochopiť špecifiká situácie, identifikovať potenciálne problémy, pochopiť vzájomné vzťahy týchto problémov i jednotlivých zložiek situácie a dospieť k reálnemu riešeniu, ktoré je akčne orientované,
- rozvíjajú schopnosť nazerať na problém z rôznych uhlov pohľadu a tým prekonávajú zafixované prístupy, pohľady a stereotypy,
- zlepšujú komunikáciu, schopnosť tvoriť nové myšlienky, aktívne počúvať, efektívne klásť otázky, schopnosť argumentovať,
- pomáhajú nachádzať originálne riešenia nových problémov i nové interpretácie starých problémov.

Zoznam bibliografických údajov:

1. BERKOVÁ, K. - KRÁLOVÁ, A. - KREJČOVÁ, K. - KRPÁLEK, P. - KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. Případové studie a didaktické ekonomické hry, aneb, Jak motivovat

- studenty k ekonomickým předmětům. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, nakladatelství Oeconomica, 2016. ISBN 978-80-245-2164-0.
2. HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Iris, Bratislava, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
 3. MERSETH, K. K. 1994. Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators [online]. Wahington, D.C. : ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. [cit. 2017-03-18]. Dostupné na internete: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401272.pdf> >.
 4. TODOROVA, T. [s.a]. The Case – study Method: Applications in Learner – centered Education. [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné na internete: <<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/148645/1/caseOlga.pdf>>.
 5. *Zbierka prípadových štúdií.* (kol). Bratislava : STU, 2004. 47 s. ISBN 80.227-2140-9.

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 za pomoci inštitucionálnej podpory Fakulty financí a účetnictví VŠE č. IP100040.

Kontaktná adresa:

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

Inovácia pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií

Innovation of the pregraduate teacher training aimed at the didactic-technological competence development

Eva Tóblová, Adriana Nagyová, Ján Záhorec

Abstrakt

Príspevok pojednáva o projekte, ktorý je zameraný na skvalitnenie profesijnej prípravy budúcich učiteľov v oblasti didaktických a technologických kompetencií. V rámci riešenia projektu bude realizovaná analýza začleňovania predmetov zameraných na uplatňovanie moderných digitálnych technológií na zabezpečenie udržania kvality vzdelávania v študijných programoch učiteľstva realizovaných na rôznych vysokoškolských inštitúciách podieľajúcich sa na príprave budúcich učiteľov, vrátane niektorých vybraných zahraničných inštitúcií. Hodnotenie obsahovej náplne týchto predmetov bude realizované z pohľadu študentov. Výstupom projektu bude návrh opatrení na inováciu predmetnej časti pregraduálnej prípravy učiteľov.

Kľúčové slová: absolventi, inovácia vyučovania, kompetencie a zručnosti, vysokoškolské vzdelávanie, zlepšovanie kvality

Abstract

In this paper we talk about the project when is aimed at improving the professional training of future teachers in the didactic and technological competencies. Within the project, an analysis of integrating of subjects focusing on the application of modern digital technologies will be realized, to ensure the maintenance of quality of education in teacher education programs implemented in various higher education institutions involved in the training of future teachers, including some selected foreign institutions. Assessment of the content of these subjects will be carried out from the perspective of students. The project output will be a proposal of measures on the innovation of the relevant part of undergraduate teacher training.

Keywords: Innovation, pre-service teacher training, development of professional competencies, didactic and technological expertise, improving the quality of graduates

JEL klasifikace: A

1 Úvod

Vývoj nových technológií stále napreduje a ponúka veľké množstvo nových možností a služieb, ktoré nám pomáhajú pri riešení našich každodenných úloh. Preto je potrebné

neustále sa vzdelávať a dosiahnuť určitú úroveň informačného správania a s tým súvisiacu digitálnu a informačnú gramotnosť. Samotná existencia nových technológií sama o sebe negarantuje dostatočné využívanie možností, ktoré nám tieto technológie prinášajú, a už vôbec nie predchádzanie ich nesprávnemu používaniu či zneužívaniu. Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti je pre profesijné uplatnenie sa budúcich učiteľov v oblasti regionálneho školstva potrebná, okrem iného, aj znalosť digitálnych edukačných prostriedkov na aplikačnej úrovni.

Didakticko-technologické kompetencie pritom predstavujú čoraz významnejšiu súčasť profesijného profilu učiteľov, nakoľko sa výraznou mierou podieľajú na kvalite a efektívnosti výchovnovzdelávacej činnosti učiteľa. V podstate všetky vysokoškolské inštitúcie podieľajúce sa na príprave budúcich učiteľov majú za účelom formovania ich didakticko-technologických kompetencií nejakým štýlom inkorporované do študijných programov predmety príslušného zamerania. Existujú však značné rozdiely v počtoch takýchto predmetov, ich zaradení do štruktúry študijných programov, v ich obsahovej náplni ako aj časovej dotácii. Zámerom projektu je navrhnuť model príslušnej časti pregraduálnej prípravy učiteľov, ktorý by bolo možné označiť ako optimálny v zameraní na vybrané kritériá.

2 Zameranie projektu

V rámci pregraduálnej prípravy učiteľov je potrebná aj erudovanosť v oblasti digitálnych technológií a ich možností aplikovania v intenciách svojej profesie. V rámci realizácie projektu by sme sa chceli obmedziť na zmapovanie vzdelávania v uvádzanom zábere študijných programov práve z pohľadu predmetov zameraných na uplatňovanie moderných digitálnych technológií v intenciách pedagogickej činnosti budúcich učiteľov v oblasti regionálneho školstva a tým prispieť k riešeniu problematiky modernizácie vyučovania disciplín uvedeného charakteru, k zameraniu obsahu učiva na požiadavky determinované praxou na vedomosti v skúmanej oblasti.

Sme presvedčený, že problematiku integrácie moderných digitálnych technológií do vzdelávacieho kurikula vysokoškolského štúdia v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov je potrebné v kontexte potrieb modernej didaktiky rozvíjať a skúmať. K dosiahnutiu výsledkov riešením výskumného problému by sme chceli dospieť v zmysle stanovených parciálnych cieľov projektu.

3 Charakter výskumu a vývoja projektu

Ako uvádza Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, vzhľadom na široký prienik moderných technológií do všetkých oblastí života možno v súčasnej dobe digitálnu a informačnú gramotnosť považovať za veľmi dôležitú. To by sa malo odraziť aj vo vzdelávacom procese – predovšetkým skvalitňovaním profesijnej prípravy budúcich učiteľov v oblasti didaktických a technologických kompetencií, ale aj pri vzdelávaní v predmetoch z iných študijných disciplín, uplatnením interdisciplinárnych väzieb, realizáciou medziodborových projektov a to na každom stupni vzdelávacieho systému. V rámci rozvíjania informatických/digitálnych kompetencií vidíme veľa oblastí, ktoré by mohli mať na študenta významný vplyv, samozrejme ak toto rozvíjanie bude realizované na základe kvalitného odborného obsahu a v náležitom rozsahu.

4 Ciele projektu

Hlavný cieľ projektu:

Projekt je zameraný na skvalitnenie profesijnej prípravy budúcich učiteľov v oblasti didaktických technologických kompetencií. V rámci riešenia projektu bude realizovaná analýza začleňovania predmetov zameraných na uplatňovanie moderných digitálnych technológií na zabezpečenie udržania kvality vzdelávania v študijných programoch učiteľstva realizovaných na rôznych vysokoškolských inštitúciách podieľajúcich sa na príprave budúcich učiteľov, vrátane niektorých vybraných zahraničných inštitúcií. Hodnotenie obsahovej náplne týchto predmetov bude realizované z pohľadu študentov. Výstupom projektu bude návrh opatrení na inováciu predmetnej časti pregraduálnej prípravy učiteľov.

K naplneniu hlavného cieľa navrhovaného projektu by sme chceli dospieť realizáciou nasledujúcich partikulárnych cieľov:

- Analýza súčasného stavu v kontexte koncepcie a integrácie výučby akademických disciplín zameraných na uplatňovanie digitálnych technológií v procese edukácie v rámci v pregraduálnej prípravy učiteľov vybraných študijných programov učiteľského smerovania poskytovanými vysokými školami a univerzitami na území Slovenskej a Českej republiky.
- Zhodnotenie miery kvality a atraktívnosti vzdelávania v predmetnej časti pregraduálnej prípravy učiteľov vybraných študijných programov učiteľského zamerania.
- Na základe výsledkov analýzy navrhnúť možnosti inovácie pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií v študijných programoch učiteľstva terciálneho vzdelávania v Slovenskej republike a v Českej republike v aspekte požiadaviek praxe na vedomosti a znalosti z predmetnej oblasti.
- Návrh a vývoj animačno-simulačných modelov v kontexte inovácií a modernizácie výučby akademických disciplín v predmetnej oblasti v rámci sledovaných študijných programov učiteľstva na terciálnom stupni vzdelávania.

5 Prínosy projektu, záver

Prínosy projektu môžeme identifikovať v dvoch rovinách, a to v rovine aplikovaného pedagogického výskumu a v rovine skvalitnenia profesijnej prípravy budúcich učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií v kontexte s požiadavkami praxe na vedomosti v skúmanej oblasti v rámci vybraných študijných programov na terciálnom stupni vzdelávania.

Konkrétne sa jedná o:

- Analýza štruktúry a obsahovej náplne vyučovaných disciplín zameraných na uplatňovanie moderných digitálnych technológií v intenciách pedagogickej činnosti ako konzistentnej časti študijných programov učiteľského zamerania.
- Špecifikácia okruhu aspektov ovplyvňujúcich, respektíve podmieňujúcich kvalitu a atraktívnosť pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií.

- Vytvorenie výskumného nástroja na diagnostikovanie úrovne špecifikovaných faktorov ovplyvňujúcich, respektíve podmieňujúcich kvalitu a atraktivnosť skúmanej oblasti modernej didaktiky v rámci vybraných učiteľských študijných programov vysokoškolského štúdia.
- Zhodnotenie miery kvality a atraktivnosti vzdelávania v oblasti digitálnych edukačných technológií z pohľadu študentov vybraných učiteľských študijných profilácií terciálneho vzdelávania v Slovenskej republike a v Českej republike.
- Návrh a vývoj animačno-simulačných modelov v kontexte inovácií a modernizácie výučby akademických disciplín v predmetnej oblasti v rámci sledovaných študijných programov učiteľstva na terciálnom stupni vzdelávania.
- Návrh možností inovácie pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didaktických a technologických kompetencií vo vybraných študijných programov terciálneho stupňa vzdelávania v závislosti od požiadaviek súčasnej praxe.
- Spracovanie vedeckej štúdie posudzujúcej súčasný stav profesijnej prípravy budúcich učiteľov v kontexte vzdelávania v disciplínach zameraných na uplatňovanie moderných digitálnych technológií v procese edukácie v rámci vybraných študijných programov učiteľského zamerania v SR a ČR, porovnávajúcej silné a slabé stránky vzdelávania v predmetnej oblasti na jednotlivých stranách (SR a ČR) a vyúsťujúcej do návrhu opatrení pre inováciu pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií.
- Disseminácia čiastkových výsledkov realizovaného výskumu na medzinárodných konferenciách a odborných podujatiach s predmetnou problematikou, na workshopoch a seminároch organizovaných pre učiteľov a v odbornej časopiseckej a knižnej literatúre.

Literatúra

1. Nagyová, A., Záhorec, J., Munk, M. 2010. *Evaluácia výskumného nástroja vytvoreného za účelom zhodnotenia kvality a atraktivnosti vyučovania technických predmetov*. 2010 Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, ISSN 0323-0449
2. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR 2017. *Národný program výchovy a vzdelávania v SR – Učiace sa Slovensko*. <https://www.minedu.sk/uciace-sa-slovensko/>
3. Projekt KEGA č. 041UK-4/2017 *Inovácia pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií*.
4. Záhorec, J., Hašková, A., Nagyová, A. 2011. Teaching Informatics at Upper Secondary Level of Education (ISCED 3A) in the Slovak Republic: Evaluation of the Current State. In: Problems of Education in the 21st Century. Scientific Methodical Center "Scientia Educologica", Lithuania. 2011, Vol. 37, Issue 11, ISSN 1822-7864 (printed), s. 119-128.

Pod'akovanie

Príspevok bol vytvorený ako súčasť riešenia projektu KEGA č. 041UK-4/2017 Inovácia pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií.

Kontaktné údaje autorov

Ing. Eva Tóblová, PhD., Mgr. Adriana Nagyová, PhD., PhDr. Ján Záhorec, PhD.
Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, SR
E-mail: toblova@fedu.uniba.sk, nagyova@fedu.uniba.sk, zahorec@fedu.uniba.sk

Prípadová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch

Case Study as a Basis for Project Teaching in Economic Subjects

Jaromír Novák

Abstrakt

Príspevok zhŕňa hlavné ciele a atribúty projektového vyučovania a prípadových štúdií použitých ako vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní na stredných školách. Navrhuje tematické oblasti preberané v ekonomických predmetoch, kde by sa tieto dve metódy mali dať ľahko skombinovať za účelom zvýšiť motiváciu žiakov hľadať riešenia reálnych ekonomických problémov a rozvíjať ich divergentné myslenie a tvorivosť.

Kľúčové slová: prípadová štúdia, projektové vyučovanie, vyučovacia metóda

Abstract

The article summarises the main objectives and attributes of project teaching and case studies used as methods of instruction in economic education at secondary schools. It suggests topics taught in economic subjects where these two methods should be easily combined in order to motivate pupils to look for solutions of real economic problems and develop their divergent thinking and creativity.

Keywords: case study, project teaching, method of instruction

JEL klasifikácia: A210

1 Základné atribúty projektového vyučovania

Projektové vyučovanie je jedným z tých fenoménov didaktiky, ktoré sa v pedagogickej teórii aj praxi chápu relatívne nejednoznačne. H. Harausová (2011) ho napríklad zaraďuje medzi aktivizujúce vyučovacie metódy, ktoré umožňujú rozvíjať samostatnosť žiaka pri poznávacej činnosti, ako aj využívať medzipredmetové vzťahy. Zdôrazňuje teda ten aspekt projektového vyučovania, z ktorého vyplýva, že si pri ňom žiaci osvojujú vedomosti, zručnosti alebo návyky relatívne samostatným spôsobom, a to v širšom kontexte ich súvislostí s inými oblasťami poznania. Zároveň na inom mieste konštatuje, že takýto prístup k vyučovaniu môžeme zaradiť medzi problémovo orientované metódy výučby. V kontraste k tomu možno uviesť napríklad názor S. Kompoltovej (2013), podľa ktorej je správne chápať projektové vyučovanie ako ucelenú koncepciu vyučovania, pretože jeho realizácia zahŕňa systematické používanie viacerých metód výučby, ba dokonca súčasne rieši problematiku ďalších činiteľov vyučovacieho procesu: podmienok, cieľov, výberu učiva, organizačných foriem, vyučovacích zásad či materiálnych vyučovacích prostriedkov.

Podobne by sme mohli analyzovať množstvo ďalších prístupov, čomu sme sa v minulosti venovali už vo viacerých článkoch a príspevkoch. Pokúsili sme sa dokonca nájsť určité styčné body rozličných teoretických a praktických pohľadov na projektové vyučovanie. Dospeli sme k záveru, že práve uvedené dva aspekty – problémový charakter zadaných úloh a čo najväčšia samostatnosť žiakov pri riešení projektu – sú dôležitými styčnými bodmi prevažnej časti pohľadov na tento fenomén (Novák, 2016). Treba však zároveň zdôrazniť, že ak má ísť o vyučovaciu metódu, resp. koncepciu, nesmie prebiehať úplne živelne a čisto ako svojvoľný proces učenia sa žiakov. K samostatnej práci by ich učiteľ mal nielen jasne nasmerovať v súlade s vopred stanovenými vyučovacími cieľmi pre túto aktivitu, ale aj vhodným spôsobom v úvode motivovať. Aktivácia poznávacích potrieb žiakov na začiatku riešenia zadaného projektu sa javí ako jeden z kľúčových atribútov napríklad aj J. Larmerovi a J. R. Mergendollerovi (2010). Títo autori akcentujú danú požiadavku hneď ako prvú spomedzi siedmich nevyhnutných predpokladov projektového vyučovania.

Podobné myšlienky možno nájsť aj v mnohých ďalších dielach. Podľa C. Emdina (2008) je napríklad učenie založené na projektoch taký prístup k vyučovaniu, pri ktorom treba primárne stimulovať záujem žiakov o skúmanie problémov a výziev skutočného sveta. E. Petrašková (2007) si myslí, že projektová metóda sa má orientovať na činnosť žiaka a na proces jeho aktívneho učenia, pričom rozvíja jeho myslenie, vzbudzuje v ňom záujem o poznávanie a rozvíja jeho praktické činnosti. Praktická orientácia obsahu projektového vyučovania pritom nie je pre všetkých autorov nevyhnutnou podmienkou (pozri napr. porovnanie viacerých názorov na túto otázku v článku Novák & Pasiar, 2017), na potrebe aktivizácie žiakov sa však zhodnú zrejme všetci.

2 Ciele využitia prípadových štúdií vo vyučovacom procese

Prípadová štúdia vo vyučovacom procese opisuje určitú situáciu alebo prípad, ktoré sa týkajú preberaného učiva. Jej súčasťou je zvyčajne niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu nastolených problémov. Tie sú koncipované prevažne tak, aby nemali jednoznačné riešenia a viedli žiakov skôr k rozvoju divergentného myslenia a vzájomnej diskusii. Tento aspekt zvyrazňujú tí autori, ktorí prípadové štúdie radia k tzv. participatívnym vyučovacím metódam (napr. Kalhous, Z. & Obst, O., 2003), t. j. k takým spôsobom práce na hodine, pri ktorých sa využíva prirodzená potreba človeka komunikovať s inými ľuďmi.

Podľa C. F. Herreida (In Dubovská, R. & Lajčín, D.) by dobrá prípadová štúdia mala byť zaujímavým rozprávaním relatívne aktuálneho príbehu, ktoré je pre žiakov relevantné a má vopred určené jasné vyučovacie ciele. Mala by tiež umožniť empatiu s hlavnými postavami príbehu, jej atraktivnosť by sa mala zvýšiť použitím priamej reči a provokovaním konfliktu. Napriek týmto požiadavkám by nemala byť príliš dlhá a mala by vyžadovať rozhodovanie žiakov a umožniť zovšeobecnenie vo vzťahu k cieľom a obsahu výučby. D. Orbánová (2014) zároveň zdôrazňuje, že z pedagogického hľadiska je prípadová štúdia cielene metodicky spracovaným materiálom, ktorý odráža reálnu problémovú situáciu, avšak je prispôsobený na didaktické účely konkrétnym žiakom a preberanému učivu. Z hľadiska práce učiteľa je preto najdôležitejšia voľba témy prípadovej štúdie, ktorá je v súlade s vyučovacími cieľmi a je primeraná úrovni cieľovej skupiny žiakov.

Keď si žiaci na základe pokynov a usmernení učiteľa preštudujú zadané, príp. samostatne dodatočne získané materiály k prípadovej štúdii, malo by prísť k prezentovaniu ich názorov na nastolené otázky a diskusii o nich. Dôležité je, aby diskusiu učiteľ cielene usmerňoval tak,

aby viedla k požadovaným zovšeobecneniam. Ako dodávajú J. Maňák a V. Švec (2003), žiaci môžu následne pokračovať v riešení prípadu metódou hrania rolí, príp. inými metódami.

3 Vzťah prípadových štúdií a projektového vyučovania v ekonomickom vzdelávaní

Jednou zo základných úloh učiteľa pri projektovom vyučovaní je hneď v úvode aktivizovať vzdelávacie potreby žiakov tak, aby sami iniciatívne chceli pracovať na zadaných úlohách a hľadať riešenia problémov, ktoré sú obsahom zadaného projektu. Práve na takýto účel je veľmi vhodná prípadová štúdia, ktorá má najmä vyvolať diskusiu žiakov a podnietiť ich k premýšľaniu o problémoch, ktoré sa v reálnom svete riešia. Ak je správne zostavená, mala by byť pre žiakov zaujímavá a provokovať v nich zrozumiteľný konflikt, ktorý by mal byť zárukou ich motivácie aktívne participovať na priebehu výučby. Výstupom prípadovej štúdie pritom zväčša nie sú jasné odpovede na nastolené otázky, ale len diskusia o možnostiach riešenia a ich spoločné zhodnotenie. Práve takáto diskusia môže pri správnom usmernení učiteľom viesť k tomu, aby si žiaci sami rozdelili úlohy v tematicky nadväzujúcom projekte a pustili sa iniciatívne do jeho riešenia. Preto sme presvedčení, že riešenie prípadovej štúdie je veľmi vhodným východiskom projektového vyučovania v súlade s tými požiadavkami na ne, ktoré sme charakterizovali v predošlých kapitolách.

Je nesporné, že ekonomická realita ponúka denno-denne veľké množstvo problémov a otázok, na ktoré hľadajú ekonómovia a politici v hospodárskej praxi účinné riešenia. Veľká časť týchto riešení sa testuje v konkrétnych podmienkach určitého hospodárskeho systému ad hoc metódou pokus/omyl, pretože je veľmi náročné na základe poznatkov pozitívnej ekonómie nájsť optimálnu odpoveď a odhadnúť všetky jej možné dôsledky. Preto sa kombinácia využitia prípadových štúdií a projektového vyučovania vo výučbe ekonomických predmetov priam sama ponúka ako veľmi vhodná príprava na hospodársku realitu.

Pri hľadaní možných tém a tematických celkov, kde by využitie týchto metód mohlo byť prínosom, sa opierame prvotne o výsledky dotazníkového prieskumu názorov stredoškolských učiteľov, ktorý sme uskutočnili v októbri 2016 so 135 stredoškolskými učiteľmi z celého Slovenska (118 žien a 17 mužov). Jednou z oblastí, ktoré sme v prieskume skúmali, boli návrhy tém a tematických celkov, pri ktorých títo učitelia odporúčajú využívať projektovú metódu, resp. projektové vyučovanie. Získané námety sme sa snažili kriticky zhodnotiť a zamýšľali sme sa nad tým, pri ktorých z nich by bolo vhodné využiť na úvod projektového vyučovania práve prípadovú štúdiu. Dospeli sme k niekoľkým návrhom vzdelávacích oblastí, ktoré možno prierezovo nájsť vo viacerých odborných ekonomických predmetoch. Z hľadiska praktickej realizácie je preto pri mnohých z nich tiež dôležitá koordinácia práce viacerých učiteľov a využitie kombinácie prípadovej štúdie a projektového vyučovania, ktoré by stavali na medzipredmetových vzťahoch a učili žiakov aplikovať poznatky z rôznych ekonomických vedných disciplín pri riešení komplexných problémov hospodárskej praxe. Tieto kritériá nám pomohli zúžiť pôvodný veľký počet navrhovaných tematických oblastí na tieto príklady vhodných tém:

- Tvorba podnikateľského zámeru/plánu a zakladanie podniku
- Prieskum trhu a marketingové plánovanie
- SWOT analýza
- Marketingová komunikácia
- Kolobeh majetku a hospodárske operácie

- Účtovná dokumentácia a obeh účtovných dokladov v podniku
- Oceňovanie v účtovníctve
- Obstarávanie a vyradovanie dlhodobého majetku
- Opatrebenie dlhodobého majetku a požiadavky na účtovné odpisy a ich výpočet
- Výpočet miezd zamestnancov
- Komplexný súvislý účtovný príklad nadväzujúci na prípadovú štúdiu s informáciami o danom podniku
- Účtovná závierka a výročná správa účtovnej jednotky
- Finančná analýza účtovnej závierky
- Daňová sústava krajiny
- Daňové priznanie k vybranej dani
- Kalkulácie nákladov a cien, rozpočtovníctvo
- Tvorba bankových alebo poisťovacích produktov
- Úverová politika banky
- Spracovanie zájazdov, prezentácia regiónov a pod.
- Plánovanie a tvorba rozpočtu slávnostnej hostiny
- Ochrana spotrebiteľa a kontrola kvality tovarov a služieb
- Účinné písomnosti v hospodárskej praxi
- Organizačná štruktúra podniku
- Štýly vedenia zamestnancov a ich motivácia
- Personálne činnosti podniku – napr. analýza práce; získavanie, výber a prijímanie zamestnancov; hodnotenie zamestnancov; odmeňovanie zamestnancov a pod.
- Elektronické obchodovanie a bankovníctvo
- Štátny rozpočet atď.

Navrhované témy určite nie sú jedinými možnými oblasťami, kde by sa dalo skombinovať využitie prípadových štúdií s projektovým vyučovaním v ekonomickom vzdelávaní. Keďže ale východiskom boli najčastejšie návrhy skúsených stredoškolských učiteľov odborných ekonomických predmetov, považujeme tento zoznam síce len za ilustratívny, ale zároveň za dobrý indikátor toho, čo by malo byť pre všetky takéto témy spoločné – relatívne širší záber, prípadne až medzipredmetový charakter učiva danej tematiky, možnosť formulovania problémových úloh s potrebou hľadania nie vždy jednoznačných riešení, zrejmé prepojenie teórie s praxou a zaujímavá problematika z pohľadu žiakov strednej školy a pod.

Literatúra

1. Dubovská, R. & Lajčín, D. *Didaktika odborných predmetov* [online]. [cit. 28. 04. 2017]. Dostupné na internete: <www9.siov.sk/ext_dok-dop/16351c>.
2. Emdin, C. (2008). *5 New Approaches to Teaching and Learning: The Next Frontier*. [online]. [cit.2016-11-25]. Dostupné na: <http://www.huffingtonpost.com/christopher-emdin/5-new-approaches-to-teaching-strategies_b_4697731.html>.
3. Kalhous, Z. & Obst, O. (2003). *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0599-7.
4. Kompoltová, S. (2013). *Pedagogika pre učiteľov*. Bratislava : Vyd. EKONÓM. ISBN 978-80-225-3647-9.

5. Harausová, H. (2011). *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-396-1.
6. Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership* [online], 68 (1). [cit. 26. 04. 2017]. Dostupné na internete: <http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx>. ISSN 0013-1784.
7. Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
8. Novák, J. (2016). Pojem projektové vyučovanie a jeho interpretácia. *Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*. Praha: Extrasystem, 127-133. ISBN 978-80-87570-33-3.
9. Novák, J. & Pasiar, L. (2017). Projektové vyučovanie – teoretické východiská verzus jeho vnímanie učiteľmi v pedagogickej praxi. *Media4u Magazine* [online], 14 (1). [cit. 27. 04. 2017]. Dostupné na internete: <<http://www.media4u.cz/mm012017.pdf>>. ISSN 1214-9187.
10. Orbánová, D. (2014). *Aktivizující vyučovací metody v ekonomickom vzdelávání*. Druhé, prepracované vydanie. Bratislava: Vyd. EKONÓM. ISBN 978-80-225-3819-0.
11. Petrašková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. Prešov: MPC. ISBN 978-80-8045-463-0.

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

Význam evalvácie pre zvyšovanie kvality vzdelávania

The Importance of Evaluation to Improve the Quality of Education

Darina Orbánová

Abstrakt

Hodnotenie škôl možno považovať v súčasnosti za kľúčový problém školstva, pretože vplýva pozitívne na zvyšovanie ich kvality i celkovej kvality vzdelávania. Súčasťou hodnotenia je aj autoevalvácia. Jej cieľom je posúdiť vlastnú výkonnosť školy a odkryť kritické oblasti v jej odbornej činnosti. Zhromaždením a následnou konfrontáciou rôznych názorov vytvára príležitosť získať objektívne informácie o škole, a tak identifikovať javy, ktoré sú pre ňu dôležité. Preto by si mala každá škola vypracovať svoj vlastný systém riadenia kvality, ktorý by sa vzťahoval na všetky procesy prebiehajúce v škole a zahŕňal by všetkých zamestnancov. V príspevku sa zaoberáme otázkou kvality vzdelávania a významom autoevalvácie v praxi škôl. Na záver uvádzame odporúčania na zlepšenie autoevalvácie na úrovni jednotlivých škôl i celého vzdelávacieho systému.

Kľúčové slová: vzdelávanie, kvalita vzdelávania, hodnotenie, autoevalvácia

Abstract

Evaluation of schools can nowadays be considered as a key problem of the educational system, because it has a positive impact on its quality improvement and the quality of education. A part of evaluation is also self-evaluation. Its aim is to review school's own performance and to detect any critical areas in its professional activity. By gathering and then confronting different opinions there is an opportunity to obtain the objective information about the school and thereby to identify the features, which are important. Therefore each school should develop its own quality management system, which would be related to all processes happening in school and would also include all staff. In this paper we study the question of the quality of education and the importance of self-evaluation in the school practice. At the end we introduce the recommendations for the improvement of self-evaluation of the individual schools and the whole educational system.

Keywords: education, quality of education, evaluation, self-evaluation

JEL klasifikácia: I20

1 Kvalita vzdelávania

Kvalita vzdelávania je v ostatnom čase predmetom záujmu nielen odbornej verejnosti, ale aj odberateľov vzdelávacích služieb, najmä žiakov škôl a ich rodičov. Vysoká kvalita (vzdelávacieho systému, školy, vyučovacieho procesu, učenia sa) sa stáva rozhodujúcou podmienkou existencie škôl z viacerých dôvodov. Dominantné miesto medzi nimi majú tieto skutočnosti:

- školská legislatíva SR umožňuje žiakom a ich rodičom slobodnú voľbu školy,
- v SR klesá pôrodnosť, v dôsledku čoho do škôl nastupuje stále menej žiakov, a to vyvoláva „boj o žiakov“,
- neštátne školy (cirkevné a súkromné) odčerpávajú žiakov zo štátnych škôl,
- financovanie škôl je poddimenzované,
- nároky a očakávania rodičov žiakov, budúcich zamestnávateľov absolventov škôl i celej spoločnosti voči školám sa zvyšujú,
- zaviedlo sa normatívne financovanie škôl podľa počtu žiakov na škole, ak škola získa žiakov, bude mať financie na svoju prevádzku (Turek, 2008),
- rastie konkurencia na trhu vzdelávania.

V dôsledku vyššie uvedených faktorov sa stáva kvalita prioritným kritériom pri rozhodovaní sa jednotlivých subjektov medzi organizáciami pôsobiace na trhu vzdelávania, pričom každá z nich sa snaží presvedčiť potenciálnych užívateľov jej služieb o svojich výhodách oproti konkurencii. Na otázku „čo rozumieme pod kvalitou vzdelávania“, neexistuje jednoznačná odpoveď. Uvádza sa, že ide o žiaducu (optimálnu) úroveň fungovania organizácie, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardmi), a teda môže byť objektívne meraná a hodnotená. Posudzovanie kvality vzdelávania môžeme zamerať tromi základnými smermi. Prvý vychádza zo vzdelávacej sústavy, keď je posudzovanie kvality dané úrovňou splnenia kritérií noriem stanovených vo vnútri tejto sústavy. Druhý pohľad vychádza zo spoločnosti, keď je hlavným kritériom posudzovania kvality vzdelávania to, do akej miery uspokojuje vzdelávacia organizácia svojimi službami potreby zamestnávateľov či iných zložiek tvoriacich spoločnosť. Tretiu skupinu predstavuje individuálny pohľad, ktorý zdôrazňuje pri posudzovaní kvality skutočnosť, do akej miery vzdelávacia organizácia prispieva k osobnému rastu žiaka. (Lacková, Karkalíková, 2008).

V praxi je často východiskom na posudzovanie kvality vzdelávania hodnotenie vedomostí a zručností, ktorými žiaci disponujú. Tento prístup bol takmer výhradne aplikovaný najmä v minulom storočí, keď sa kládol dôraz pri sledovaní kvality vzdelávania na množstvo osvojeného učiva, kvalitu pomôcok a metód. V ostatných rokoch je oveľa väčší dôraz kladený na schopnosti žiaka použiť nadobudnuté vedomosti v ďalšom vzdelávaní alebo v živote. Takzvané gramotnosti ako príspevok vzdelávacieho systému sa stali aj vďaka meraniam PISA fenoménom číslo jeden. Z. Juščáková (2013) však poukazuje na to, že napriek významu čitateľskej, matematickej či inej gramotnosti pre ďalšiu vzdelávaciu cestu alebo zaradenie sa do života sa netreba upriamiť len na výkon vo vzdelávaní, na preceňovanie štatistických výsledkov, ktoré môžu odsunúť do úzadia ďalšie aspekty vplyvu vzdelávania a pôsobenia školy na vývoj žiaka, regiónu a spoločnosti. Ak skúsime kvalitu školy z komplexného hľadiska, teda nielen z pohľadu dosiahnutých študijných výsledkov žiakov, zistíme absenciu mechanizmov, ktorými by bolo možné merať a vyhodnocovať kvalitu školského prostredia. Niektoré štáty majú vo svojich školských zákonoch definovanú kvalitu vzdelávania ako kvalitnú službu žiakom, rodičom, komunite a celej spoločnosti ako po stránke vedomostí a zručností nadobudnutých v škole, tak aj po stránke zabezpečenia harmonického vývoja žiaka.

1.1 Potreba autoevalvácie školy

Hodnotenie je organickou súčasťou ľudských činností a s ním úzko súvisí aj autoevalvácia (sebahodnotenie). Hodnotenie a sebahodnotenie školy sú zamerané na plnenie cieľov, ktoré

vyplývajú z jednotlivých koncepcných zámerov rozvoja škôl, ale aj na plnenie cieľov a zámerov samotnej školy. Koncepcný zámer školy je postavený na štátnom a školou vypracovanom školskom vzdelávacom programe i na zodpovedajúcich právnych predpisoch. V SR neexistuje právna norma, ktorá by vymedzovala pravidlá sebahodnotenia škôl (Manuál sebahodnotenia, www.ssiba.sk/admin/fckeditor/userfiles/file/Dokumenty/manual.pdf).

Napriek tomu je v spoločnosti snaha, aby školy takéto sebahodnotenie pravidelne realizovali, s cieľom získať spätnú väzbu zameranú na zvýšenie svojej kvality.

Sebahodnotenie školy je dlhodobá, zodpovedná a náročná činnosť, ktorá pokiaľ sa stane filozofiou školy, má zmysel a priebežne prináša preukázateľné výsledky. Jeho cieľom v oblasti výchovy a vzdelávania je získať informácie o aktuálnom stave procesu výchovy a vzdelávania a porovnať ho so stanovenými cieľmi školy, v záujme kontinuálneho zlepšovania a zdokonaľovania, ako aj posúdiť vlastnú výkonnosť školy a odkryť kritické oblasti v jej odbornej činnosti. Je určené najmä škole, t. j. riaditeľovi, učiteľom, ostatným zamestnancom a rade školy. Môže byť prínosom pre jej celkový vývoj i komplexný rozvoj žiakov. Slúži ako podklad k pravidelnému a objektívnemu informovaniu okolia školy a partnerov o jej aktivitách. Je určené aj rodičom, prípadne žiakom, resp. môže byť podkladom hodnotenia aj pre kontrolné orgány. Sila sebahodnotenia spočíva v tom, že umožňuje škole identifikovať silné a slabé stránky, určiť priority a naplánovať činnosti potrebné na zvýšenie kvality. Je tiež prejavom samostatnosti a zodpovednosti za kvalitu školy, na ktorej sa môžu a majú všetci aktéri podieľať. Sprievodným javom realizácie hodnotenia je zvyšovanie pocitu účasti na rozhodovaní o chode školy, o daniach na hodinách. Výhodou interného sebahodnotenia škôl je, že sa oveľa viac ako hodnotenie externé zameriava na zmenu. Hlbšie skúma ciele, ktoré si stanovuje samotná škola, a ktoré sa pre úzku školskú komunitu (žiacov, rodičov, učiteľov, vedenie školy, zriaďovateľa a i.) javia ako tie najpodstatnejšie. Správa o internom hodnotení sa preto často spája s konkrétnymi návrhmi na zlepšenie kvality, alebo s určením nových, primeranejších cieľov. Účasť školskej komunity v procese hodnotenia teda znamená, že problémy môžu byť identifikované rýchlejšie, adresnejšie a efektívnejšie, ako keď sa o to pokúša len školská inšpekcia počas svojich nepravidelných a zriedkavých hospitácií.

Účelom sebahodnotenia nie je len zber informácií, vypracovanie štatistických správ, ale jeho cieľom je predovšetkým zlepšenie kvality školy ako organizácie, čo znamená:

- zabezpečiť racionálnym využívaním ľudských, materiálno-technických, priestorových a finančných zdrojov, aby sa škola sama mohla, chcela a vedela zlepšovať,
- prínos pre komplexný rozvoj osobností žiakov, pretože im otvára cestu ku kvalite svojho života, k sebareflexii, motivuje ich k sebarozvoju a utváraniu vlastného ega, zapája do života občianskej komunity, pripravuje na uplatnenie sa na trhu práce, či do ďalšieho štúdia, motivuje ich pre celoživotné učenie sa,
- vytváranie profesionálneho tímu na škole pre riadenie a zlepšovanie kvality školy,
- profesionálne zlepšovanie učiteľov, ochotu a vôľu permanentného vzdelávania,
- demokratizáciu riadenia, ktorá znamená podieľanie sa každého zamestnanca na rozhodovacích procesoch,
- objektivizovanú sebareflexiu, sebakontrolu žiakov i učiteľov,
- akontabilitu, t. j. schopnosť a ochotu skladať účty,
- tvorbu nástrojov pre vlastný rozvoj školy, tvorbu portfólia dokumentujúceho výsledky vlastnej práce školy,
- pravidelné objektívne informovanie okolia školy a zúčastnených partnerov školy o aktivitách, výsledkoch spätnej väzby pri plnení poslania školy,

- ustavičné vylepšovanie edukačných i manažérskych procesov v škole (Horváthová, 2010).

V nadväznosti na ciele sebahodnotenia vyvstáva otázka, čo by malo byť jeho súčasťou. Jedným z návrhov je zamerať sa na štyri základné oblasti. Prvou oblasťou je samohodnotenie učiteľov, žiakov a manažmentu školy. Ďalšia oblasť sa zameriava na hodnotenie učiteľov, realizované žiakmi, rodičmi a manažmentom školy. Tretia oblasť sa zameriava na hodnotenie školy, vykonané učiteľmi, ostatnými pracovníkmi školy, žiakmi, rodičmi a zriaďovateľom. Posledná oblasť sa zameriava na hodnotenie manažmentu školy učiteľmi, vonkajšími odborníkmi a zriaďovateľom (Turek, 2008).

1.2 Fázy autoevalvácie školy

Autoevalvácia by mala predstavovať proces, v ktorom logicky nasledujú jednotlivé kroky, ktoré sa v určitých intervaloch opakujú (Pol, 2007). V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s odporúčanou metodikou, vymedzením piatich fáz sebahodnotiaceho procesu. Prvá, tzv. motivačná fáza, vzniká v okamihu uvedenia si potreby sebahodnotenia. Je zameraná na stanovenie cieľa a dôvodu sebahodnotenia, na aké účely a pre koho sa realizuje sebahodnotenie (napr. pre potrebu tvorby alebo revízie školského vzdelávacieho programu, pre potrebu zavedenia systému manažérstva kvality, pre zavedenie inovácií vo výchove a vzdelávaní žiakov, pre koncipovanie správy o výchovno-vzdelávacích výsledkoch práce školy, pre potreby informovania verejnosti ako súčasť marketingovej stratégie školy a pod.). Tiež je potrebné premyslieť vytvorenie tímu, ktorý bude sebahodnotenie realizovať, zvážiť výber vzorky, t. j. objektu výskumu. Na motivačnú fázu nadväzuje prípravná etapa, ktorá je založená na dodržiavaní zásad komplexnosti (posudzovať výsledky školy vo vzájomných vzťahoch, odhaľovať príčinné súvislosti) a systematickosti (vyvarovať sa náhodnosti, bez cieľavedomého prístupu). Táto etapa predpokladá stanovenie kritérií, ktoré určujú kvalitu vo zvolenej oblasti, charakterizujú požadovaný stav, a tiež indikátory kvality, ktoré vypovedajú o súčasnom stave sledovaného javu. Správne zvolené indikátory naznačujú aj výber metód, nástrojov a techník na získavanie potrebných informácií. Tretia, realizačná etapa, sa vzťahuje na samotný priebeh procesu sebahodnotenia, t. j. kedy a kto bude realizovať proces sebahodnotenia, určenie zodpovednosti jednotlivých osôb, členov výskumného tímu, stanovenie časového harmonogramu realizácie výskumu a i. Tu sa uskutočňuje zisťovanie indikátorov zvoleným súborom metód, registrujú a opisujú sa zistené znaky, javy a reakcie. Po realizačnej fáze nasleduje evalvačná fáza, získané údaje a informácie sa vyhodnocujú a na ich základe sa vyhotovuje záverečná sebahodnotiaca správa. Správa o sebahodnotení vyúsťuje do posúdenia doterajšej činnosti školy a navrhuje opatrenia na zlepšenie. Piata, korektívna etapa, završuje celý sebahodnotiaci proces. V ňom sa realizujú prijaté opatrenia, prichádza k inováciám a korekciám doterajšej práce školy (prehodnotenie vzdelávacích cieľov, obsahu vzdelávania, vyučovacích metód a foriem vyučovania, organizačnej štruktúry školy a i.). Vyhodnocujú sa aj dopady a vytvára sa priestor na prípravu nového cyklu sebahodnotiaceho procesu (Horváthová, 2010).

V záujme zdokonalenia sebahodnotenia sa stretávame s rôznymi odporúčaniami, ako postupovať pri sebahodnotení. V ďalšom texte uvádzame odporúčania, vypracované v rámci manuálu sebahodnotenia, ktorý je výstupom projektu „Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy“, ktorý realizovala Štátna školská inšpekcia v SR. Ide o nasledujúce odporúčania:

- Vedenie školy sa musí dôkladne oboznámiť s nástrojmi používanými pri sebahodnotení a informovať pedagogických aj nepedagogických zamestnancov školy.
- Zostaviť sebahodnotiaci tím na základe dobrovoľnosti, s prihliadnutím k osobným vlastnostiam a odborným schopnostiam jednotlivých členov.
- Vedením sebahodnotiaceho tímu je vhodné poveriť „kvalitára“ – osobu, ktorá vie organizovať prácu, kontrolovať jej rozdelenie a priebeh. Určený vedúci by mal zároveň zapájať ostatných členov tímu do procesu, využívať nové príležitosti, analyzovať problémy, vyberať podstatné a určovať ďalší vývoj. Dôležité je, aby mal v škole prirodzenú autoritu.
- Zabezpečiť, aby sa sebahodnotiaci tím oboznámil s dostupnými nástrojmi a mal možnosť o nich diskutovať.
- Pozitívne motivovať tvorcov sebahodnotiacej správy. Jej tvorbu je vhodné zaradiť medzi kritériá pre hodnotenie zamestnancov (vrátane stanovenia kritérií pre odmeňovanie – napr. kvalita analýzy, návrhy reálnych opatrení na zlepšenie a pod.).
- Vymedziť časový priestor na diskusie sebahodnotiaceho tímu pri uskutočňovaní sebahodnotenia.
- Pripraviť sa na krízy, nezhody, hádky. Predovšetkým však veriť v úspech kvalitného sebahodnotenia.
- Deklarovať nezávislosť (autonómiu) sebahodnotiaceho tímu zo strany vedenia školy (ubezpečiť členov tímu, že odhalenie nedostatkov v práci školy neprivedie realizátorom žiadne sankcie).
- Vytvoriť podmienky na dialóg sebahodnotiaceho tímu. Dialóg by sa mal viesť v otvorenej a priateľskej atmosfére, v ktorej by rozdielne názory boli akceptované, práca kolegov rešpektovaná a prevládali by snahy o vzájomné porozumenie.
- Prostredie školy by malo umožňovať všetkým vyjadriť vlastné názory (aj kritické), pripomienky, získavať odpovede na otázky a pod. (Michek, S. 2006, in Manuál sebahodnotenia, www.ssiba.sk/admin/fckeditor/userfiles/file/Dokumenty/manual.pdf).

Vzhľadom na to, že kvalita vzdelávania je otázkou celospoločenskou, školstvo a vzdelávanie sú vecou verejnou, navrhla Štátna školská inšpekcia základné kroky, ktoré by naštartovali sebahodnotenie škôl. Týkajú sa týchto oblastí:

- Vypracovať národný rámcový model sebahodnotenia, ktorý reflektuje relevantné zahraničné skúsenosti a existujúce skúsenosti so sebahodnotením na slovenských školách a poskytnúť ho záujmom z radov pedagógov vo forme manuálu.
- Poskytnúť školám dostatočnú ponuku nástrojov sebahodnotenia na internetovom portále, ktorá sa bude neustále dopĺňať. Odporúča sa vychádzať zo skúseností zo zahraničia a postupne praxou na slovenských školách adaptovať dostupné zahraničné nástroje i nástroje vyvinuté domácimi špecialistami.
- Podporovať experimentálne overovanie národného modelu sebahodnotenia na pilotných školách.
- Vytvoriť na základe získaných skúseností v pilotných školách program profesionálneho rozvoja pedagógov so zameraním na sebahodnotenie školy.

- Podporiť a postupne inštitucionalizovať poradenský servis zameraný na sebahodnotenie školy.
- Postupne inštitucionalizovať validizáciu sebahodnotenia školy pre potreby inšpekcie, decíznej sféry a informovanie verejnosti.
- Legislatívne upraviť podmienky a procesy sebahodnotenia všade tam, kde pilotná prax ukáže potrebu regulácie, predovšetkým na zabezpečenie kvality sebahodnotenia (*Manuál sebahodnotenia*. (2012). (<https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/manual.pdf>).

V Slovenskej republike je oblasť autoevalvácie kvality školy málo teoreticky a metodicky rozpracovaná problematika. Hodnotiť svoje vlastné pôsobenie nie je jednoduché a mnohé školy to považujú za veľký problém. Pritom len dobre urobené vlastné hodnotenie ukáže klady a zápory doterajšej práce školy a môže byť odrazovým mostíkom k pozitívnym zmenám, a zároveň k posilneniu autonómie. Skúsenosti z mnohých európskych krajín ukázali, že spätná väzba od rôznych subjektov, teda priebežná kontrola a vyhodnocovanie vzdelávacieho procesu a jeho výsledkov, sú jednou zo základných podmienok efektívneho fungovania škôl a celého vzdelávacieho systému. A to je jedna z ciest, ktoré by aj v slovenských školách prispeli k zvýšeniu kvality celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

Literatúra

1. Horváthová, K. (2010). *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition.
2. Juščáková, Z. a kol. (2013). *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl*. Bratislava: ŠEVT.
3. Lacková, A. & Karkalíková, M. (2008). *Kvalita v celoživotnom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
4. *Manuál sebahodnotenia*. (2012). <https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/manual.pdf>.
5. Pavlov, I. (1999). *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov: Metodické centrum Prešov.
6. Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
7. Turek, I. (2008). *O kvalite školy*. Bratislava: MPCB.

PodĎakovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. 022EU-4/2016 Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch, realizovaného na Katedre pedagogiky, na NHF EU v Bratislave.

Kontaktné údaje autora

Ing. Darina Orbánová, PhD.
 Ekonomická univerzita v Bratislave
 Národohospodárska fakulta
 Katedra pedagogiky
 Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
 Slovenská republika
darina.orbanova@euba.sk

Spracovanie informácií v projektoch

Information processing in projects

Ladislav Pasiar

Abstrakt

Informácie sa prostredníctvom vzdelávania a učenia stávajú vedomosťami a zručnosťami. Charakter poznávacej činnosti môže byť informačný (reproduktívny), alebo konštruktívny (produktívny). V prvom prípade ide o poznávanie hotových vedomostí, alebo už známych spôsobov činnosti a v druhom prípade ide o objavovanie nových nepoznaných vedomostí. Charakteristickou črtou reproduktívneho poznávania by mali byť znaky informačnej gramotnosti, ktoré zahŕňajú viaceré potrebné požiadavky pre prácu s informáciami. Pri získavaní vedomostí objavovaním (bádaním), môžeme využívať rôzne spôsoby tohto bádania. Projektové vyučovanie ako koncepcia vyučovania by malo disponovať tak prvkami informačnej gramotnosti ako aj prvkami bádateľsky orientovaného učenia. Príspevok využíva údaje z prieskumu konkrétnych projektov a ich vlastností v rámci uvedených dvoch foriem poznávania.

Kľúčová slova: projektové vyučovanie, informačná gramotnosť, bádateľsky orientované učenie.

Abstract

Information is becoming knowledge and skills through education and learning. The character of cognitive activity can be informative (reproductive) or constructive (productive). Reproductive learning means to gain already known knowledges, and productive learning means the discovery of new unknown knowledge. A feature of reproductive learning represent characteristics of information literacy, which includes multiple requirements for working with information. We can use the different ways of exploring (inquiring) knowledge. Project based learning as a concept of education should have characteristics of information literacy as well as elements of inquiry based learning. The paper uses data from a survey of specific projects within the two cognitive forms.

Keywords: project based learning, information literacy, inquiry based learning

JEL klasifikace: I200, I210

1 Úvod

Informácie majú v súčasnosti rôznu podobu a sú oveľa dostupnejšie ako v minulosti. Dôležitým aspektom je ale uvedomiť si podstatu hodnoty informácie ako významnej súčasti osobného a pracovného života. Informácia nehovorí nič o tom, ako bude jedinec na danú informáciu reagovať. Človek navyše prijíma veľké množstvo informácií. Pre vyvodenie vhodnej reakcie je nutné rozlišovať, aké informácie sú podstatné a aké nie, prípadne aké ďalšie informácie je treba zisťovať a pod. To je tiež dôvodom, prečo v informačnej spoločnosti rastie potreba znalostí. Zatiaľ čo informácie sú označované len ako správy resp.

nositelia údajov, znalosti spájame so slovami ako poznanie, ovládanie, vedomosť o niečom na základe štúdia, či skúsenosti.

2 Podoby a hodnota informácií

Rýchly a jednoduchý prístup k informáciám v informačnej spoločnosti vedie k informačnému zahlteniu. To v extrémnom dôsledku vedie k tomu, že človek je nútený vyhodnocovať informácie a nie je schopný na ich základe konať, pretože „ešte stále nevyhodnotil všetky“. Tento fakt vedie v niektorých extrémnych prípadoch k prijatiu názoru, že informácia nemá žiadnu hodnotu, pretože čím väčším množstvom informácií človek disponuje, tým ťažšie sa rozhodne správne reagovať. (In Kelemen, 2007)

Dnes sú už preto pojmy ako informačná spoločnosť, internet ako dokonalý zdroj informácií vyzdvihované oveľa menej ako kedysi a skôr sa vyzdvihuje hodnota informácií. Poznatky, vedomosti, zručnosti, znalosti začínajú v spoločnosti opäť naberať na svojej vážnosti. V rámci vzdelávania boli tieto pojmy považované za najdôležitejšie stále, aj keď ich charakter sa z naučených poznatkov a vedomostí postupne modifikoval do formy vhodnej aplikácie vedomostí do riešenia najrôznejších situácií bežného života.

Ako upozorňuje S. Papert (1999, s. 11), „aj vzdelávanie má dve krídla – informačné (získavanie informácií a zručností) a konštrukčné (objavovanie a konštruovanie vedomostí).“

V tomto duchu môžeme nájsť paralelu aj pri jednej z charakteristík vyučovacích metód, konkrétne z hľadiska charakteru poznávacej činnosti, ktorú vykonávajú žiaci v priebehu osvojovania si učiva. (napr. Šlosár, Novák, 2012, s. 88-89; Mojžíšek, 1988, s. 76-78)

Ide o vyučovacie metódy reprodukívne a produktívne.

- reprodukívne metódy – pri ktorých si žiak osvojuje hotové vedomosti a reprodukuje už známe spôsoby činnosti.
- produktívne metódy, ktorých hlavným znakom je, že žiak získava vedomosti subjektívne nové ako dôsledok vlastnej samostatnej tvorivej činnosti.

Preto je potrebné hovoriť o požiadavkách a spôsoboch pri práci s informáciami. Pri získavaní a používaní informácií patrí k základným požiadavkám nepochybne informačná gramotnosť človeka.

„Informačne gramotní sú jedinci pripravení používať informačné zdroje pri práci, ktorí sa pri riešení problémov naučili využívať širokú škálu techník a informačných nástrojov, ako aj primárne zdroje.“ (Zurkowski, 1974.)

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

Táto charakteristika hovorí, že technologické zmeny nie sú jediným (ani zásadným) prediktorom informačnej gramotnosti. Kritickými faktormi v tomto zmysle podľa ALA (American Library Association) sú znásobujúca sa zložitosť a komplexnosť informačného prostredia, obrovské toky a masívny rozmanitých informácií, a potreba týchto informácií v študijnom, pracovnom aj osobnom živote.

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

- rozpoznať a uznať potrebu informácií,
- určiť, aké informácie sú adekvátne danému/konkrétneho problému,
- zistiť a vyhľadať dôležité informácie,
- vyhodnotiť informácie,
- organizovať informácie,
- využiť informácie v efektívnom riešení konkrétneho problému.

I. Turek (2003, s. 26) vychádzal v rámci kľúčových kompetencií z týchto istých premís a doplnil tieto činnosti takto:

- rozpoznať, kedy sú informácie nutné,
- lokalizovať rôzne zdroje (knižné, počítačové atď.), ktoré obsahujú dôležité informácie,
- nájsť v týchto zdrojoch potrebné informácie,
- vedieť tieto informácie kriticky zhodnotiť (ich užitočnosť, prínos, pravdivosť, spoľahlivosť, aktuálnosť a pod.),
- použiť získané informácie na riešenie problémov,
- chápať a rešpektovať ekonomické, právne, sociálne a kultúrne problémy spojené s využívaním informácií,
- efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách (slovne, písomne, graficky), a to ako v priamom styku, tak aj prostredníctvom rôznych technológií (vrátane informačných a komunikačných).

Jednou z možností, ako podporovať a rozvíjať u žiakov potrebu získavania informácií je určite bádateľské učenie resp. bádateľsky orientované vyučovanie.

Bádateľsky orientované vyučovanie (inquiry based learning) je charakterizované transformáciou neurčitej situácie na určitú a to využitím viacerých postupov. Podľa Dewey (1938, In Pech a kol., 2015), a iných (National Research Council, 1996 In Pech a kol., 2015) ide napr. o:

- pozorovanie,
- kladenie otázok,
- vyhľadávanie informácií v knihách a ďalších zdrojoch,
- plánovanie výskumu, návrhy postupov skúmania,
- preskúmanie toho, čo už je známe na základe predchádzajúcich výskumov,
- využívanie nástrojov pre zber, spracovanie a interpretáciu údajov,
- formulácie odpovedí, vysvetlení a predpovedí,
- interpretáciu záverov.

Podľa intenzity zapojenia žiaka do bádania môžeme hovoriť o potvrdzujúcom, štruktúrovanom, nasmerovanom a otvorenom bádaní. (Stuchlíková, 2010, s. 132)

Vyučovacie metódy, resp. koncepcie vyučovania, ktoré v sebe zahŕňajú tak prvky bádania, ako aj splnenie požiadaviek pre prácu s informáciami reprezentuje nepochybne projektové vyučovanie.

3 Podoby a hodnota informácií v projektovom vyučovaní

Projektové vyučovanie ako komplexná koncepcia vyučovania, ale aj projektová metóda vo vyučovacom procese, resp. rôzne úlohy a aktivity vo vyučovacom procese, ktoré mnohí vyučujúci označujú ako projekty majú viaceré spoločné znaky. Jedným z nich je aj získavanie informácií. To, ako pristupovať k zdrojom informácií, ako ich vyhľadávať a akým spôsobom spracovávať je výzvou pre obidve osobnostné zložky vyučovacieho procesu - učiteľov aj žiakov a študentov. Ďalším spoločným znakom je objavovanie nových informácií a poznatkov.

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 stretneme aj s rôznymi klasifikáciami projektového vyučovania (napr. Ožvoldová, Gerhátovej, 2010, s. 46, Kratochvílová, 2006, s. 48). 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).

V každom z týchto druhov nájdeme požiadavku na uplatňovanie prvkov informačnej gramotnosti ako aj prvkov bádateľsky orientovaného vyučovania.

Toto bol jeden z dôvodov ďalšieho skúmania vzťahov jednotlivých prvkov v rámci projektového vyučovania.

4 Prvky informačnej gramotnosti a bádateľsky orientovaného vyučovania v projektoch

4.1 Cieľ prieskumu:

cieľom prieskumu bolo, po identifikovaní prvkov informačnej gramotnosti a prvkov bádateľsky orientovaného učenia, výskyt týchto prvkov v konkrétnych projektoch na školách.

4.2 Prieskumná vzorka a metódy prieskumu

v prieskume boli použité dostupné projekty konkrétnych základných a stredných škôl. Keďže pre potreby naplnenia cieľov prieskumu nebolo prioritné rozlišovať druh a typ školy, boli použité aj projekty základných škôl. Konkrétne išlo o 56 projektov.

Jednotlivé vlastnosti projektov vychádzali z uvedených charakteristík informačnej gramotnosti a bádateľsky orientovaného vyučovania v predchádzajúcom texte. Konkrétne išlo o:

- rozpoznanie potreby informácií,
- určenie, aké informácie sú adekvátne danému/konkrétneho problému,
- zistenie a vyhľadanie dôležitých informácií,

- vyhodnotenie informácií,
- organizovanie informácií,
- využitie informácie v efektívnom riešení konkrétneho problému,
- pozorovanie,
- kladenie otázok,
- formulácie odpovedí, vysvetlení a predpovedí,
- interpretáciu záverov.

4.3 Výsledky prieskumu

Z nášho prieskumu vyplynulo, že viac ako polovica projektov spĺňa v teoretickej rovine podmienky rozvoja informačnej gramotnosti ako aj bádateľsky orientovaného učenia. Charakteristiky, týkajúce sa informačnej gramotnosti boli v skúmaných projektoch naplnené na viac ako 80 percent. Charakteristiky týkajúce sa bádateľsky orientovaného učenia boli naplnené na takmer 72 percent. Môžeme teda konštatovať, že väčšina projektov spĺňa charakteristické prvky rozvoja informačnej gramotnosti ako aj rozvoja žiakov prostredníctvom bádania. Všetky tieto konštatovania však môžu byť spochybnené samotnou realitou a teda tým, ako boli v skutočnosti projekty realizované a ako boli v rámci nich napĺňané vyučovacie ciele. Všetky údaje boli čerpané len z opisov projektov jednotlivých škôl a preto výsledky nášho prieskumu môžu mať len informačný charakter. Vzorka jednotlivých projektov by mohla byť tiež spochybniteľná, nakoľko pre relevantné výsledky by bolo potrebné priame sledovanie väčšieho počtu realizovaných projektov. Napriek tomu sme presvedčení, že v podobnom sledovaní pri väčšej vzorke a priamom pozorovaní by boli tieto výsledky porovnateľné.

Literatúra

1. Kelemen, J. a kol. (2007). *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. Bratislava : Iura Edition. 266 s. ISBN 978-80-8078-149-1.
2. Papert, S. (1999). Introduction: What is Logo? And who needs it? *Logo philosophy and implementation*. Highgate Springs, Vermont: Logo Computer Systems Inc., ISBN 2-89371-494-3.
3. Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie*. Bratislava : MPC. 40 s. ISBN 80-8052-174-3.
4. Hrdináková, Ľ. (2013). *Informačná gramotnosť – definície*. Retrieved from: http://www.medialnagramotnost.sk/index_ig_definie.html
5. Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>
6. Stuchlíková, I. (2010). *O badatelsky orientovaném vyučování*. České Budějovice: PF JU. Retrieved from: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>
7. Šlosár, R., Novák, J. (2012). *Odborová didaktika*. Bratislava: EKONÓM. ISBN 978-80-225-3438-3.
8. Mojžíšek, L. (1988). *Vyučovací metody*. Praha: SPN. 341 s.
9. Kratochvílová, J., Janík, T. (2002). Projektové vyučování. *Komenský/odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 127 (2). 2-4.

10. Ožvoldová, M., Gerhátová, Ž. (2010). *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu*. Bratislava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis.
11. Pech, P. a kol. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka matematiky a informatiky s podporou technológií*. České Budějovice: PF JU. Retrieved from:
http://home.pf.jcu.cz/~bovmi/publikace/bovmi_publikace.pdf

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

Kvalita vzdelania v kontexte podnikania vysokoškolských študentov. Porovnanie ČR a SR.

The quality of education in the context of entrepreneurship of university students. Comparison of Czech Republic and Slovak Republic.

Gabriela Sopková, Ján Dvorský

Abstrakt

Cieľom článku bolo zistiť, ako hodnotia študenti vysokých škôl kvalitu vysokoškolského vzdelania v Českej republike a na Slovensku a porovnať obe krajiny na základe stanovených postojov študentov vysokých škôl. Realizovali sme dotazníkový výskum v súvislosti so stanoveným cieľom výskumu medzi študentmi vysokých škôl v ČR a na Slovensku. V rámci tohto výskumu sme oslovili 409 študentov v ČR a 568 študentov v SR. Na overenie stanovených vedeckých hypotéz sme použili štatistickú metódu Z-skóre. Výsledky nášho výskumu priniesli zaujímavé zistenia. Českí vysokoškooláci pozitívnejšie hodnotili kvalitu vzdelávacieho systému v porovnaní so slovenskými, a aj napriek tomu deklarovali štatisticky významne nižší sklon k podnikaniu.

Kľúčové slova: študenti vysokých škôl, sklon k podnikaniu, kvalita vzdelávania

Abstract

The aim of paper was to find out how the students of university evaluate the quality of higher education in the Czech Republic and in the Slovak Republic. Then we made comparison of both country based on established attitudes of the students of university. In connection with the stated aim of the research, we conducted questionnaire survey between the students of university in the Czech Republic and in the Slovak Republic. In this research, we contacted 409 students in the Czech Republic and 568 in Slovakia. We used statistical method of Z-scores on to verification our scientific hypotheses. Results of our research offer many interesting findings. The students of university in the Czech Republic compared to students of university in Slovakia positively evaluated the quality of their education system, but they declared significantly lower tendency to entrepreneurship.

Keywords: students of university, tendency to entrepreneurship, quality of higher education

JEL klasifikace: M13, D83

1 Úvod

Medzi významné problémy v súčasnosti môžeme zaradiť problematiku preferencií v profesionálnom živote študentov vysokých škôl a ich potenciálny sklon k podnikaniu. Je zrejmé, že ide o skupinu ľudí, ktorí svojou aktivitou by mali patriť medzi ekonomicky najaktívnejšie zložky obyvateľstva v krajine. Práve absolventi vysokoškolského štúdia by

mali nadobudnutými vedomosťami a prirodzenou inteligenciou patriť k hybnej sile ekonomiky a hospodárstva.

V tomto článku skúmame ako vysokoškolské vzdelanie determinuje sklon k podnikaniu vysokoškolských študentov v Českej republike a na Slovensku.

Štruktúra článku je nasledovná. V teoretickej časti prezentujeme výsledky výskumov v oblasti hodnotenia kvality vzdelávania. V ďalšej časti sme si definovali cieľ výskumu, metodológiu a popísali sme dáta, s ktorými pracujeme. V tretej časti prezentujeme výsledky nášho výskumu a krátku diskusiu k danej problematike. V záverečnej časti článku formulujeme základné závery výskumu.

2 Teoretická časť

Mnohé výskumy potvrdili, že podnikatelia s vysokoškolským vzdelaním majú podstatne lepšie predpoklady pre podnikanie. Napr. Lafuente a Vaillant (2013), Velez (2009) uvádzajú, že vysokoškolsky vzdelaní ľudia sa viac zaujímajú o možnosť mať svoj vlastný biznis v porovnaní s ľuďmi, ktorí disponujú nižším vzdelaním. Podľa autorov Naude, Gries, Wood a Meintjies (2008) univerzitné vzdelanie predstavuje významný pozitívny faktor pre podnikanie, pretože vzdelaní jednotlivci dokážu vidieť viac príležitostí na trhu, ktoré pozitívne pôsobia na ekonomický rast firmy (Rauch, Rijsdijk, 2013) a tento typ vzdelania je významne spätý s vyšším objemom predaja, vyššou ziskovosťou a udržateľnosťou firmy (Van der Sluis, Van Praag, 2008). Millian, Congregado, Roman, Van Praag a Van Stel (2014) uvádzajú, že vzdelaní podnikatelia získavajú na trhu práce vzdelaných zamestnancov pre ich biznis, čo pozitívne pôsobí na produktivitu firmy.

Podnikatelia s vysokoškolským vzdelaním rozdielne vnímajú intenzitu faktorov, ktoré formujú podnikateľské prostredie (Ključnikov, Belás, Kozubíková, Paseková, 2016), majú lepšie predpoklady pre riadenie podnikateľských a finančných rizík vo firme (Belás, Vojtovič, Ključnikov, 2016; Ključnikov, Belás, 2016).

Úloha vzdelania v procese formovania sklonu k podnikaniu vysokoškolských študentov je vnímaná autormi z rôznych uhlov pohľadu. Jones, Miller, Jones, Packham a Zbierowski (2011) uvádzajú, že podnikateľské vzdelanie na univerzite môže pozitívne ovplyvniť rozhodnutie študentov stať sa podnikateľmi. Podobný názor uvádzajú aj Popescu, Bostan, Robu, Maxim a Diaconu (2016). Ak univerzity v rámci svojich vzdelávacích aktivít vytvárajú pozitívne prostredie a podporujú podnikateľské aktivity, študenti sú viac motivovaní začať podnikat' (Trivedi, 2016). Kvalitné vzdelanie v tejto oblasti významne zvyšuje entuziazmus študentov a podnikateľské schopnosti (Bergmann, Hundt, Sternberg, 2016). Oehler, Hofer a Schalkowski (2015) zdôrazňujú, že pre študentov, ktorí majú záujem o podnikanie sú veľmi potrebné znalosti z oblasti financií, účtovníctva a firemného manažmentu.

Existujú aj iné názory na túto oblasť. Napr. Wang a Wong (2004) tvrdia, že úroveň vzdelania má len obmedzený efekt na sklon k podnikaniu. Podobný názor uvádza aj Tredevi (2016), ktorý preferuje netradičné formy vzbudenia záujmu o podnikanie. Farhangmehr, Goncalves, a Sarmiento (2016) zdôrazňujú význam technických znalostí, osobnostných vlastností pre začatie podnikania, ktoré sa prejavujú v inovačných schopnostiach a analytických vlastnostiach budúcich podnikateľov.

V tomto kontexte Krpálek a Krpalková-Krelová (2016) zdôrazňujú význam aktívneho prístupu k vzdelávaniu. Podľa autorov podnikateľské vzdelanie môže byť efektívne len vtedy, keď študenti získavajú znalosti a schopnosti na základe vlastných skúseností.

3 Cieľ, metodológia a dáta

Cieľom článku bolo zistiť ako hodnotia študenti vysokých škôl v Českej republike a na Slovensku kvalitu vysokoškolského vzdelania a porovnať obidve krajiny na základe stanovených postojov študentov vysokých škôl.

V súvislosti so stanoveným cieľom výskumu sme realizovali dotazníkový výskum medzi študentmi vysokých škôl v ČR a na Slovensku. V rámci tohto výskumu sme oslovili 409 študentov z 14 vysokých škôl v ČR a 568 študentov z 8 vysokých škôl v SR. Študenti z Českej republiky pôsobili na nasledujúcich univerzitách: Technická univerzita v Liberci, Vysoká škola aplikovaného biznisu - Newton College v Brne, Vysoká škola ekonomická v Prahe, Súkromná vysoká škola obchodní v Prahe, Masaryková univerzita v Brne, Akademia Sting v Brne, Vysoká škola podnikání a práva Praha, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Pardubice, Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Vysoké učení technické v Brne, Univerzita Tomáše Bati v Zlíne, Moravská vysoká škola Olomouc, Mendelova univerzita v Brne. Študenti zo Slovenskej republiky pôsobili na nasledujúcich univerzitách: Ekonomická univerzita v Bratislave, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Žilinská univerzita v Žiline, Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Technická univerzita vo Zvolene, Technická univerzita v Košiciach, Paneurópska vysoká škola v Bratislave.

V rámci nášho výskumu sme si stanovili päť vedeckých hypotéz metódou odborného odhadu:

H1: Viac než 50 % študentov hodnotí vysokoškolské vzdelanie vo všeobecnosti ako kvalitné. Neexistujú štatisticky významné rozdiely v pozitívnych odpovediach študentov v Českej a Slovenskej republike.

H2: Viac než 50 % študentov hodnotí vysokoškolské vzdelanie na fakulte, kde študujú ako kvalitné. Neexistujú štatisticky významné rozdiely v pozitívnych odpovediach študentov v Českej a Slovenskej republike.

H3: Viac než 50 % študentov si myslí, že poznatky, ktoré získali na fakulte, kde študujú im pomôžu v podnikaní. Neexistujú štatisticky významné rozdiely v pozitívnych odpovediach študentov v Českej a Slovenskej republike.

H4: Viac než 50 % študentov si myslí, že poznatky, ktoré získali pri štúdiu v ich krajine im môžu pomôcť začať podnikat'. Neexistujú štatisticky významné rozdiely v pozitívnych odpovediach študentov v Českej a Slovenskej republike.

H5: Sklon k podnikaniu vysokoškolských študentov je v oboch krajinách podobný.

Kvalitu vysokoškolského vzdelávania sme definovali prostredníctvom týchto výrokov

K11: Vysokoškolské vzdelávania v mojej krajine hodnotím ako kvalitné.

K12: Systém vzdelávania na mojej fakulte (univerzite) hodnotím ako kvalitný.

K13: Poznatky, ktoré získavam na mojej fakulte (univerzite) mi pomôžu pri podnikaní.

K14: Poznatky, ktoré získavajú študenti v mojej krajine im pomôžu začať podnikat'.

Kvantifikáciu štatisticky významných rozdielov sme uskutočnili prostredníctvom Z – skóre na hladine významnosti 0,05 %. Výpočty sme realizovali prostredníctvom voľne dostupného softvéru na: <http://www.socscistatistics.com/tests/ztest/Default2.aspx>.

4 Výsledky výskumu

Výsledky výskumu uvádzame v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 1: Hodnotenie kvality vysokoškolského vzdelania

K11: Vysokoškolské vzdelávania v mojej krajine hodnotím ako kvalitné.	ČR	SR	K12: Systém vzdelávania na mojej fakulte (univerzite) hodnotím ako kvalitný.	ČR	SR
1. Úplne súhlasím	18	26		41	56
2. Súhlasím	262	267		249	323
Podiel 1+2 na celkovom počte v %	69	52		71	67
1. Nezaujímam postoj	47	74		50	53
3. Nesúhlasím	75	171		63	122
2. Úplne nesúhlasím	7	30		6	14
Spolu	409	568		409	568
K13: Poznatky, ktoré získavam na mojej fakulte (univerzite) mi pomôžu pri podnikaní.	ČR	SR	K14: Poznatky, ktoré získavajú študenti v mojej krajine im pomôžu začať podnikat'.	ČR	SR
1. Úplne súhlasím	36	60		10	29
2. Súhlasím	239	304		219	280
Podiel 1+2 na celkovom počte v %	68	64		56	54
3. Nezaujímam postoj	66	90		111	105
4. Nesúhlasím	55	92		64	140
5. Úplne nesúhlasím	10	22		5	14
Spolu	409	568		409	568

Zdroj: vlastný výskum

Podľa našich výsledkov (Tab. 1) českí vysokoškoláci vyššie oceňujú kvalitu vzdelávacieho systému v porovnaní so slovenskými, pretože ku všetkým tvrdeniam preukázali vyššiu mieru súhlasu. Vysokoškolské vzdelávanie vo všeobecnosti hodnotilo ako kvalitné až 69 % študentov (v SR len 52 %), kvalitu vzdelávania na vlastnej fakulte oceňuje 71 % študentov v ČR a len 67 % v SR a podobná bola aj situácia pri hodnotení kvality získaných poznatkov pre podporu podnikania (68 %/64 %; 56 %/54 %).

Tabuľka 2: Záujem o podnikanie študentov v Českej a Slovenskej republike

KY: Mám výrazný záujem o podnikanie.	ČR	SR
1. Úplne súhlasím	64	89
2. Súhlasím	138	245
Podiel 1+2 na celkovom počte v %	49	59
3. Nezaujímam postoj	82	119
4. Nesúhlasím	104	93

5. Úplne nesúhlasím	21	22
Spolu	409	568

Zdroj: vlastný výskum

Podľa našich výsledkov (tab. 2) českí vysokoškoláci majú nižší záujem o podnikanie v porovnaní so slovenskými, pretože preukázali nižšiu relatívnu mieru súhlasu (úplne súhlasím, súhlasím) záujmu o podnikanie. Záujem o podnikanie v ČR prejavilo len 49 % študentov (v SR až 59 %). Počet študentov, ktorí nie sú rozhodnutí pre svoj vstup do podnikania je v oboch krajinách porovnateľný (20%/21%).

Tabuľka 3: Zhodnotenie vedeckých hypotéz

Názov konštruktu	Z- score / p-value kladných odpovedí	Zhodnotenie hypotéz
K11	5.284/ 0	Percentuálny podiel kladných odpovedí: ČR/SR (69/52). Existujú štatisticky významné rozdiely v odpovediach respondentov. <i>H1 bola parciálne potvrdená.</i>
K12	1.3871/0.1645	Percentuálny podiel kladných odpovedí: ČR/SR (71/67). Neexistujú štatisticky významné rozdiely v odpovediach respondentov. <i>H2 bola potvrdená.</i>
K13	1.2624/0.2077	Percentuálny podiel kladných odpovedí: ČR/SR (68/64). Neexistujú štatisticky významné rozdiely v odpovediach respondentov. <i>H3 bola potvrdená</i>
K14	0.4925/0.6241	Percentuálny podiel kladných odpovedí: ČR/SR (56/54). Neexistujú štatisticky významné rozdiely v odpovediach respondentov. <i>H4 bola potvrdená.</i>
KY	-2.9171/ 0.0035	Existujú štatisticky významné rozdiely v odpovediach respondentov. <i>H4 bola zamietnutá.</i>

Zdroj: vlastný výskum

5 Záver

Cieľom článku bolo zistiť ako hodnotia študenti vysokých škôl v Českej republike a na Slovensku kvalitu vysokoškolského vzdelania a porovnať obidve krajiny na základe stanovených postojov študentov vysokých škôl.

Výsledky nášho výskumu priniesli zaujímavé zistenia. Študenti vysokých škôl v ČR pozitívnejšie hodnotili kvalitu vysokoškolského vzdelávania v porovnaní so slovenskými vysokoškolskými študentmi a napriek tomu deklarovali štatisticky významne nižší sklon k podnikaniu.

Literatúra

1. Belás, J., Vojtovič, S., & Ključnikov, A. (2016). Microenterprises and Significant Risk Factors in Loan Process. *Economics and Sociology*, Vol. 9, No 1, pp. 43-56.

2. Bergmann, H., Hundt, C., & Sternberg, R. (2016). What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups. *Small Bus Econ* 47: 53.
3. Farhangmehr, M., Goncalves, P., & Sarmento, M. (2016). Predicting entrepreneurial motivation among university students: The role of entrepreneurship education, *Education + Training*, Vol. 58(7/8), pp. 861-881.
4. Jones, P., Miller, C., Jones, A., Packham, G., & Zbierowski, P. (2011). Attitudes and motivations of Polish students towards entrepreneurial activity, *Education + Training*, Vol. 53(5), pp. 416-432.
5. Ključnikov, A. & Belás, J. (2016). Approaches of Czech Entrepreneurs to Debt Financing and Management of Credit Risk. *Equilibrium. Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*, 11(2), 343-365.
6. Ključnikov, A., Belás, J., Kozubíková, L., & Paseková, P. (2016). The Entrepreneurial Perception of SME Business Environment Quality in the Czech Republic. *Journal of Competitiveness*, Vo. 8, Issue 1, pp. 66-78.
7. Krpálek, P. & Krpálková Krellová, K. (2016). Possibilities for Developing Business Potential in Economic Education. Examples of Implementation in Slovakia and the Czech Republic, *Economics and Sociology*, Vol. 9, No 4, pp. 119-133.
8. Lafuente, E. M. & Vaillant, Y. (2013). Age Driven Influence of Role-Models on Entrepreneurship in a Transition Economy. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 20(1), pp. 181-203.
9. Millian, J. M., Congregado, E., Roman, C., Van Praag, M., & Van Stel, A. (2014). The Value of an Educated Population for an Individual's Entrepreneurship Success. *Journal of Business Venturing*, Vol. 29, pp. 312-632.
10. Naude, W., Gries, T., Wood, E., & Meintjiess, A. (2008). Regional determinants of Entrepreneurial Startups in a Developing Country. *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol. 20, pp. 111-124.
11. Oehler, A., Hofer, A., & Schalkowski, H. (2015). Entrepreneurial education and knowledge: empirical evidence on a sample of German undergraduate students. *J Technol Transf* 40:536-557.
12. Popescu, C. C., Bostan, I., Robu, I. B., , Maxim, A., & Diaconu, L. (2016). An Analysis of the Determinants of Entrepreneurial Intentions among Students: A Romanian Case Study. *Sustainability*, 8, 771.
13. Rauch, A. & Rijdsijk, S. A. (2013). The Effects of General and Specific Human Capital on long-Term Growth and Failure of Newly Founded Businesses. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 37(4), pp. 923-941.
14. Tredevi, R. (2016). Does university play significant role in shaping entrepreneurial intention? A cross-country comparative study, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 23(1), pp. 790-811.
15. Van der Sluis, J. & Van Praag, M. (2008). Education and Entrepreneurship Selection and Performance: A Review of the Empirical Literature. *Journal of Economic Surveys*, Vol. 22(5), pp. 795-841.

16. Velez, C. M. (2009). The Probability of Transition to Entrepreneurship Revisited: Wealth, Education and Age. *Annals of Finance*, Vol. 5, pp. 421-441.
17. Wang, C. K. & Wong, O. K. (2004). Entrepreneurial interests of university students in Singapore. *Technovation*, Vol. 24, pp. 163-172.
18. <http://www.socscistatistics.com/tests/ztest/Default2.aspx>.

Pod'akovanie

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia projektu GAAA 1_2/2016: Komparace preferenci vysokoškolských studentu mezi ČR a SR v jejich profesionálním životě a sklon k podnikání.

Kontaktní údaje autora/autorů

Mgr. Gabriela Sopková, PhD.
Ekonomická univerzita Bratislava
Obchodná fakulta
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
email: gabika.sopkova@gmail.com

Ing. Ján Dvorský
Univerzita Tomáša Bat'ú v Zlíne
Fakulta managementu a ekonomiky
Mostní 5139, 760 01 Zlín
E-mail: j1dvorsky@fame.utb.cz

Analýza spolupráce základných škôl so zákonnými zástupcami žiakov

Analysis of the cooperation of elementary schools with the legal representatives of pupils

Eva Tóblová

Abstrakt

V príspevku sme sa zamerali na celkovú spoluprácu školy a zákonných zástupcov a na jej vplyv na žiakov. Cieľom nášho prieskumu bolo analyzovať spoluprácu škôl a zákonných zástupcov, akými spôsobmi spolupracujú, čo si o spolupráci myslia všetky strany (žiaci, zákonní zástupcovia, učitelia), aké nové formy spolupráce by navrhli, ako sú spokojní s doterajšou spoluprácou. V závere príspevku uvádzame odporúčania pre možnosti zlepšenia spolupráce škôl a zákonných zástupcov žiakov.

Kľúčové slová: žiak, učiteľ, zákonný zástupca, spolupráca

Abstract

In the contribution, we focused on the overall cooperation of schools and legal representatives and on their impact on pupils. The aim of our survey was to analyze the cooperation of schools and legal representatives in what ways they cooperate, what all parties (pupils, lawyers, teachers) think about cooperation, what new forms of cooperation they would suggest, how satisfied they are with their cooperation so far. At the end of the paper, we recommend recommendations for improving the cooperation of schools and legal representatives of pupils.

Keywords: pupil, teacher, legal representative, cooperation

JEL klasifikace: A

1 Úvod

V súčasnej dobe na výkon žiakov vplyva viacero faktorov. V našom príspevku sme sa zamerali na celkovú spoluprácu školy a zákonných zástupcov a na jej vplyv na žiakov. Vzhľadom na to, že spolupráca na niektorých školách nefunguje vôbec alebo len málo, je potrebné podľa nás zlepšiť jej funkčnosť. Samozrejme dobrá spolupráca závisí od školy, ale i od zákonných zástupcov. Každý musí mať záujem o spoluprácu a mal by jej venovať toľko času a angažovanosti, koľko považuje za dôležité.

2 Spolupráca školy so zákonnými zástupcami

Spolupráca zákonného zástupcu a školy je pre výchovu a vzdelávanie žiakov veľmi dôležitá. Spoluprácu možno považovať za určitý spôsob výchovy a vzdelávania.

Spolupráca medzi školou a zákonným zástupcom je spolupráca medzi osobou a inštitúciou. Avšak táto osoba má veľký vplyv na rozvoj výchovy a vzdelávania pre žiaka, ktorý danú inštitúciu navštevuje.

Viacerí z nás si kladú otázku: „Je spolupráca dôležitá?“ Odpoveď je: „samozrejme, že áno.“ Kvalitnou spolupracou možno získať naozaj lepšie výsledky pre žiakov, zviditeľnenie školy a skvalitnenie reputácie, lepšie vzťahy so zákonnými zástupcami a školou, zlepšenie vzťahov so žiakmi, dokonca zlepšenie vzťahov zákonných zástupcov a žiakov.

V súčasnej dobe môžeme povedať, že funguje spolupráca na niektorých školách veľmi dobre, na niektorých priemerne a na niektorých vôbec. Je stále veľmi dôležité ponúknuť a zlepšovať formy spolupráce, aby žiaci a rodičia vedeli viac o navštevovanej škole a aby škola zistila dôležité informácie o rodičoch svojich žiakov a o žiakoch samotných.

Dôležitú úlohu pri spolupráci školy a zákonného zástupcu zohráva samozrejme komunikácia. Čím lepšia, kvalitnejšia a rozšírenejšia komunikácia medzi školou a zákonným zástupcom prebieha, tým je lepšia kvalita spolupráce. Ako už poznáme, komunikácia môže prebiehať: 1. verbálne – priamy kontakt s rodičom na schôdzke, náhodnom, či dohodnutom stretnutí, na podujatí školy, atď., 2. neverbálne – pomocou písomnej komunikácie, cez odkazy žiakom, e-mail, oznamy na nástenkách atď.

Každá škola by si mala v prvom rade položiť otázku: „Ako vôbec začať komunikovať?“. Touto otázkou by sa malo vždy začať pri organizovaní nejakej spolupráce. Prvými krokmi k dobrej spolupráci medzi školou a zákonným zástupcom sú vzájomné sympatie, ústretové kroky, poradňa a lojalita. Každý rodič má požiadavky na učiteľa a naopak. Už pri prvom kontakte medzi týmito účastníkmi by malo prísť k vzájomnej tolerancii a pomoci.

Podľa Potočárovej (2008) je veľmi dôležitá pre spoluprácu medzi školou a zákonnými zástupcami spoluúčasť rodičov na školských i mimoškolských podujatiach. Taktiež tvrdí, že rodičia by sa mali aktívne zúčastňovať na porade s učiteľmi, ktorá sa uskutoční na začiatku školského roka a spolu sa poradia, aké výchovné ciele, metódy, spôsoby, pomôcky sa použijú. Celkový výchovno-vzdelávací proces by mali spolu prediskutovať.

Záujem o spoluprácu by mal prebiehať v prvom rade zo strany rodičov, ktorí, ak predpokladajú kvalitné vzdelanie svojich detí, by sa mali angažovať pri rozvoji a skvalitňovaní školy. Mali by sa zaujímať o priebeh vyučovania, rozsah výučby, osobnosť učiteľa, vybavenie školy, pozícia školy, projekty školy, spoluprácu s inými školami prípadne s inými krajinami, kvalitu školy, meno školy atď. Všetky faktory treba brať do úvahy, aby dieťa dalo do školy, ktorá sa im zdá pre neho ideálna. Rodič je ten, ktorý sa zaujíma o štúdium svojho dieťaťa, pričom sa snaží, aby škola zlepšovala jeho výchovu a vzdelávanie. Preto už z tohto faktu môžeme vyvodiť, že naozaj je lepšie spolupracovať, aby sa výkony a výstupy žiakov dostali na vyššiu úroveň a skvalitnil sa jeho budúci i terajší život.

V druhom rade by samozrejme požiadavka spolupráce mala prísť i od učiteľa. Učiteľ je ten, ktorý môže vymyslieť kvalitnú a účinnú formu spolupráce.

3 Metodológia a analýza výskumu

3.1 3.1 Metodológia výskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo analyzovať spoluprácu škôl a zákonných zástupcov, akými spôsobmi spolupracujú, čo si o spolupráci myslia všetky strany (žiaci, zákonní zástupcovia, učitelia), aké nové formy spolupráce by navrhli, ako sú spokojní s doterajšou spolupracou.

Stanovili sme si nasledovné prieskumné otázky:

- Aké formy spolupráce sa využívajú na školách?
- Aké nové formy spolupráce by školy, zákonní zástupcovia alebo žiaci navrhli?

- Aký záujem je o spoluprácu školy a zákonných zástupcov?
- Sú spokojní s využívaním spolupráce všetky strany podieľajúce sa na spolupráci (žiaci, zákonní zástupcovia, učitelia)?

Pre náš prieskum danej témy spolupráce základnej školy a zákonných zástupcov sme si zvolili metódu dotazníka, ktorá sa zaraďuje medzi základné kvantitatívne metódy pedagogického výskumu. Dotazník sme zvolili, pretože má možnosť určiť presnejšie a podrobnejšie odpovede od respondentov. V našej práci sme volili 3 dotazníky, a to pre učiteľa, zákonného zástupcu a pre žiaka. Dotazník pre učiteľa obsahoval 8 otázok, pre zákonného zástupcu obsahoval 7 otázok a pre žiaka obsahoval 9 otázok. Väčšina položiek v dotazníku bola otvorená, niektoré položky boli na doplnenie odpovedí.

Prieskumná vzorka je zostavená z učiteľov, zákonných zástupcov a žiakov z Trenčianskeho, Bratislavského a Banskobystrického kraja. Dotazníkov sme celkovo mali 90, čiže z každého po 30 kusov. Od učiteľov sa nám vrátilo 25 dotazníkov, od zákonných zástupcov 25 dotazníkov a od žiakov 27 dotazníkov, takže celková návratnosť bola 85,5%.

3.2 3.2 Analýza prieskumu

Dotazník nám celkovo vyplnilo 77 respondentov (rodičia, učitelia, žiaci základných škôl vyššie uvedených krajov). Vzhľadom na rozsah príspevku nie je možné uverejniť celú analýzu výskumu, zameriavame sa iba na najdôležitejšie výsledky prieskumu.

Pri analyzovaní výsledkov z dotazníka pre zákonného zástupcu sme prišli k nasledovným záverom:

- 60 % zákonných zástupcov spolupracuje so školou, 12 % nie, 28 % opýtaných občas spolupracuje (Graf č. 1),



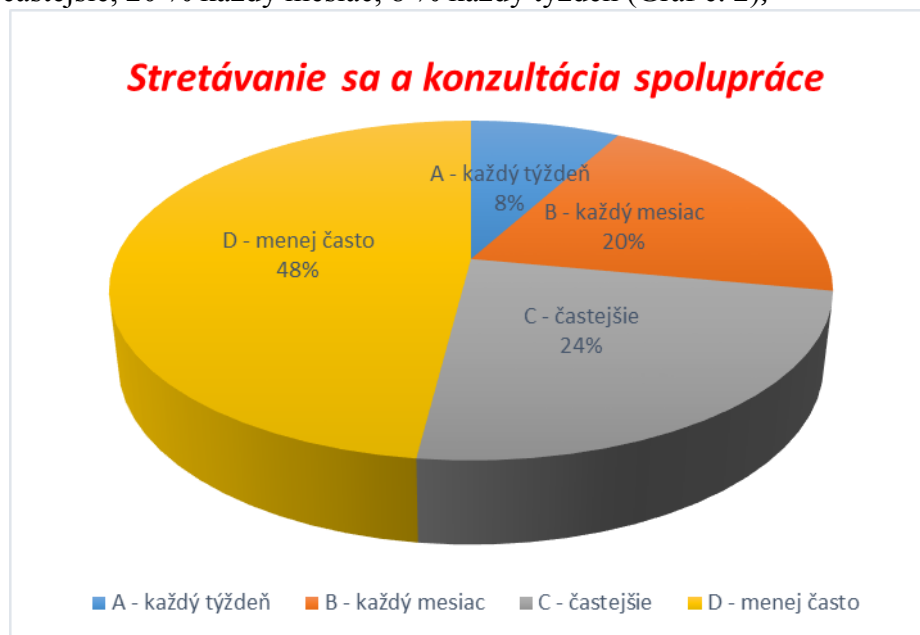
Graf č. 1 Spolupráca so školou

- najčastejšie spolupracujú rodičia písomnou komunikáciou, organizáciou spoločných akcií, formou rodičovského združenia, účasťou na hodinách a pod.,
- až 84 % opýtaných pomáha deťom pri učení, 16 % nie, pričom dôvodom pre nepomáhanie deťom uvádzajú, že deti majú zvládnuť učenie sami,
- 64 % rodičov venuje väčšinu svojho času na vzdelávanie svojich detí, 16 % venuje všetok svoj čas, 16 % venuje sporadicky, 4 % uviedlo, že sa nevenujú vôbec,
- 84 % zákonných zástupcov tvrdí, že spolupráca je dôležitá, 16 % uviedlo ako odpoveď nie,

- prekvapujúce je, že 48 % uviedlo, že spoluprácu netreba zlepšiť, 32 % si myslí, že čiastočne treba a 20 % si myslí, že áno,
- zaujímavým faktom je, že rodičia uviedli formy spolupráce, ktoré by uvítali, ako napr. organizovanie spoločných akcií, účasť na hodinách, mimoškolské aktivity, častá písomná i ústna komunikácia, a pod.

Pri analyzovaní výsledkov z dotazníka pre učiteľa sme prišli k nasledovným záverom:

- všetci respondenti uviedli, že je dôležitá spolupráca so zákonnými zástupcami,
- až 80 % učiteľov spolupracuje so zákonnými zástupcami, 20 % skôr nie,
- 48 % zákonných zástupcov sa zaujíma málo o spoluprácu so školou, 44 % sa zaujíma, 8 % sa nezaujíma vôbec,
- učitelia uviedli viacero foriem spolupráce, ako napr. organizáciu spoločných akcií, rodičovské združenia, častá komunikácia, účasť rodičov na vyučovaní a pod.,
- zaujímavý fakt je, že 48 % učiteľov sa stretáva z rodičmi menej často, 24 % sa stretáva častejšie, 20 % každý mesiac, 8 % každý týždeň (Graf č. 2),



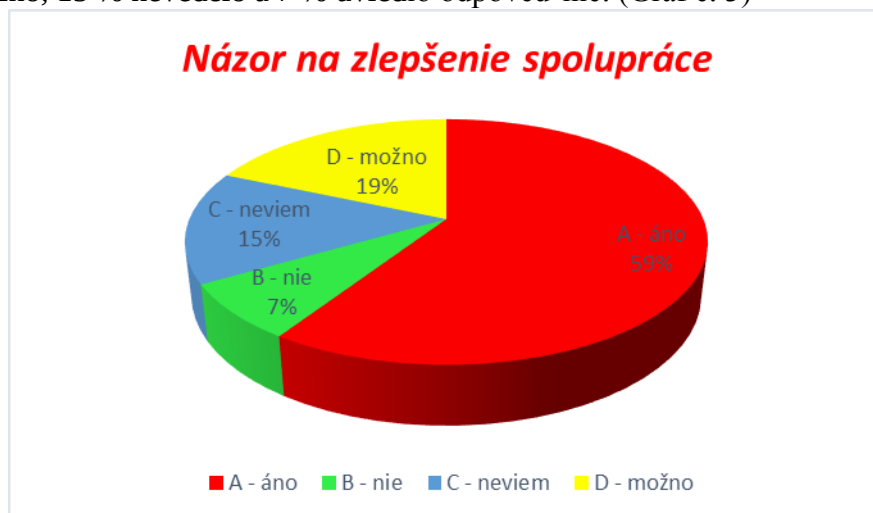
Graf č. 2 Frekvencia stretávania sa a konzultácií rodičov a učiteľov

- 48 % učiteľov uviedlo, že je potrebné zlepšiť spoluprácu, 52 % uviedlo, že nie je potrebné,
- vysoké číslo, až 96 % učiteľov tvrdí, že prospech žiakov sa dá zlepšiť pomocou spolupráce, 4 % učiteľov uviedli, že nevedia,
- ako nové návrhy pre spoluprácu uviedli učitelia osobné stretnutia, spoločné aktivity a akcie a pod.

Pri analyzovaní výsledkov z dotazníka pre žiaka sme prišli k nasledovným záverom:

- 74 % žiakov chodí rado do školy, 7 % nie a 19 % uviedlo odpoveď „ako kedy“,
- 89 % žiakov uviedlo, že učitelia im dostatočne pomáhajú pri výučbe, 11 % uviedlo, že nie,
- spôsoby, aké využíva učiteľ pri práci so žiakmi sú napr. kreslenie na tabuľu, vysvetľovanie, vysvetľovanie po hodine, organizovanie projektov, nechota pomáhať sa taktiež objavila v dotazníkoch,
- 74 % žiakov uviedlo, že učiteľ vie dobre vysvetliť učivo, 4 % uviedli odpoveď nie, 22 % uviedlo odpoveď iné (niekedy vie, niekedy nie),
- skoro polovica – 56 % žiakov tvrdí, že rodičia im pomáhajú, 44 % nie,
- 96 % rodičov spolupracuje so školou, 4 % nie,

- spôsoby spolupráce so školou uviedli nasledovné – rodičovské združenie, finančná podpora, spoločné akcie, účasť rodičov na vyučovaní, komunikácia a pod.,
- väčšia časť žiakov – 59 % tvrdí, že spolupráca je dobrá pre ich prospech, 19 % uviedlo možno, 15 % nevedelo a 7 % uviedlo odpoveď nie. (Graf č. 3)



Graf č. 3 Názor žiakov na zlepšenie prospechu pomocou spolupráce školy a rodiny

Z výsledkov prieskumu môžeme odporučiť nasledovné:

- ❖ Učitelia a zákonní zástupcovia by mali častejšie a lepšie spolupracovať, aby sa tým zlepšoval aj prospech žiakov. Mali by sa dohodnúť na formách spolupráce, priebehu a podmienkach spolupráce. Formy, ktoré väčšina preferuje sú napr. častejšia komunikácia, rodičovské združenia, organizácia spoločných aktivít, mimoškolské aktivity, účasť rodičov na vyučovaní a rôzne iné.
- ❖ Tí učitelia, ktorí chcú spolupracovať, by mali pokračovať v činnosti. Učitelia by mali vedieť správne motivovať rodičov i žiakov k spolupráci. Samozrejme dôležitú úlohu zohráva primeraná motivácia zo všetkých strán.
- ❖ Každá strana spolupráce má mať svoj prínos v spolupráci, vedieť reagovať a patrične veci riešiť. Pre správnu spoluprácu je dobré komunikovať na priateľskej úrovni s rodičmi, rozprávať sa so žiakmi o priebehu vyučovania, hodnotiť klady a zápory vyučovania. Pri takomto postupe prideme na veľa kreatívnych a dobrých riešení na spoluprácu.
- ❖ Vzhľadom na položené otázky pre daných respondentov je zrejmé, že učitelia, zákonní zástupcovia, ale i žiaci majú prehľad o spolupráci na základnej škole. Samostatne sa vedú k patričným otázkam ohľadom spolupráce vyjadriť. Vedia uviesť možnosti spolupráce, význam i navrhnúť, či vylepšiť ich vzájomnú spoluprácu.

4 Záver

Po rekapitulácii celkových výsledkov by sme odporučili, aby rodičia so školou viac komunikovali, či už písomne alebo ústne, aby vytvárali správnu formu spolupráce, ktorá bude vyhovujúca pre obe strany. Každá strana spolupráce má mať svoj vlastný názor, motiváciu, prínos i záujem. Pri kvalitnej a dobrej forme spolupráce vidíme, že i žiaci majú lepšiu motiváciu pri učení, keď vidia, že rodičia sa snažia zlepšiť pre nich podmienky v škole a zapájajú sa na chode školy. Celková spolupráca znamená uspokojenie všetkých zúčastnených strán.

Literatúra

1. Čapek, R. 2013. *Učiteľ a rodič*. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace. České Budějovice: Grada publishing, a.s., 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1
2. Gajdošová, E. 2017. *Spolupráca školy s rodinou*. (on-line) Dostupné na: <http://www.aspsr.sk/dokumenty/spolupraca.pdf>
3. Majerčíková, J. 2011. *Rodina a jej dôvera k škole*. PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 1: 9-27 Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>
4. Potočárová, M. 2008. *Pedagogika rodiny – Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8

PodĎakovanie

Príspevok bol vytvorený ako súčasť riešenia projektu KEGA č. 041UK-4/2017 Inovácia pregraduálnej prípravy učiteľov v oblasti didakticko-technologických kompetencií.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Eva Tóblova, PhD.,
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, SR
E-mail: toblova@fedu.uniba.sk

Možnosti evalvácie a autoevalvácie v cvičnej firme

The Possibilities of Evaluation and Self-evaluation in Practice Firm

Ludmila Velichová

Abstrakt

Problematika hodnotenia a certifikácie cvičných firiem vychádza z myšlienky priblížiť činnosť cvičnej firmy simulácii reálnej podnikovo-hospodárskej praxe v malom podniku a zohľadňuje pritom zvýšené požiadavky na kvalitu vyučovacieho procesu v cvičnej firme. Cvičné firmy, ktoré spĺňajú náročné kritériá certifikácie môžu získať medzinárodne platný certifikát kvality. Účasť reálnych podnikov na hodnotení práce cvičných firiem prispieva k tomu, aby cvičné firmy spĺňali minimálne štandardy kvality a tým aj obchodné, sociálne, riadiace, technické i technologické požiadavky hospodárskej praxe. V príspevku informujeme o tom aké metódy hodnotenia používajú učitelia pri hodnotení práce žiakov cvičných firiem v Slovenskej republike a zvažujeme možnosti evalvácie a autoevalvácie v cvičnej firme v budúcnosti.

Kľúčové slová: cvičná firma, certifikácia, štandardy kvality, evalvácia, autoevalvácia

Abstract

The issue of assessment and certification of practice firms is based on the idea of bringing the practice firm activity closer to real business and economic practice simulation in a small business enterprise, taking into account the increased demands on quality of the teaching process in the practice firm. Practice firms that meet the demanding certification criteria can obtain an internationally valid quality certificate. The participation of real enterprises in the evaluation of the work of the practice firms and their employees contributes to the possibility for practice firms to meet the minimum quality standards and thus also the commercial, social, management, technical and technological requirements of the economic practice. In this paper, we are informing about the evaluation methods used by teachers in the work assessment of the students of the practice firms in the Slovak Republic and we are considering the possibilities of evaluation and self-evaluation in the practice firm in the future.

Keywords: practice firm, certification, quality standards, evaluation, self-evaluation

JEL klasifikácia: A20, A23

1 Úvod

Cvičné firmy sú špecifickou organizačnou formou vyučovania, ktorá sa snaží priniesť do vzdelávacieho priestoru stredných škôl lepšie prepojenie obsahu vzdelávania s hospodárskou

praxou a skvalitniť komplexnú odbornú prípravu absolventov. Cvičné firmy si získali stabilné miesto v ekonomickom vzdelávaní na stredných odborných školách v Slovenskej republike. (ďalej SR) Svedčí o tom nielen narastajúci počet cvičných firiem (viac ako 700 cvičných firiem v SR k 1. 1. 2017), ale aj vysoká popularita tohto vyučovacieho predmetu a jeho zaradenie do učebných plánov širšieho spektra stredných odborných škôl, t. j. nielen škôl ekonomického zamerania, ale aj spojených stredných škôl a stredných škôl technického zamerania. V poslednom období získavame pozitívne skúsenosti s výučbou predmetu cvičná firma aj na pilotných gymnáziách a na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Teória vzdelávania ekonomického predmetu cvičná firma stojí dnes pred novými výzvami. Na jednej strane je to nevyhnutná inovácia obsahu vzdelávania predmetu cvičná firma s väčším dôrazom na podporu podnikavosti a podnikania absolventov a na druhej strane je to hľadanie a presadzovanie možností zvyšovania kvality vyučovacieho procesu v cvičnej firme. Nutnou podmienkou zvyšovania kvality je analýza vyučovacieho procesu v cvičnej firme a s ňou spojené procesy hodnotenia, evalvácie a autoevalvácie. V kontexte témy príspevku budeme chápať hodnotenie ako vyjadrenie výsledkov vyučovania a učebnej činnosti žiakov vo vzťahu ku plánovanému cieľu; evalváciu ako proces systematického a pravidelného zhromažďovania informácií a ich analýzu podľa vopred určených pravidiel a autoevalváciu (resp. sebahodnotenie) ako vnútorný systém hodnotenia vytýčených cieľov a preverovanie, či dosiahnuté výsledky zodpovedajú predstavám danej školy (Dravecký, 2015).

2 Špecifický charakter hodnotenia vyučovacieho procesu v cvičnej firme

Z hľadiska teórie vyučovania je práca v cvičnej firme špecifickou organizačnou formou vyučovania, ktorá sa vyznačuje zvláštnosťami vo všetkých činiteľoch vyučovacieho procesu, t. j. má špecifický obsah a systém učiva, špecifické vyučovacie metódy a vyučovacie prostriedky, špecifické postavenie učiteľa a žiaka, ako aj odlišný spôsob hodnotenia žiakov. Hodnotenie v cvičnej firme zostáva síce základným vyjadrením výsledkov vyučovacieho procesu a učebnej činnosti žiaka vo vzťahu k plánovanému cieľu, zároveň sa významne odlišuje od hodnotenia v ostatných ekonomických predmetoch. Učiteľ v cvičnej firme má možnosť využiť hodnotenie každého jednotlivca i celej skupiny, t. j. oddelenia v cvičnej firme, pričom do hodnotenia môže významne zapájať vedúcich jednotlivých oddelení (žiakov) v cvičnej firme. Získanie skúseností z individuálnych a skupinových hodnotiacich rozhovorov so zamestnancami cvičnej firmy je zároveň súčasťou obsahu vzdelávania v cvičnej firme. Uvedené kolektívne hodnotenie pomáha rozvíjať schopnosť žiakov prijímať kritiku, rozvíjať sebakritiku a zvyšovať transparentnosť hodnotenia v cvičnej firme. Učiteľ cvičnej firmy má možnosť použiť klasickú stupnicu známok v kombinácii so slovným hodnotením.

Na základe prieskumov, ktoré uskutočnili rakúski didaktici (M. Pötsch a O. Kondrath) na vybraných obchodných akadémiách v Rakúsku (Velichová, 2011), sa ako najvhodnejšia metóda hodnotenia žiakov v cvičnej firme v rakúskych podmienkach javila metóda hodnotiacich listov. Táto metóda využíva základné kritériá moderného hodnotenia kolektívnych výkonov (sociálne vzťahy, organizačné predpoklady, výsledky, dokumentáciu a prezentáciu výsledkov). Pritom sa učiteľ môže sám rozhodnúť, či využije všetky kritériá. Pri každom kritériu sú klasickou päťznámkovou stupnicou ohodnotené jednotlivé zložky výkonu tímu cvičnej firmy i jednotlivcov a z nich sa určí výsledná známka. Učiteľ hodnotí postoj žiaka ku skupinovému cieľu, jeho iniciatívu, ochotu, tvorivosť, pracovné nasadenie, samostatnosť, schopnosť kooperácie, ale aj presnosť, správnosť a úplnosť dokumentácie jeho pracovných výkonov. Žiaci sú vopred podrobne oboznámení s kritériami hodnotenia. V Rakúsku sa osvedčilo využívať na záver vyučovacieho procesu v cvičnej firme aj pracovné

hodnotenie, ktoré je súčasťou maturitného vysvedčenia. Výhodou je, že pracovné hodnotenie poznajú a aj akceptujú rakúski zamestnávateľia. Táto forma hodnotenia je blízka i spôsobu hodnotenia zamestnancov v reálnych firmách. Budúci zamestnávateľ môže z takéhoto hodnotenia získať lepší a výstižnejší prehľad o svojom budúcom zamestnancovi, ako mu umožňuje klasická školská klasifikácia.

V nemeckých cvičných firmách sa používajú na hodnotenie žiakov cvičnej firmy tiež hodnotiace listy, ktoré sa odlišujú od rakúskeho modelu systémom kritérií. Nemecký model využíva 6 kritérií (práca v tíme, usilovnosť a záujem o prácu, poriadok, pracovné výsledky, pracovné tempo, schopnosť učenia). Učiteľ cvičnej firmy prideliť žiakovi k daným kritériám charakteristiky odstupňované od A po F. Charakteristika A je najnižšia, F je najvyššia známka (napr. pri kritériu pracovné výsledky: A – žiak stále robí chyby, F – žiak vykonáva prácu bezchybne). Učiteľ môže hodnotiaci list doplniť poznámkami, kde si zaznamenáva zvláštne povahové črty žiaka, ťažiská jeho výkonu a jeho osobnostné predpoklady. Podľa nášho názoru je nevýhodou nemeckého modelu široká škála hodnotenia A – F, ktorá môže viesť k istej subjektívnosti hodnotenia alebo k formálnosti. Medzi charakteristikami sú veľmi jemné rozdiely a učiteľovi sťažujú objektivnosť hodnotenia.

Problematika hodnotenia žiakov v cvičnej firme je súčasťou odbornej prípravy budúcich učiteľov ekonomických predmetov, ktoré v SR garantuje a zabezpečuje Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej katedra pedagogiky). Okrem toho majú začínajúci učitelia cvičnej firmy v Slovenskej republike možnosť zúčastniť sa aktualizácie vzdelávania, ktoré zabezpečuje Štátny inštitút odborného vzdelávania v spolupráci s katedrou pedagogiky so zameraním na nové prístupy a trendy v cvičnej firme. Hodnotenie a klasifikácia žiakov v cvičnej firme sú často komunikovanými témami.

Evalvácia je podmienkou účinného riadenia, zdokonaľovania a rozvoja každého systému. Pokiaľ ide o možnosti evalvácie v cvičnej firme, je nutné konštatovať, že súčasný systém vzdelávania v cvičnej firme v SR neumožňuje zaviesť externú evalváciu ako systematický a pravidelný proces objektívneho zisťovania efektivity zvolených postupov a ich analýzu podľa vopred určených pravidiel. Je to úloha pripravovanej prestavby a inovácie koncepcie cvičných firiem v najbližších rokoch. Nutnou podmienkou je informatizácia celého systému. Medzery sú aj v oblasti internej evalvácie, resp. možnej autoevalvácie v cvičnej firme. V ďalšej časti príspevku sa zameriame na charakteristiku súčasného stavu hodnotenia a certifikácie a naznačíme smery, ktorými by sa mala evalvácia a autoevalvácia v cvičných firmách v budúcnosti uberať.

3 Minimálne štandardy kvality cvičnej firmy a minimálne štandardy kvality zamestnanca cvičnej firmy

Okrem hodnotiacich listov (rakúsky a nemecký model), ktoré slúžia na hodnotenie žiakov v cvičnej firme, majú učitelia cvičných firiem v SR k dispozícii ďalší nástroj – „Minimálne štandardy kvality“, ktoré cvičná firma alebo zamestnanec cvičnej firmy, t. j. žiak musí splniť, ak chce získať medzinárodne platný certifikát kvality, ktorý vydáva medzinárodná centrála cvičných firiem EUROPEN-PEN so sídlom v Essene v Nemecku. Učitelia cvičných firiem môžu využívať prehľadne spracované kritériá hodnotenia. Hodnotiace formuláre vychádzajú z jednotného medzinárodne platného vzdelávacieho štandardu a boli prispôbené slovenskému prostrediu a kultúrnemu kontextu pokiaľ ide o formálnu stránku a terminológiu hodnotenia (Baránek, 2006). Medzinárodné certifikáty sa udeľujú od roku 2007 a do 30. 6. 2016 boli udelené 15 cvičným firmám a 160 žiakom cvičných firiem v SR (interný údaj Slovenského centra cvičných firiem).

Certifikačné hodnotenie, ktoré sa vzťahuje na cvičnú firmu, sleduje kancelárske vybavenie cvičnej firmy na konkrétnej škole v súlade so „Štandardom vybavenia pracoviska cvičná firma“, štruktúru a organizáciu cvičnej firmy, komunikáciu a vzťahy s inými cvičnými firmami, predpoklady učiteľa cvičnej firmy. Táto časť hodnotenia napĺňa formatívnu stránku evalvácie a môže slúžiť aj vedeniu škôl ako súčasť autoevalvácie danej školy.

Ústrednou oblasťou certifikačného hodnotenia je hodnotenie zamestnanca cvičnej firmy, t. j. hodnotenie žiakov v cvičnej firme. Minimálne štandardy kvality zamestnanca cvičnej firmy poskytujú učiteľovi cvičnej firmy dostatok kritérií, ktoré môže využívať pri hodnotení v členení na profesionálne zručnosti, technické zručnosti a sociálne zručnosti žiakov. Učiteľ posúdi prostredníctvom sústavy formulárov hodnotenia, či cvičná firma a jej žiaci spĺňajú kritériá minimálnych štandardov. V prípade pozitívneho výsledku postupuje formuláre Slovenskému centru cvičných firiem, ktoré plní úlohu certifikačného pracoviska a komunikuje pridelenie medzinárodného certifikátu medzinárodných štandardov kvality cvičnej firmy s centrárou EUROPEN-PEN. Podmienkou pre udelenie medzinárodného certifikátu žiakom je udelenie medzinárodného certifikátu cvičnej firme, v ktorej žiaci navrhnutí na certifikáciu pracujú.

4 Výsledky a diskusia

Výsledky analýzy metód hodnotenia žiakov v cvičnej firme, ktorú sme uskutočnili v školskom roku 2014 na základe dotazníkového prieskumu a priameho pozorovania vyučovacieho procesu predmetu cvičná firma na vybraných obchodných akadémiách v Slovenskej republike potvrdili, že učitelia predmetu cvičná firma v Slovenskej republike kombinujú rôzne metódy hodnotenia. Hodnotiace listy rakúskeho modelu využívalo 30 % učiteľov (z celkového počtu 40 respondentov – učiteľov cvičnej firmy); nemecký model hodnotenia nevyužíval žiadny učiteľ; minimálne štandardy kvality zamestnanca cvičnej firmy využívalo 40 % učiteľov. Väčšina učiteľov (80 %) využívala systém operatívnych úloh (tzv. TO-DO lístkov), ktoré vyhodnocovali riaditelia cvičných firiem, prípadne vo väčších cvičných firmách vedúci oddelení. Mnohí učitelia (55 %) využívali pri hodnotení čiastkové bonusy za výborný mimoriadny výkon pri splnení individuálnej alebo skupinovej úlohy. Učitelia transformovali tieto čiastkové hodnotenia do normatívnej klasifikačnej stupnice. Z analýzy vyplynulo, že učitelia cvičnej firmy nevyužívali pracovné hodnotenia. Iba 12 % učiteľov využívalo možnosť vystaviť žiakom, ktorí úspešne absolvovali predmet cvičná firma tzv. pracovné osvedčenia, ktoré vydáva Slovenské centrum cvičných firiem a ktoré je možné prikladať ako doložku k maturitnému vysvedčeniu. Možno konštatovať, že tento pôvodne inovatívny zámer sa v cvičných firmách v SR nepodarilo presadiť.

Priamym pozorovaním vyučovacieho procesu vo vybraných cvičných firmách (9 pozorovaní, výučba v 2 hodinových blokoch) sme zistili, že hodnotenie žiakov bolo verejne konzultované na pracovných poradách, ktoré viedol riaditeľ/riaditeľka cvičnej firmy a bolo zdôvodnené. Zapojenie žiakov do hodnotenia, ako aj verejné hodnotenie na pracovných poradách cvičnej firmy považujeme za pozitívne. Žiaci sa učia prijať kritiku, ak sú hodnotení, a učia sa objektívnosti, spravodlivosti a určitému nadhľadu, ak sami hodnotia iných. Ani v jednom prípade pozorovaní sme nezaznamenali, žeby učiteľ cvičnej firmy využíval sebahodnotenie žiakov alebo techniku personálnej SWOT-analýzy.

Certifikácia kvality cvičných firiem je úzko spojená s procesmi hodnotenia žiakov cvičnej firmy zo strany učiteľa a hodnotenia výstupov cvičnej firmy zo strany Slovenského centra cvičných firiem, t. j. hodnotenia cvičnej firmy. Metodika minimálnych štandardov kvality cvičnej firmy a minimálnych štandardov kvality zamestnanca z roku 2006 je zastaraná a nutne vyžaduje inováciu. Okrem toho treba uskutočniť externú evalváciu vyučovacieho procesu

v cvičných firmách v SR externým hodnotiteľom (plánuje sa v rokoch 2017 – 2018). Najväčšie nedostatky vidíme v procesoch internej evalvácie, do ktorej je potrebné zapojiť celú školskú komunitu. Aktérmi by okrem učiteľov a žiakov mali byť vedenie školy, zriaďovatelia škôl, školská samospráva, budúci zamestnávateľia absolventov, podnikateľská obec a školy vyššieho stupňa. Prínosy, ktoré ponúka zapojenie širšej školskej komunity do procesov evalvácie cvičných firiem, vidíme nielen v zisťovaní aktuálneho stavu vyučovacieho procesu v cvičných firmách, ale oveľa širšie v hľadaní ciest zvyšovania kvality a s tým spojených zmien.

Ďalšou oblasťou, ktorá sa v cvičných firmách podceňuje a nedostatočne využíva je sebahodnotenie žiakov. S prácou v cvičnej firme, ktorá predstavuje prácu v tíme, úzko súvisí schopnosť kritického a sebakritického myslenia budúcich absolventov. Ostatné ekonomické predmety nepočítajú vo svojom obsahu s rozvojom týchto schopností žiakov stredných škôl z rôznych, často objektívnych dôvodov. Cvičná firma sa preto javí ako vhodný vzdelávací priestor, kde môžu žiaci nadobudnúť schopnosť sebahodnotenia i hodnotenia iných. Učia sa prijímať spätnú väzbu aj ju poskytovať iným. Spätná väzba je významnou súčasťou vnútrofirmernej komunikácie. (Janda, 2004) Učitelia by mali permanentne vyžadovať nielen vonkajšiu spätnú väzbu (od žiakov smerom k učiteľovi), ale aj vnútornú spätnú väzbu (od učiteľa smerom k žiakom), aby žiaci vedeli, či to, čo robia, robia správne. (Zelina, 2006) Na dôležitosť spätnej väzby vo vzdelávaní upozornila Európska komisia už v roku 2003, kedy vyzvala v projekte „Efektívna autoevalvácia škôl ESSE“ členské štáty, aby podporili autoevalváciu ako metódu na zlepšenie výkonu škôl. V tomto kontexte môžeme autoevalváciu v cvičnej firme chápať širšie, t. j. využiť procesy sebahodnotenia žiakov, ich práce v cvičnej firme, na hodnotenie vízie cvičnej firmy a jej celkovej stratégie na trhu cvičných firiem zlepšovaním kvality, pričom by sa mali sledovať vstupy, procesy i výstupy. Budúcnosť vidíme v zapojení širšej školskej komunity, napríklad aj účasti mentorov z radov zamestnávateľov a podnikateľov na hodnotení cvičnej firmy. Prvé pozitívne skúsenosti máme v prípade reálnych partnerov cvičných firiem (spoločností Metro, Cash & Carry SR, s. r. o.; Východoslovenská energetika, a. s.; Allianz – Slovenská poisťovňa, a.s.; KVANT, s. r. o., Microsoft Slovakia, s. r. o. a i.)

5 Záver

Cvičné firmy ako vzdelávacia aktivita majú mnohé pozitíva, ale aj objektívne obmedzenia, ktoré dokážeme eliminovať zvyšovaním požiadaviek na kvalitu cvičných podnikovo-hospodárskych procesov. Skúsenosti z ostatných rokov potvrdzujú, že nie vždy sa nám darí udržať kvalitu práce v cvičnej firme v dlhodobejšom horizonte. Jednou z príčin je podceňovanie princípov budovania tímov, tímovej spolupráce, procesov rozhodovania i procesov hodnotenia a sebahodnotenia. Úspešnú cvičnú firmu kreujú zamestnanci – žiaci, ktorí chápu podstatu tímovej spolupráce, stotožňujú sa s ňou a sú ochotní a schopní v tíme pracovať a dosahovať výsledky; zároveň sú otvorení voči hodnoteniu, kritike a sú schopní prijať a zabezpečiť zmeny.

Cvičné firmy v SR nutne potrebujú inováciu. Systematická a pravidelná evalvácia sa musí stať samozrejmou. Jej cieľom by nemalo byť len vyhodnocovanie a vyhodnotenie určitého výkonu, ale najmä snaha o zlepšenie prebiehajúcich procesov. Sme presvedčení, že kladenie dôrazu na transparentné hodnotenie a najmä sebahodnotenie žiakov povedie k zvyšovaniu kvality vyučovacieho procesu v tomto zaujímavom a atraktívnom vyučovacom predmete a prinesie aj výsledky v skvalitnení výstupov z cvičných firiem, ktoré sa konfrontujú na trhu cvičných firiem v Slovenskej republike i v zahraničí.

Literatúra

1. Baránek, M. (2006) *Minimálne štandardy kvality cvičnej firmy a minimálne štandardy kvality zamestnanca cvičnej firmy*. Bratislava: ŠIOV, 2006.
2. Dravecký, J. (2015) *Nástroje evalvácie a autoevalvácie vo vyučovanom a výchovnom procese*. www.jan.dravecky.org/data/nastroje_evalvacie_a_autoevalvacie.pdf
3. Janda, P. (2004) *Vnitrofiremní komunikace*. Praha: Grada Publishing 2004.
4. Velichová, Ľ. (2011) *Didaktika cvičnej firmy – teória a prax*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2011.
5. Zelina, M. (2006) *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: OG Vydavateľstvo Poľana, s. r. o., 2006.
6. http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Model_hodnotenia_kvality_skoly.pdf

PodĎakovanie

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

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

Evaluace výuky: znalost jako konkurenční výhoda pro potřeby praxe a ke zvyšování kvality vzdělávání

Evaluation of Teaching: Knowledge as a Competitive Advantage for the Requirements of Market and to Improve the Quality of Education

Jitka Zichová, Lukáš Volf

Abstrakt

Dynamické tržní prostředí si klade vysoké nároky na reakce od svých participantů, ať už současných či budoucích. Tržním tlakům není vystavován pouze přímý účastník – zaměstnanec či živnostník, stejně tomu tak je i u dotčených subjektů, kterými jsou mj. vysokoškolské instituce jakožto nositelé vzdělávání a výchovy nově přistupujících osob na trh práce. Nároky mají být uspokojovány v souladu s požadavky praxe a bez vzájemné interakce vzdělávacích institucí a zástupců praktické obce nemůže docházet k prohlubování kvality vzdělávacího procesu a uplatňování se na trhu práce, jakožto ke zvyšování konkurenceschopnosti sebe sama. Předkládaný text se zabývá potřebou tzv. podnikatelského vzdělávání s ohledem na využívání principů evaluace daných určení.

Klíčová slova: evaluace, konkurenční výhoda, kvalita vzdělávání, projektové řízení, výuka, znalosti

Abstract

Dynamic market environment puts high demands on the response from its participants, whether current or future. The market pressures are not only exposed by a direct participant - an employee or a tradesman, as is the case with the entities concerned, which include, among other things, higher education institutions as the holders of education and training of newcomers to the labor market. Claims are to be met under the requirements of the practice, and without mutual interaction between the educational institutions and the representatives of the practical community, the quality of the educational process and the application on the labor market can not be enhanced, as it improves the competitiveness of the self. The presented text deals with the need of so-called entrepreneurial education concerning the use of the principles of evaluation of given determinations.

Keywords: evaluation, competitive advantage, quality of education, project management, teaching, knowledges

JEL klasifikace: A2, I20, I250, H43

1 Změny v tržním prostředí (znalost jako konkurenční výhoda)

Současné století se vyznačuje vysokou dynamikou změn, diskontinuitou, rychlým technologickým a ekonomickým vývojem, značnou náchylností trhu na působení vnějších

faktorů i stále se zostřujícím konkurenčním bojem. Úspěšné firmy včetně vzdělávacích institucí musejí nutně změny ve vnějším prostředí předvídat, připravovat se na ně, adekvátně a flexibilně na ně reagovat, případně je sami realizovat. Dosud nabízená a využívaná řešení jsou podrobována kritickému hodnocení, neustále se hledají cesty, jak v turbulentním tržním prostředí obstát. Nutné je také konstatovat, k nelibosti mnohých, že z postupů vedoucích k úspěchu jiných je sice možné se poučit, nicméně využití univerzálního „návodu“ na úspěch a přebírání nejlepších metod a praktik pravděpodobně nepovede k excelentním výsledkům.

1.1 Konkurenceschopnost a zdroje konkurenčních výhod

Konkurenceschopnost je pojem nadmíru frekventovaný, jeho přesný výklad zůstává **obtížný a zahrnuje množství různých úhlů pohledů, ale také různou šíří záběru**. Užší záběr definic a následného hodnocení je soustředěn pouze na výsledky aktivit / výkonnost, tedy na hodnocení, zda a do jaké míry byl daný subjekt schopen obstát v konkurenčním boji. I tato kritéria mají značný rozptyl, od čistě ekonomických, zaměřených na **výkonnost (output indikátory – statické pojetí konkurenceschopnosti)** až po kritéria zahrnující **další prvky udržitelnosti (sociální a environmentální odpovědnost)**. Širší záběr definic a zejména hodnocení se pak soustřeďuje spíše na trajektorii výkonnostních ukazatelů a zahrnuje i **determinanty konkurenceschopnosti (input indikátory – dynamické pojetí konkurenceschopnosti)**.

Dle Zichové (2014) je v nejobecnější rovině možné konkurenceschopnost chápat jako **schopnost dosahovat stanovených cílů – tedy schopnost efektivním, flexibilním a inovativním způsobem využívat zdroje tak, aby byly uspokojeny zájmy všech stakeholderů (zákazníků, zaměstnanců, vlastníků, manažerů, rezidentů)**.

Cílem každého subjektu, který chce obstát na trhu, je nalezení, využití a ochrana dlouhodobé konkurenční výhody. **Zdroje konkurenčních výhod do jisté míry souvisí se stupněm ekonomické úrovně**. Ve výchozí fázi jsou konkurenční výhody založené především na využití levných faktorových vstupů (**factor-driven**). Další fáze jsou založené na kvalitativních aspektech. Konkurenční výhoda založená na efektivnosti (**efficiency-driven**) je podmíněna nejen nízkými náklady, ale také technologiemi, vysokou kvalitou a efektivními procesy. Zdrojem dalšího typu kvalitativní konkurenční výhody jsou pak inovace (**innovation-driven**) nikoliv pouze ve smyslu technologických inovací, ale širšího pojetí zahrnujícího nejen produkty, ale i metody řízení, komunikace, nové trhy apod. (WEF, 2014, s. 9-10). V posledních letech se hovoří a vyčleňuje se nový typ konkurenční výhody založené na znalostech a kreativitě (**knowledge / creativity-driven**), který má úzkou vazbu na inovace. Jednotlivé přístupy k získávání konkurenčních výhod se vyvíjejí a vzájemně prolínají, nicméně se ukazuje, že hmotná aktiva sama o sobě již nemohou být zdrojem dlouhodobé konkurenční výhody, ale že na významu nabývají zdroje nehmotné, mezi které bezesporu patří **znalosti, resp. intelektuální kapitál**. Společnosti, které jsou si vědomy intelektuálních hodnot ví, že lidský kapitál je zdrojem inovací a růstu. Dle Zuzáka (2011, s. 118) „se stávají vedle práce, půdy a kapitálu čtvrtým výrobním faktorem, ale oproti předchozím zaznamenávají stálý růst a zvyšující se význam“.

1.2 Projektové řízení jako nástroj implementace změny (vybrané přístupy managementu změny)

Jak již bylo uvedeno výše, úspěch subjektu je do značné míry determinován jeho schopností rychle a adekvátně reagovat na změny vnějšího prostředí. Jedním z nástrojů implementace změn je využití metodik a nástrojů projektového řízení. Dle PMI (2004) je možné **projekt**

chápat jako dočasné úsilí vynaložené na vytvoření unikátního produktu, služby nebo určitého výsledku a **projektovým managementem** aplikace znalostí, schopností, nástrojů a technologií na aktivity projektu tak, aby tyto splnily požadavky projektu.

Každý projekt je jedinečný a je ohraničený třemi základními atributy – časem, náklady a rozsahem (cílem) a prochází specifickými, na sebe navazujícími fázemi. PMI (2004) definuje životní cyklus projektu poměrně obecně jako soubor obecně následných fází projektu, jejichž názvy a počet jsou určeny potřebami kontroly instituce, která je v projektu angažována. V zásadě se jedná o fázi iniciační, fázi plánovací, realizační a hodnotící. Dle Svozilové (2006) mohou mít složitější projekty životní cyklus definován ve více sekvencích nebo jsou jeho hlavní fáze rozděleny do dílčích částí.

Instituce používají projekty k **řešení svých vlastních potřeb** nebo k **dodání externímu zadavateli**. V současné době je možné se setkat s projekty prakticky ve všech sférách podnikání, zejména v mezinárodních společnostech jakéhokoli zaměření, zákaznických orientovaných společnostech a procesně řízených společnostech. Z hlediska aplikačních oblastí je možné využít projektů např. při **budování nové firmy, reengineeringu, zavedení nové technologie, informačního systému, vývoj a uvedení produktu na trh nebo při realizaci jakékoliv jednorázové akce**. Je tedy více než pravděpodobné, že současní studenti – budoucí zaměstnanci na pozicích středního a vyššího managementu i budoucí podnikatelé se s realizací projektu v jakékoli podobě setkají.

2 Potřeba změny ve vzdělávání

2.1 Potřeba podnikatelského vzdělávání

Z důvodů obsažených v předchozí kapitole, které mají bezesporu mimo jiné vliv na trh práce a změněné kompetence, se dnes velmi silně dostává do popředí zájmu **podnikatelské vzdělávání**, jehož cílem je podpora podnikavosti (v širším slova smyslu) a podnikatelského ducha. **Podpora podnikavosti a propojování studentů s reálným pracovním prostředím je v souladu se strategií “Evropa 2020”, “Education and Training 2020”, doporučeními Národního konventu** a dalšími.

Celá řada univerzit i vysokých škol neuniverzitního typu dnes v reakci na potřeby trhu rozšiřuje své výukové schopnosti. Mimo běžné akademické vzdělávání implementují do svých studijních programů prvky podnikatelského vzdělávání vč. zřizování inkubátorů pro start-upové projekty. Bohužel, jak uvádí Somr (2015), podpora podnikavosti v rámci vzdělávacího systému ČR je v současné době nedostatečná, její struktura je značně roztržštěná a většinou se jedná o individuální iniciativy jednotlivých subjektů.

Míra pružnosti rozšíření výukových modulů je podle Jenkinena, Jonese a Lordové (2000) závislá na integraci školního finančního roku s plánem rozvoje školy, kdy se předpokládají tři hlavní časová období (prosinec – březen pro monitoring a evaluaci aktivit spojených se zimním semestrem a odsouhlasení si cílů vysoké školy pro nadcházející semestr; duben – červenec pro analyzování plánů rozvoje, odsouhlasení si rozpočtů a alokaci zdrojů a monitorování a evaluaci aktivit spojených s letním semestrem; a září – prosinec pro monitoring čerpání rozpočtu a monitoring a evaluaci aktivit pro navazující období).

2.2 Implementace nově koncipovaného předmětu

Vzájemná interakce studentů vysokých škol a subjektů praxe pro transfer znalostí může nabývat mnoha podob, od participace odborníků na výuce, vedení absolventských prací, přes absolvování stáží a praxí až po realizaci společných projektů. **Proces tvorby znalostí na bázi vzájemné spolupráce a jejich implementace vytváří základní rámec pro posílení role**

vzdělávací instituce v ekonomickém a sociálním rozvoji. Podle Greena a O'Sullivan Smyserové (2001) lze roli pedagoga chápat pouze jako nositele inovativního portfolia.

Cílem implementace nově koncipovaného předmětu na Vysoké škole obchodní v Praze, o.p.s. je vyplnit mezeru mezi informacemi získávanými v rámci běžného akademického vzdělávání a znalostmi, tedy schopnostmi jejich praktické aplikace v reálném pracovním prostředí. Smyslem je motivace k získání podnikatelských dovedností nejen studentů s ambicí založit vlastní podniky, ale i těch, kteří se chtějí uplatnit na pozici zaměstnance.

V rámci výuky na Vysoké škole obchodní v Praze, o.p.s. již devátým rokem probíhá kurz Případové studie v cestovním ruchu. V počátku byla navazována spolupráce převážně se subjekty z oblasti veřejnoprávního sektoru – organizacemi destinačního managementu cestovního ruchu, Národním památkovým ústavem a dalšími s cílem podpořit cestovní ruch v dané destinaci. I přes nesporné oboustranné přínosy se projevovaly určité bariéry jak na straně zadavatele, tak na straně řešitelů z řad studentů. Na jedné straně zadavatelé často nedisponovali potřebnými znalostmi z oblasti projektového řízení, které se projeví zejména při vágním zadání projektu bez nutných metrik pro hodnocení jeho úspěšnosti, na straně druhé studenti nebyli konfrontováni s reálnou implementací navrhovaných řešení, která tak často z důvodu nerealizovatelnosti zůstávala pouze u návrhů.

Peterson (2007, s. 57) uvádí, že dobré systémy hodnocení určení, vč. pedagogů a navazujících činností, jsou spravedlivé, splňují prokázané potřeby klientů, zodpovídají otázky zainteresovaných stran, jsou nákladově efektivní a neobsahují neodůvodněné vedlejší účinky.

Díky zkušenostem z předchozích let a navázání spolupráce s **Prague Startup Centre** mohl původní koncept dostat zcela nový rozměr. Předmět zůstává dvousemestrální s možností pokračování životaschopných projektů i v dalším semestru. Má společný teoretický základ a je od počátku veden interaktivní formou - kombinací nezbytně nutného teoretického zázemí, workshopů a práce v terénu. Studenti získávají základní znalosti nutné pro plánování, exekuci, řízení a vyhodnocení projektu menšího rozsahu vč. schopnosti aplikace teoretických poznatků projektového řízení do plánování reálného projektu s důrazem na týmovou spolupráci. Týmové učení se ze zkušeností je považováno za jednu z nejhodnotnějších forem neformálního vzdělávání. I přes společný teoretický základ jsou skupiny vedeny diferenciovaně, a to s ohledem na odlišný charakter projektů. Tři týmy studentů pokračují v módu nastaveném v uplynulých obdobích a zpracovávají projekty externího zadavatele. Dalším třem týmům je ponechána **vlastní iniciativa s důrazem na nutnost konfrontace vlastních nápadů s jejich přijetím reálným trhem.**

Studenti generují vlastní nápady formou **brainstormingu**. Jako základní metoda byl zvolen tzv. **designerský přístup** uplatnitelný v nejednoznačnosti a nejistotě. Takovýto přístup může vést prostřednictvím zkoumání a prototypizace mnoha možností ke kvalitnímu návrhu business modelu. Přístup zahrnuje pět cílů: mobilizace, porozumění, návrh, realizace a řízení. Jednotlivé nápady, myšlenky jsou podrobovány několikakolovému multikriteriálnímu hodnocení, na základě kterého studenti vybírají projekty k samotné realizaci. Postupně je vytvářena volnější projektová organizační struktura v čele s top manažerem z řad studentů a pravidla pro komunikaci uvnitř i vně týmu. K správnému rozdělení rolí napomáhá studentům tzv. **Belbinův test rolí** v projektovém týmu. Pro zhmotnění myšlenek je využíváno nástrojů **Business Model Generation, resp. LeanCanvas** (modifikovaný model pro potřeby start-up projektů). Modely umožňují v krátké době vymýšlet, zpochybňovat, přetvářet a posléze realizovat nové podnikatelské plány. Předností je, že model umožňuje podpořit společné chápání jak členům týmu, tak zainteresovaným osobám. Modely se skládají se stavebních prvků, které pokrývají čtyři oblasti: zákaznickou, nabídkovou, finanční,

infrastrukturní. Další využívanou metodou, která je v souladu s designérským přístupem a je využívána ke zkoumání z hlediska žádoucnosti projektů na trhu (součást **opportunity study**), je metoda **Human centered design**. Tato metoda začíná u toho, pro koho je navrhované řešení určeno. Přístup umožňuje rozvinout empatii vůči zákazníkovi, později pomáhá při evaluaci navržených prototypů. Řízenými rozhovory s potenciálními zákazníky nejde o to, získat statisticky relevantní vzorek, ale o hloubku porozumění, nikoliv šíři.

Použitím základních nástrojů projektového řízení jako je **Logický rámec**, **Work Breakdown Structure** a **Ganttův diagram** se studenti ujistí, zda jimi navrhovaný projekt je nejen životaschopný, ale také s existujícími zdroji proveditelný (**feasibility study**). I v této fázi dochází často k přehodnocování a modifikaci původních záměrů, ať už z důvodu obtížnosti provedení prosté dekompozice myšlenek do konkrétních činností, chybějících zdrojů, či chybějících kompetencí. Při samotné realizaci projektu si studenti prohlubují schopnosti týmové spolupráce, využívají metod a nástrojů projektového řízení k řízení zdrojů, identifikaci a řízení rizik a získávají potřebné zkušenosti s **vytvářením reálných partnerských sítí i s konfrontací svých řešení s potenciálními zákazníky**.

I přesto, že se jedná o pilotní ročník nově koncipovaného předmětu, lze říci, že všechny projekty iniciované studenty jsou úspěšné, ať už se jedná o vyústění projektu z oblasti sdílené ekonomiky do založení reálné firmy, či o využití výsledků projektu z oblasti gastraturismu a zájem o dlouhodobou spolupráci ze strany společnosti destinačního managementu či úspěšné navazování spolupráce se subjekty cestovního ruchu v rámci projektu vytváření vícestranné webové platformy zaměřené na mladé návštěvníky metropole. Zároveň se také ukazuje nutnost neustálé modifikace výuky a prostor pro její větší efektivitu, např. větší motivací studentů k vlastní iniciativě, možností výběru práce na konkrétních projektech, menšími týmy, průřezovým zpracováním projektů v různých předmětech apod.

Literatura

1. Beneš, M. (2006) *Konkurenceschopnost a konkurenční výhoda*. Centrum výzkumu konkurenční schopnosti České republiky. Working paper 5/2006.
2. Green, J., Smyser, O. S. (2001) *The Teacher Portfolio: A Strategy for Professional Development and Evaluation*. Maryland. Sxaresrow Press.
3. Jenkin, M., Jones, J. a Lord, S. (2000) *Monitoring and Evaluation for School improvement*. Oxford. Heinemann Educational Publisher.
4. Kolektiv autorů (2013). *Design zaměřený na člověka-soubor nástrojů*. Folow. Brno.
5. Národní konvent. Somr, Z. (2015) *Podnikavost a její podpora ve vzdělávání*. Praha. Dostupné na [www: <http://www.spcr.cz/images/EU/Doporuceni_podnikavost.pdf](http://www.spcr.cz/images/EU/Doporuceni_podnikavost.pdf)
6. Osterwalder, A., Pigneur, Y. (2015) *Tvorba business modelů*. BizBooks, Brno.
7. Palatková, M., Zichová, J., Hrubcová, G. (2014) *Tourism competitiveness of the Czech Republic regions and the possibility of the marketing measures performance evaluation using the BSC method*. Dostupné na [www. <http://tsf2014prague.cz/Paper%204.2_Monika%20Palatkova_CZ.pdf](http://tsf2014prague.cz/Paper%204.2_Monika%20Palatkova_CZ.pdf)
8. Peterson, K. D. (2001) *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practises*. London. Sage Publications.
9. PMI (2004). *A Guide to the project Management body of Knowledge (PMBOK Guide)*. Newton Square, PA
10. Svozilová, A. (2006). *Projektový management*. Praha. Grada Publishing, a.s.
11. Štefánek, R. a kol. (2011) *Projektové řízení pro začátečníky*. Praha. Computer Press, a.s.

12. Veber, J. a kol. (2007). *Management. Základy – prosperita – globalizace*. Praha. Management Press, s.r.o
13. Walker, A. J a kol. (2003). *Moderní personální management*. Praha. Grada.
14. WEF: *The Global Competitiveness Report 2013–2014*. Dostupné na [www: <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness>](http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness)
15. Zuzák, R. (2011) *Strategické řízení podniku*. Grada Publishing, a.s. Praha

Poděkování

Tento příspěvek je součástí projektu č. GA/2016/17_2 Start_up projekty / Zavedení nově koncipovaného předmětu. Autoři příspěvku by rádi poděkovali za finanční podporu projektu Grantové agentuře Akademické aliance.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Jitka Zichová

Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.

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

E-mail: zichova@vso-praha.eu

Ing. Lukáš Volf

Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.

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

E-mail: volf@vso-praha.eu

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING. PAED. IGIP

AUTOEVALUAČNÍ KULTURA A KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ

Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference
Reviewed Papers of the International Scientific Conference

Vydal Extrasystem Praha
Elektronická publikace
Vydání první
138 stran 9,75 AA
ISBN 978-80-87570-36-4