

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

Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky



SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 2. ročníku mezinárodní vědecké
konference

Reviewed Papers of the 2nd International Scientific Conference

Editors

Kateřina Berková

Ladislav Pasiar

Konference je výstupem vědeckého projektu financovaného Interní grantovou agenturou VŠE v Praze reg. č. IGS VŠE F1/31/2015 „*Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním*“ a rovněž je výstupem vědeckého 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

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Alena Králová, Ph.D.

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

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Schola nova, quo vadis?

© Kateřina Berková – Ladislav Pasiar

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2017

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

Svazek/Volume: 32

ISBN 978–80–87570–38–8

ODBORNÝ GARANT KONFERENCE – PROFESSIONAL GUARANTOR OF THE CONFERENCE

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

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. Ing. Libuše Müllerová, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

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

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc. (Univerzita Karlova)

doc. Ing. Alena Klapalová, Ph.D. (Masarykova univerzita)

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

doc. Ing. Ľudmila Velichová, Ph.D. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

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

Dr. Martin Čepel, PhD., MBA (Ligs University LLC, Honolulu, Hawai, USA)

Ing. Jan Chromý, Ph.D. (Vysoká škola hotelová v Praze)

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

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

Ing. Katarína Krpáľková 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)

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. (Vysoká škola polytechnická Jihlava)

Recenzní řízení příspěvků elektronické konference proběhlo pod záštitou vědeckého výboru konference.

SLOVO ÚVODEM

Vážení účastníci konference,

je nám ctí, že otevíráte sborník 2. ročníku mezinárodní vědecké konference *Schola nova, quo vadis?*, která byla uskutečněna elektronickou formou pod záštitou dvou spolupracujících sesterských kateder – Katedry didaktiky ekonomických předmětů VŠE v Praze a Katedry pedagogiky Ekonomické univerzity v Bratislavě.

Konference byla zaměřena na témata z oblasti pedagogiky, didaktiky a odborného vzdělávání a byla uspořádána k ukončení vědeckých projektů obou pořádajících kateder. Nosným tématem těchto projektů je modernizace ekonomického vzdělávání v sekundární a terciární úrovni, a to v kontextu vystavění takového systému řízení výuky, který by umožňoval začleňovat učební strategie a vyučovací metody s podporou hlubšího uvažování o ekonomických jevech. Je žádoucí, aby takovýto systém reagoval také na potřeby trhu práce a využíval cesty vedoucí k podpoře požadovaných kompetencí u budoucích absolventů.

Dovolujeme si podotknout, že oba vědecké projekty přinesly mnoho nového poznání, které můžeme považovat za počáteční informační injekci. Před sebou nyní máme dlouhou cestu pro ukotvení dnes již našich opodstatněných doporučení a návrhů, které na počátku řešení byly pouhými domněnkami.

Je naší milou povinností také poděkovat všem autorům odborných příspěvků a členům vědeckého výboru konference, pod jejichž záštitou proběhlo recenzní řízení.

Věříme, že v tomto sborníku naleznete mnoho inspirace a podnětných informací pro rozvoj své pedagogické a tvůrčí činnosti.

Jménem organizačního výboru

Ing. Kateřina Berková, Ph.D. – Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

vedoucí řešitelských týmů vědeckých projektů

Praha – Bratislava, říjen 2017

OBSAH

TABLE OF CONTENTS

Ondřej Asztalos	7
Proměny kvalifikace a odborného vzdělání The Changes of Qualification and Technical Education	
Kateřina Berková	17
Metodické portfolio v terciárním ekonomickém vzdělávání v kontextu potřeb trhu práce Methodological Portfolio in Tertiary Economic Education in the Context of Labor Market Needs	
Alexander Bilčík	23
Hodnotenie vzdelávacích služieb žiakmi a ich návrhy k zlepšeniu Evaluation of educational services by pupils and their suggestions for improvement	
Marie Fišerová.....	30
Příklady v ekonomických předmětech na středních školách Exercises in economic subjects at secondary schools	
Vladimíra Hladíková.....	38
Informačno-komunikačné technológie a ich efektívne využitie v edukačnom procese Information and communication technologies and their effective use in the educational process	
Lenka Holečková	46
Podpora kritického myšlení studentů s využitím metod písemného zachycení myšlenek The Students' Critical Thinking Support with the Application of Writing Methods	
Monika Hornáček Banášová, Simona Dujková, Dušan Fedič	52
Tvorba učebnice pre špeciálnu cieľovú skupinu Huncokárov Designing a textbook for the special target group of Huncokars	
Zuzana Chmelárová, Ladislav Pasiar	58
Pohľad učiteľov na projektové vyučovanie odborných ekonomických predmetov Teacher's overview on project teaching in economic subjects	
Alena Králová	67
Jak připravovat učitele ekonomických předmětů v České republice pro výuku na středních a vyšších odborných školách? How to prepare teachers of economic subjects in the Czech Republic for teaching at the secondary and higher professional schools?	
Kristýna Krejčová, Tomáš Langer	73
Maslowova teorie potřeb v kontextu vzdělávání Maslow's need hierarchy theory in the context of education	

Pavel Krpálek	79
Specifika ekonomiky podniku v letecké dopravě Specifics of Business Economics in the Air Transportation	
Katarína Krpáľková Krelová, Pavel Krpálek	85
Aktivizačné metódy v príprave učiteľov ekonomických predmetov Activation Methods in Training Teachers of Economic Subjects	
Radka Löwenhöfferová.....	91
Intelligence, výchova a vzdelávaní v historickém kontextu Intelligence, education and education in the historical context	
Jaromír Novák	98
Vízia systému prípravy učiteľov ekonómov v kontexte Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania: „Učiace sa Slovensko“ The Vision of the System of Economics Teacher Training in the Context of the National Programme for the Development of Education: "Learning Slovakia"	
Darina Orbánová.....	105
Využívanie projektového vyučovania pri pedagogickej praxi Using of Project Teaching by Pedagogical Practice	
Darina Orbánová.....	111
Význam celoživotného vzdelávania pre zamestnanosť The Importance of Lifelong Learning for Employment	
Ľuboslav Straka.....	117
Výučba odborných predmetov s využitím progresívnych didaktických prostriedkov Teaching of special subjects using progressive didactic facility	
Ľuboslav Straka, Gabriel Dittrich.....	121
Validation of the measurable indicators of the learning process quality in the MOODLE learning Environment	
Rudolf Šlosár.....	125
Aplikácia vybraných didaktických zásad vo výučbe ekonomických predmetov Application of selected didactic principles in economic subjects teaching	
Eva Tóblová	133
Analýza využitia aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese The analysis of activating methods in teaching process	
Ľudmila Velichová.....	138
Objavovanie podnikateľských príležitostí v cvičnej firme – aplikácia modelu projektového vyučovania Discovering Business Opportunities in the Practice Firm – Applying the Model of Project Teaching	

Proměny kvalifikace a odborného vzdělání

The Changes of Qualification and Technical Education

Ondřej Asztalos

Abstrakt

Přechod k vyšší průmyslové revoluci vyžaduje vysokou kvalifikaci pracovních sil na základě odborného vzdělávání probíhajícího v rámci školské soustavy a ve sféře podnikové praxe. Profesní složení pracovních sil v souvislosti s odvětvovou strukturou ekonomiky se zásadně změní. Některé profese zaniknou, místo nich vzniknou profese nové, vyvolané robotizací a digitalizací. Vzdělávání odborníků se bude měnit nejen v jeho organizaci, ale zejména v obsahu vzdělání.

Klíčová slova: trh práce, kvalifikace, vzdělání, učební osnovy, rámcové vzdělávací programy.

Abstract

The change to higher grade of industrialization requests very high qualification of labour forces with the help of technical education within the school system and business practice. The structure of labour forces will change significantly in connection with industrial structure of economy. Some jobs will be replaced by others in connection with robotic automation and digitalisation. The training of experts will change not only with regard to its organizational aspects, but also with regard to the content of education.

Keywords: labour market, qualification, education, curricula, National Educational Framework.

JEL klasifikace: A23, I25

1 Úvod

Zakladatel Facebooku Mark Zuckerberg označil technický pokrok a automatizaci za objektivní příčinu úbytku mnoho pracovních míst a za stav přebytečného obyvatelstva v dalším rychlém rozvoji ekonomiky. Proto hlavním posláním nových generací bude vytvářet nová pracovní místa. Je hodnotné, že si to uvědomuje mladý a bohatý podnikatel. Tato nová doba však promění nejen profese a profesní strukturu pracovních sil, ale i vzdělání, podstatnou část kvalifikace. Mladou generaci očekávají v nové průmyslové revoluci obtížné úkoly a nutnost adaptace na ni. Takové proměny jako jsou digitalizace a robotizace nezasáhnou jen vyspělé země, ale vzhledem ke světové globalizaci postihnou i oblasti, v nichž rozvinuté země hodně investují.

2 Proměny pracovního trhu a kvalifikace

Trh práce patří mezi základní problémy hospodářské praxe. Na tomto úseku lidské činnosti se řeší mnoho otázek, které jsou většinou nové a komplikované. Jsou aktuální a s časovým postupem několika let budou stále problematičtější. Profese (povolání) a kvalifikace (vzdělání a praxe) patří tudíž mezi základní kategorie trhu práce. Tvoří jeho podstatnou část a stránku.

Je to vlastnost, která patří k budoucímu pracovníku v oblasti společenské aktivity. Představuje příslušnost budoucího práce schopného jednotlivce k určité skupině lidí.

Podmínkou plnění pracovních činností a aktivit je kvalifikace. Je úzce spjata s výkonem určité profese. Stupeň kvalifikace jednotlivce je závislý na jeho vzdělání a na odborné praxi. Růst složitosti práce vyžaduje stále vyšší kvalifikaci. Rysem kvalifikace je její komplexnost. Představuje schopnosti, zkušenosti, vědomosti, dovednosti a návyky potřebné k výkonu složité práce. Je zpravidla výsledkem vzdělávání, zejména odborného. Její forma a stupeň jsou potvrzeny příslušným dokumentem. Odborné vzdělání je základní podmínkou pro úspěšné zapojení do pracovního procesu. Je přesně obsahově i formálně zakotveno v základních pedagogických dokumentech. Odborná příprava se tudíž promítá do povolání. Zaměstnavatelé nabízejí uchazečům o práci volná pracovní místa, která je třeba obsadit, zejména na základě požadovaného vzdělání. Firmy přijímají nové pracovníky různých profesí. Jejich struktura je velmi pestrá a složitá.

Povoláním je získaná pracovní potence uchazeče. Uchazeč o pracovní místo dokumentuje, že má odborné znalosti a dovednosti v určitém oboru své činnosti (strojírenství a kovovýroba, stavebnictví, zemědělství, chemický průmysl, finance, cestovní ruch, informatika aj.) a obecné dovednosti (počítačová způsobilost, numerické zpracování dat, jazykové předpoklady apod.). Uchazeče, o kterého má zaměstnavatel zájem, posuzujeme také z hlediska jeho osobnosti (spolupráce, kreativita, samostatnost, řešení problémů, flexibilita apod.). Jedná se o tzv. měkké kompetence. Některé z nich jsou získané minulým zaměstnáním. Zvyšují kvalifikaci uchazeče potřebnou pro získání nového pracovního místa. Tyto prvky kompetence se však získávají zejména vzděláním.

Praxi uchazeč o pracovní místo prokazuje doklady o minulém zaměstnání. Ta může být hlavním požadavkem v oboru, ve kterém bude budoucí zaměstnanec pracovat. Je ale třeba posoudit, zda lze za praxi považovat i uplatnění v jiných oborech minulého zaměstnání. Pracovní návyky získané v takových případech se totiž využívají v různých pracovních oborech.

Praxi vyžadují zaměstnavatelé mnohdy striktně. Písrné dodržování požadavku praxe může zkomplikovat situaci na trhu práce. Hledání nového pracovního místa vždy vyžaduje určitý čas. Může proto prodlužovat dobu nezaměstnanosti uchazeče, který už o původní pracovní místo přišel. S požadováním praxe jako podmínky pro přijetí do pracovního poměru jsou proto spojeny některé problémy. Proto je třeba pečlivě a odpovědně zvážit, jaké k ní nový zaměstnavatel zaujme stanovisko. Zaměstnavatelé však preferují takovou praxi, kterou uchazeči o volná pracovní místa absolvovali ve firmách, které představují technické a ekonomické úspěchy. Největší zájem mají o pracovníky, kteří byli zaměstnáni v zahraničí.

Zaměstnavatelé většinou uznávají praxi v oboru určité činnosti, která trvá požadovanou dobu. S tím jsou však spojeny některé problémy, protože absolventi škol objektivně praxi mít nemohou. Proto se dostávají do pozice nezaměstnaných více než aktivní zaměstnanci. Je to požadavek velmi obtížně splnitelný. Firmy však neberou v úvahu skutečnost, že v praktickém vyučování a v jiných aktivních formách výuky absolventi školy už určitý praktický přístup k práci získali. Navíc přijímaný uchazeč o pracovní místo přichází s určitými schopnostmi k práci, které získal v jakémkoliv jiném oboru činnosti. Tuto všeobecnou praxi získanou mimo obor však zaměstnavatelé většinou neuznávají.

Trh práce je proto složitým souhrnem vztahů mezi budoucími zaměstnanci a zaměstnavateli. Poptávka vyjadřuje přání uchazečů o volná pracovní místa, zaměstnavatelé pak hledají nové zaměstnance pro využití svých volných pracovních kapacit. Nabídka na trhu práce je tudíž

dvoustranná: volné pracovní síly nabízejí své schopnosti pracovat, firmy pak jim nabízejí možnosti jejich uplatnění.

Trh práce se v současné době mění velice zásadně a podstatně. Nový stupeň jeho rozvoje, který už nyní probíhá velmi rychle a intenzívně, je poznamenán novou technickou revolucí (4.0), zejména digitalizací a robotizací. Především postihují výrobní procesy, dostávají se i do oblasti častých služeb. Zasahují obory zdravotnictví či státní administrativu. Týká se organizace práce, její racionalizace a snižování počtu pracovních míst (v nové průmyslové revoluci údajně jich zanikne přes 50%).

Digitalizace a robotizace může probíhat velmi rychle. Ovlivní hlavní složky trhu práce, zejména profesní strukturu. Mnohé profese zaniknou, objeví se místo nich zcela nové. Na trhu práce ubude mnoho pracovních příležitostí, kvalifikovaných i nekvalifikovaných. U některých profesí se změní jejich pracovní náplň. A proto na to musí reagovat zejména vzdělávací systém, který musíme průběžně a rychle měnit. Proto dosavadní obsah i organizace školství se podstatně promění a zasáhne i celou řadu pedagogických dokumentů.

Proměny na trhu práce, v profesní struktuře a odvětvové skladbě pracovních sil se v přechodu k vyšší úrovni technologie budou vyznačovat těmito znaky:

- výpočetním myšlením,
- sociální integrací a tzv. měkkými dovednostmi,
- interkulturní dovedností,
- zvládnutím informačních dat,
- rozhledem expertních znalostí v jednom oboru, doplněným o osvědčené znalosti oborů příbuzných,
- ovládáním nových medií.

Tyto procesy doprovází obrovské sociální změny a nejistoty vyvolané ekonomickou globalizací a technologickou revolucí. Profesor Jiří Příbáň z univerzity v Cardifu konstatoval, že tyto tendence se budou zesilovat. U nás se to ještě neprojevuje tak silně. Skandinávský model spojuje propouštění nepotřebných zaměstnanců se značnou sociální podporou. My jsme však ještě na nižším stupni industriální společnosti, proto tolik nepociťujeme katastrofální důsledky technické a technologické revoluce. Ta se u nás brzo nejvíce projeví v některých výrobních odvětvích automobilového průmyslu, doprovázeného velkými inovacemi. Totéž se týká strojírenské výroby a výroby elektrozařízení.

Pracovní trh se v podmínkách rozvoje lidské činnosti mění. Proto je nutno tyto podmínky dlouhodobě respektovat, zejména v souvislosti se změnami kvalifikace. Na trhu práce ovšem nejvíce působí profesní struktura pracovních sil. Tomu se musí přizpůsobit i kvalifikace, která se bude měnit a přizpůsobovat trhu práce. Zejména obsah a forma vzdělávání potenciálních pracovních sil se perspektivně s rozvíjejícím se pracovním trhem musí radikálně přizpůsobit.

3 Propojení odvětvové a profesní struktury pracovních sil

Nová vědecká technická revoluce označovaná jako revoluce 4.0 neprobíhá ve všech zemích stejně. Některá odvětví národního hospodářství jsou však dotčena velmi silně. Na druhé straně budou existovat odvětví, u nichž nová progresivní technika a technologie bude aplikována v menší míře. To se týká např. elektráren, plynáren, zemědělství, lesnictví a podobných odvětví prvovýroby. Tyto změny techniky a technologie podstatně ovlivní i strukturu odvětví

národního hospodářství a pracovních sil z hlediska počtu zaměstnaného obyvatelstva a změn ve skladbě povolání.

Jak jsme již řekli, od osmdesátých let 20. století se poměry na trhu práce prudce vyostřují. Některé problémy sociálního charakteru se zvyšují, situace příjmově nižších i velké části středních vrstev se zhoršuje. A to vše v podmínkách velkých společenských, ekonomických a politických proměn. V profesní skladbě v důsledku hluboké a široké aplikace nové technologie budou vznikat nová povolání. Přitom je logické, že v souvislosti s tím bude narůstat počet ohrožených povolání a to i v ČR. Uvádí se, že horizont těchto proměn lze odhadnout na 20 let.

V rámci profesní a odvětvové struktury pracovních sil je několik profesí robotizací a digitalizací ohroženo více než profese jiné. I když jejich identifikace není ještě v současné době, a ani v blízké budoucnosti nebude, zcela přesvědčivě prokázána. U některých povolání, která jsou spojena s novými technickými postupy jako například v oboru obrábění kovů a montáži složitých zařízení, můžeme již tyto změny rozpoznat i nyní. V některých povoláních se však robotizace a digitalizace nemusí tolik projevit. Obecně se konstatuje, že mnohé profese budou ohroženy. Každá však v jiné intenzitě. Lze pravděpodobně tvrdit, že se to bude týkat méně kvalifikovaných profesí (tabulka 1).

Tabulka 1: Vybrané ohrožené profese

Povolání	Počet zaměstnanců v tis.	Průměrná měsíční mzda v Kč
Dělníci	217,5	15 814
Skladníci	61,0	22 631
Prodavačky a pokladní	135,0	16 067
Kuchařky, servírky, číšníci	50,3	14 971
Celkem	463,8	x

Zdroj: Křešnička (2016)

Uvádějí se však i jiné ohrožené profese (doručovatelé, řidiči, sekretářky a asistenti). Mezi nimi jsou také např. vojáci i herci). V posuzování těchto povolání zatím velkou roli hrají nejen objektivní procesy, ale i fantazie.

Základem a východiskem dlouhodobých proměn pracovních sil je stávající zaměření národohospodářských odvětví. Dynamiku nového a progresivního vědeckotechnického pokroku u nás ještě dost dobře a přesně neznáme. Ale víme, že přechod k vyššímu stupni nové průmyslové revoluce v ČR je podmíněná tím, že se týká více než jednoho a půl miliónů pracovníků národního hospodářství.

Východiskem úvah o budoucích změnách v odvětvích národního hospodářství a v profesní skladbě pracovních sil je pochopitelně současná situace ekonomiky. V každém odvětví však proměny proběhnou jinak a v různých tempech. Uvedeme vybrané profese (tabulka 2).

Tabulka 2: Struktura zaměstnanosti v ČR

Odvětví	Procentuální vyjádření
Zemědělstí dělníci	2,8
Těžební dělníci	1,3
Stavební dělníci	7,5
Provozní a obslužný personál	25,1
Zpracovatelské dělníci	18,9
Techničtí pracovníci	9,8
Pracovníci řízení a správy	23,5
Pracovníci školství, kultury a zpravodajství	10,2
Tvůrčí pracovníci vědy, výzkumu a vývoje	1,0
Celkem	100,0

Zdroj: Statistické ročenky ČSÚ

Samozřejmě že profesní struktura pracovních sil je i v současné době, před velkou průmyslovou revolucí, v rámci ekonomických odvětví bohatě stratifikována. Projevuje se však v rámci jednotlivých odvětví jinak a specificky, s mnoha charakteristickými rysy a podobnostmi. V rámci národního hospodářství existuje a stále ještě bude existovat velké množství profesí. Dokládají to odhady i statistické podklady. Uvádějí se stovky až tisícovky případů. Některé profese jsou typické jen pro vybraná odvětví (učitel, lékař, lesník aj), jiná jsou průřezová, která se vyskytují ve všech nebo aspoň ve většině odvětví (uklízečka, hasič, manažer, vrátný aj.).

U většiny kvalifikovaných profesí se vyžaduje odborná praktická příprava a školní i podnikové vzdělání. Jsou proto základem tvorby pedagogických dokumentů, zejména učebních a studijních oborů.

4 Propojení pracovního trhu se vzděláváním odborníků

V této historické epoše přecházíme k vyšší průmyslové revoluci, která vyžaduje respektovat a inovovat nejen technologické změny, ale i celý souhrn společenských vztahů. Jejich významnou oblastí je i vzdělávání.

Dosavadní obsah i organizace školství se v období nové průmyslové revoluce podstatně promění. Reagovat na to musí zejména vzdělávací systém, který musíme průběžně a rychle zkvalitňovat. Proto dosavadní obsah i organizace školství se podstatně promění a zasáhne i celou řadu pedagogických dokumentů.

Tempo odvětvové i profesní struktury v národním hospodářství, způsobené rychlou dynamikou současné průmyslové revoluce, se tudíž nemohou neodrazit v proměnách vzdělávání, zejména odborníků, kteří budou v kontaktu s novou vědou a technikou. Nové vzdělávací aktivity však postihnou celou školskou soustavu. Proměny ve struktuře nových učebních a studijních plánů, respektive rámcových vzdělávacích programů, podstatně ovlivní nejen obsah, ale i formy vzdělávání.

Současná úroveň našeho školství vytváří pouze možnosti a předpoklady pro přechod k nové průmyslové revoluci. Východiskem budoucího kvalitativního rozvoje vzdělávání je však samozřejmě jeho současná situace. V Evropské unii se však nejrychleji rozvíjí terciární sektor

vzdělání. K němu se přibližuje i české školství. Na druhé straně u nás máme ukončené rozsáhlejší středoškolské vzdělání, které je podmínkou rychlejšího rozvoje jak vyššího odborného školství, tak i vzdělávání univerzitního. Ve všech těchto parametrech překonáváme mnohé světové průměry.

Odvětvová struktura ekonomiky má hlavní vliv samozřejmě také na strukturu vzdělávání, zejména odborného. Postupný a v některých případech dokonce revoluční přechod k novým technologiím bude ovšem vyžadovat intenzivnější vstup do vzdělávání zaměstnanců firem. Školní vzdělávání umožní pouze jeho základ. Odborné vzdělání umožňuje snadnější přístup k novým pracovním příležitostem než pouze vzdělání všeobecné, i když pro určité skupiny pracovníků i takové vzdělání vyhovuje.

Stupeň rozvoje ekonomiky, techniky a technologie a odvětvová struktura národního hospodářství jsou základem také pro vznik různých odvětví středního odborného školství. Projevuje se to např. v názvu škol a specializací, které kopírují profesní strukturu. V oblasti technického, zemědělského a učňovského školství názvy středních škol se často nemění. Mají trvalejší povahu. V oblasti ekonomického školství však tento proces probíhal historicky dlouhodobě (tabulka 3). Odpovídal charakteru ekonomiky, doplněné o ideologické a politické faktory.

Tabulka 3: Etapy rozvoje středního ekonomického školství

Etapy	Název etap	Názvy škol
1872 - 1952	Rozvinutá tržní ekonomika	Obchodní akademie a Obchodní škola
1952 - 1900	Socialistická centrálně a administrativně regulovaná ekonomika	Vyšší hospodářská škola, Hospodářská škola, Střední ekonomická škola, Ekonomická škola
1900 - dosud	Rozvinutá tržní ekonomika	Obchodní akademie, Obchodní škola

Zdroj: vlastní

Změny ve středním odborném školství budou ovšem dále probíhat postupně. Vzdělání, které školy nyní poskytují, bude sloužit na trhu práce ještě dlouho. K jakým změnám zde dojde, většinou jen tušíme. Obsah i organizace tohoto vzdělávání se ale bude průběžně měnit.

V posledních deseti letech došlo v oblasti českého odborného školství k významným změnám. Projevuje se to zejména v tvorbě nových vzdělávacích programů. Kvalitní a efektivní trh práce ovšem vyžaduje složitou profesní a kvalifikační strukturu pracovních sil. Vzdělávání je zde nezbytným nástrojem a předpokladem.

Vzdělávací programy většinou ve všech historických vzdělávacích obdobích zahrnují především vyučovací předměty, zařazené do výuky. Obsah výuky má pak zpravidla formu učebních osnov.

Při vzniku středního odborného školství v našich zemích z konce devatenáctého století až do roku 2008 se v České republice obsah výuky i jeho rozsah regulovaly centrálně státními školskými orgány, které pedagogickou dokumentaci určovaly a vyhlašovaly. Rozhodovaly především o rozsahu a obsahu odborného vzdělávání ve všech studijních směrech a ve vzdělávacích formách. Tímto způsobem se vytvářely vzdělávací programy pro všechny obory a specializace středních odborných škol.

Na vzdělávací programy v odborném školství měly zejména velký vliv výrobní, technické, technologické a ekonomické faktory. I jeho normativní úprava, jeho obsah a délka studia byly určovány centrálně a administrativně. Ovlivňovaly je společenské systémy v nejširším měřítku. Tyto vlivy a etapy se promítly zejména do názvů studijních oborů a specializací.

V posledních deseti letech došlo v oblasti českého odborného školství k významným změnám. Projevuje se to zejména v tvorbě rámcových vzdělávacích programů. Kvalitní a efektivní trh práce proto čím dále tím více vyžaduje složitou profesní a kvalifikační strukturu pracovních sil. Vzdělávání je zde nezbytným nástrojem a předpokladem.

Nástrojem uspořádání odborného vzdělávání byly dlouhodobě učební plány. Jejich funkce v odborném vzdělávání včetně vzdělávání ekonomického, jsou obecné a specifické. Týkají se podmínek pro všestranný a harmonický rozvoj osobnosti žáků, obsahu a rozsahu vzdělání a jeho hloubky. Pedagogické dokumenty určovaly mezipředmětové vztahy, zajišťovaly proporci mezi všeobecným a odborným vzděláním. Učební plány byly základem pro tvorbu rozvrhu hodin a pramenem informací o výkonech učitelů. Je zajímavé, že školy vcelku akceptovaly tato centrální rozhodování. Byla formulována jasně a jednoduše. Školám neukládala žádnou povinnost sestavovat složité plány.

Rozvoj středního odborného školství vyžaduje sledování světových trendů a specifických přístupů k tvorbě učebních plánů. Týká se to nejen přehledu odborných předmětů, ale i jejich zařazení do školních roků. Rozhoduje se o délce studia, o formách výuky a o spojení s praxí.

Předmětový obsah výuky předmětů v regulovaném školství pak bylo do roku 2009 centrálně stanoveno učebními osnovami. Byl založený na obsahu jednotlivých oblastí techniky, technologie i ekonomiky. Byl i v minulosti zaměřen na ekonomickou teorii a hospodářskou praxi. V dělnických učebních oborech navíc praktické vyučování dosahovalo vysoké úrovně. Počet těchto oborů v celé soustavě odborného vzdělávání pochopitelně převažuje.

V posledních deseti letech došlo v oblasti českého odborného školství k významným změnám. Projevuje se to zejména v tvorbě nových vzdělávacích programů. Kvalitní a efektivní trh práce vyžaduje složitou profesní a kvalifikační strukturu pracovních sil. Vzdělávání je zde nezbytným nástrojem a předpokladem.

Jak už bylo uvedeno, počínaje rokem 2009 se uplatňují v ČR tzv. Rámcové vzdělávací programy (dále jen „RVP“). Jejich základem je rozdělení vzdělanostní úrovně do určitých skupin. Celkový počet RVP je poměrně značný. Byly spojeny s velkým úsilím především vědeckých pracovníků ve spolupráci s praxí (Národní ústav odborného vzdělávání). V ČR je kodifikováno kolem 280 vzdělanostních stupňů a oborů. Jejich význačným rysem je možnost porovnávání vzdělávání u nás a ve světě. To se týká samozřejmě všech oborů odborného vzdělávání. V návaznosti na RVP musí školy zpracovávat podrobné školní výukové programy, jejichž využití je podle zkušeností pro učitele málo přínosné. Profesor Štech uvádí, že učitelé a školy RVP za své vážně nepřijali.

Poznatkový obsah výuky předmětů v regulovaném školství pak bylo do roku 2009 rovněž centrálně stanoveno ve formě učebních osnov. Zahrnuje oblast techniky, technologie i ekonomiky. Obsah odborného vzdělávání je vždy založen na poznané teorii a na hospodářské praxi. Obsah studijních oborů technických, zemědělských, dopravních a oborů obchodu a služeb, byly centrálně regulovány podobným způsobem.

Proměny odborného vzdělávání začaly vlastně zaváděním Rámcových vzdělávacích programů a to už v roce 2010. Některé učební a studijní obory podle nových projektů byly však výjimečně zavedeny až v roce 2015.

Vzdělávací programy, zejména jejich systémové struktury, jsou velmi bohaté a rozsáhlé pedagogické dokumenty jak z hlediska obsahu, tak i svou formou. Rozdělují se podle kategorií vzdělanostních oborů – stupňů (tabulka 4).

Tabulka 4: Etapy vzniku RVP

Etapy vzniku	Počet RVP	Procentuální vyjádření
1. vlna 2009	62	22,13
2. vlna 2010	82	29,29
3. vlna 2011	82	29,29
4. vlna 2012	49	17,50
5. vlna 2014	4	1,43
6. vlna 2015	1	0,36
Celkem	280	100,00

Zdroj: Sukup, Doležalová, Vojtěch (2006)

Vzdělávací programy v podstatě pokrývají velkou část profesí v národním hospodářství. Jsou zpracovány velmi podrobně. Každý RVP obsahuje několik desítek stránek textu. V nich se uvádějí nejdříve klíčové kompetence, které jsou v podstatě společné povahy pro všechny obory odborného vzdělávání. Zde mají ovšem největší váhu odborné kompetence. Rozhodující úlohu hraje rámcové rozvržení učiva. Podobné vlastnosti však spatřujeme i v organizaci studia. Nejvíce se však RVP odlišují v oblasti kurikulární, která určuje obsah odborného vzdělání podle studijních oborů, které jsou spjaty s charakterem profesí, pro něž odborné školy připravují. S některými jejich částmi, zejména s kompetencemi klíčovými a odbornými by měli být zřejmě učitelé seznamováni už v základní učitelské přípravě, zejména v pedagogické psychologii, v pedagogice a také v rámci didaktik odborných předmětů.

Proměny odborného vzdělávání v období přechodu ke čtvrté průmyslové revoluci budou však vyžadovat nové aktivity v úpravách rámcových vzdělávacích programů. Zejména bude třeba hledat prameny, které naznačí, které učební a studijní obory budeme muset rozvíjet, některé pozměnit, jiné zrušit. Nejobtížnější je odhadnout, kterým novým oborům věnovat největší pozornost. Proto tvorba rámcových vzdělávacích programů není ukončeným procesem.

Nejdůležitější pozornost musíme věnovat žákům středních odborných škol, kteří mají mít ukončené studium na úrovni maturity. Zejména se to týká středních technických škol, včetně zemědělských a lesnických. Tito absolventi budou mít nejbližší k adaptaci na nové technické změny.

Pro kvalitní práci dělníků a jiných skupin pracovníků, kteří charakterem své činnosti patří mezi málo kvalifikovaným pracovním silám, je třeba věnovat také přiměřenou pozornost. Jejich absolutní počet však bude nižší než pracovníků s maturitou, což zřejmě souvisí s tím, že profesní skladba zejména technických pracovníků a jiných profesí, které jsou jim blízké, je bohatěji strukturovaná a náročná na znalosti. Není to však výsledkem dehonestace významu dělnické a jiné provozní profese.

V současné etapě odborného vzdělávání se vyskytují určité tendence, které znamenají pokles počtu absolventů těchto škol. Souvisí to zejména s demografickými procesy. Počet maturantů s úplným odborným vzděláním v roce 2015 poklesl na 66%. Nejvíce však poklesl počet vyučenců, kteří absolvovali také maturitu (50%). Na druhé straně došlo jen k menšímu poklesu absolventů na gymnáziích (85%). Maturanti však v současné době přecházejí v hojně míře ke studiu na vysokých školách, popř. na školách vyšších odborných. Nedostatek absolventů v praxi, který požaduje střední odborné vzdělání, je značným problémem.

Statistické údaje uvedené v tabulce ukazují jen ta fakta, která vystihují etapu přechodu na rámcové vzdělávací programy (tabulka 5).

Tabulka 5: Počty absolventů středních škol v denním studiu

Střední vzdělání	2008	2011	2013	2015
Střední vzdělání bez výučního listu	63	56	64	78
Střední odb. vzdělání s maturitou	45 298	40 879	39 033	29 798
Střední odb. vzdělání s maturitou a odborným výcvikem	7 367	5 607	5 070	3 707
Gymnázia	24 284	23 962	22 686	20 533
Celkem	77 012	70 504	66 853	54 116

Zdroj: ČSÚ

Vzdělanostní struktura pracovníků v národním hospodářství ČR je už poměrně vysoká. Zaměstnanci se základním a středním vzděláním dosahují téměř 90 % z celkového počtu zaměstnanců, s terciárním vzděláním téměř 10%. Evropská unie disponuje méně zaměstnanci se základním a středním vzděláním (více než 75 %) a s terciárním vzděláním kolem 25%. Jsou to ovšem jen průměry, v rámci nichž jsou započítány i výsledky vzdělávání ve státech s nižší úrovní celkového vzdělání.

Postupný přechod k digitalizaci a k robotizaci výroby a jiných ekonomických procesů promění odborné vzdělávání v mnoha směrech. Vzniknou nové učební a studijní obory. Nebudou však tak specializované jako jsou nyní. Budou převažovat komplexnější obory. Nejvíce se však přechod k vyšší průmyslové revoluci dotkne obsahu a forem odborného vzdělávání. Odborné školy nebudou jedinou vzdělávací institucí. Rychlá aplikace vědeckotechnických novinek zapojí do vzdělávacího procesu též podniky a firmy. Ty budou mít větší možnosti vnášet do technických a ekonomických procesů nejnovější poznatky.

5 Závěr

Zatím povětšinou můžeme zkoumat rozvoj odvětví, profesí a vzdělávání v současných podmínkách jejich projevů. Problémy spojené s nastupující průmyslovou revolucí lze již nyní odvozovat na úrovni mikrosféry (podniku a firem), nikoli však průhledně v globálním měřítku. V podnicích a firmách, které již novou cestu nastoupily, je to již zřejmé. Nejvíce je to patrné v oblasti automobilového a strojírenského průmyslu. Zde se nejvíce začnou projevovat obtížné sociální dopady.

Profesor Jan Keller, náš přední sociolog, uzavírá úvahy o přechodu k robotizaci a k digitalizaci jednak pesimisticky (masová nezaměstnanost, kvalifikovaná práce se změní na práci jednoduchou) a jednak optimisticky (roboty a informační soustavy se budou muset vyrábět, instalovat a udržovat). Vzniknou nové druhy kvalifikované práce. Nastoupí proces přeškolení jak v rámci firem, tak i ve vzdělávací soustavě.

Strategickým nástrojem přechodu k nové průmyslové revoluci jsou investice do technologie a infrastruktury. A v souvislosti s hmotnými investicemi jsou nutné investice do vzdělání k výchově nových odborníků. Proto jen tyto technické a vzdělanostní změny budou mít v budoucnosti trvalou perspektivu.

Literatura

1. Krpálek, P., & Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
2. Asztalos, O. (2016). Ekonomické vzdělávání v profesní stratifikaci. *Media4u Magazin*, 13 (2), 6-11.
3. Asztalos, O. (1996). *Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího školství v ČR*. Praha: VŠE.
4. Šafr, J., & Häuberer, J. (2008). Subjektivní sociální distance k profesím: existují v české společnosti subjektivní třídní hranice? *Naše společnost* 6 (1), 28-38.
5. Sukup, R., Doležalová, G., & Vojtěch, J. (2006). *Odvětvová a profesní struktura pracovníků ve zpracovatelském průmyslu a v ostatních odvětvích v ČR v kontextu se sférou vzdělávání*. Praha: NÚOV.
6. Křešnička, J. (2016). Máte padáka, nahradí vás stroj. *Týden* 38 (22).

Poděkování

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

Kontaktní údaje autora

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
E-mail: asztalosondrej@seznam.cz

Metodické portfolio v terciárním ekonomickém vzdělávání v kontextu potřeb trhu práce

Methodological Portfolio in Tertiary Economic Education in the Context of Labor Market Needs

Kateřina Berková

Abstrakt

Příspěvek má charakter přehledové studie o potřebě trhu práce v kontextu aktuálních požadavků na měkké kompetence absolventů vysokých ekonomických škol. Tento přehled doplňuje nový výzkum autorky z roku 2017 o využívání moderních vyučovacích metod v terciárním ekonomickém vzdělávání. Pro tuto komparaci byly vybrány takové metody, které velmi dobře podporují měkké kompetence žádané trhem práce.

Klíčová slova: trh práce, terciární vzdělávání, ekonomické vzdělávání, vyučovací metody, měkké kompetence

Abstract

The paper is a survey of needs of the labor market in the context of the current requirements for soft skills of graduates of higher economic schools. This review is complemented by a new 2017 author's research on the use of modern teaching methods in tertiary economic education. For this comparison, such methods have been chosen which very well support the soft skills required by the labor market.

Keywords: Labor Market, Tertiary Education, Economic Education, Teaching Methods, Soft Skills

JEL klasifikace: A20, A23, J24

1 Úvod

Příspěvek se zabývá dvěma základními rovinami přípravy studentů vysokých škol na praxi. V prvním případě se jedná o přehled aktuálních potřeb trhu práce z hlediska požadavků na soft skills absolventů vysokých škol v ekonomických oborech. V druhém případě se jedná o analýzu využití vyučovacích metod v terciárním ekonomickém vzdělávání na úrovni bakalářského studia, prostřednictvím které bude zjištěno, zda jsou požadavky trhu práce pro přípravu absolventů splňovány. Příspěvek si klade za cíl nalézt shodu mezi těmito dvěma rovinami. V opačném případě doporučit opatření k posílení rozvoje měkkých kompetencí požadovaných trhem práce. Autorka vychází z analýzy využití metod podporujících požadované měkké kompetence na základě dotazníkového šetření, které bylo orientováno na vysokoškolské učitele. Výzkum nepokrývá kvantitativní vyhodnocení dílčích kompetencí, ale pouze hodnotí, zda je aktuálně využívané metodické portfolio učitelů správně zvoleno pro podporu žádaných měkkých kompetencí trhem práce.

2 Požadavky trhu práce na absolventy a směřování vzdělávání k procesu učení

2.1 Potřeby trhu práce z hlediska soft skills absolventů

Míra významnosti odborných kompetencí a tzv. soft skills – měkkých kompetencí z pohledu trhu práce se vyrovnává. Měkké kompetence jsou stejně tak důležité jako odbornost, protože přinášejí zvýšení produktivity zaměstnance a tedy zvýšení mzdových výnosů (Balcar, Knob, 2016). Mezi nejžádanější měkké kompetence z pohledu trhu práce se řadí – samostatnost, výkonnost, flexibilita, efektivní komunikace, proaktivní přístup, řešení problémů, plánování a organizace práce, spolupráce, kreativita, odolnost vůči stresu, celoživotní vzdělávání, vyhledávání a orientace v informacích, zákaznická orientace, ovlivňování ostatních, leadership. Za důležité kompetence jsou považovány samostatnost, výkonnost, komunikace, řešení problémů, plánování a organizace práce. Tyto kompetence jsou z hlediska náročnosti na nejvyšších úrovních (Balcar, Knob, 2016). Autoři zjistili, že rozvoj výše uvedených měkkých kompetencí v průměru o 1 úroveň způsobuje zvýšení mzdy zaměstnance a zvýšení jeho produktivity o 10,06%. Pro splnění požadavků trhu práce je nutno nalézt vhodné vzdělávací cesty a strategie, které cíleně budou rozvíjet měkké kompetence u budoucích absolventů.

2.2 Směřování vzdělávání k procesu učení

Proces učení je důležitým článkem celého systému řízení výuky. Učení je proces, který je orientován na žáka – studenta. Nicméně učitel nesmí tento proces opomíjet, naopak je potřeba se mu velice vážně věnovat. *Proč tomu tak je?* Lze vysvětlit podle Steelové a kol. (2007), která se již dlouhodobě zabývá zážitkovým učením, rozvojem kritického myšlení a procesem učení. Podle autorky nastala velká změna paradigmatu ve vzdělávání, kdy je soustředěna pozornost na učení. „*Nevěř svému učiteli ani spolužáku, pokud se sám nepřesvědčíš o správnosti, poznávej vlastníma očima a rozumem, ne cizími*“ (Komenský, 1657, překl. Krejčí, Hendrich, 1948). Tato teze představuje základní princip, na kterém je postaveno vzdělávání, a tím je získávání vlastních zkušeností a zážitků a jejich přenos do procesu učení. Tyto principy uvádí v podobě platných premis rovněž Novotný a kol. (2002). V případě, že proces učení bude potlačen a výuka bude více soustředěna na činnost učitele, pak jistě dojde k narušení aktivizace žáků a zážitkové učení nebude možno uskutečňovat.

S tím dále souvisí rozmach moderních metod založených na projektu RWCT (angl. *Reading and Writing for Critical Thinking*), který byl vyvinut v USA Společností pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy). Metody umožňují hlubší, vlastní poznání učícího se jedince. Student poznává, přijímá a zpracovává informace (Klooster, 2000). Tyto metody vycházejí z modelu učení a myšlení *E – U – R* (Evokace – Uvědomění si významu informace – Reflexe). Model neodpovídá fázím vyučovacího procesu, ale je pojímán podle fází procesu učení, čili je orientován na žáka – studenta (Rutová, 2003). Evokaci lze přirovnat k aktualizaci učiva a motivaci; Uvědomění si významu informace lze přirovnat k expoziční či fixační fázi; Reflexi lze přirovnat ke shrnutí učiva v závěru vyučovací jednotky. Smyslem celého procesu je, aby si student uvědomil, jak se mu změnil způsob uvažování, aby dokázal rozlišit relevantní informace od irelevantních, aby dokázal tedy posuzovat kriticky. Metody založené na modelu *E – U – R* tento náhled studentům umožňují.

3 Výzkum aktuálně využívaných vyučovacích metod k podpoře soft skills v terciárním ekonomickém vzdělávání

Výzkum byl proveden v první polovině roku 2017 s cílem oslovit učitele zajišťující výuku ekonomických předmětů v bakalářském studiu na vysokých školách. K výzkumu bylo

přístupováno empiricky a kvantitativně s cílem shrnout zjištěné výsledky ve vztahu k naplňování aktuálních potřeb trhu práce.

3.1 Cíl a výzkumné předpoklady

Cílem výzkumného šetření je zjistit zastoupení a frekvenci využití vyučovacích metod, které jsou součástí moderních koncepcí ekonomického vzdělávání (jako je problémové či projektové vyučování). Vybrány byly metody, které zaručují rozvoj měkkých kompetencí požadovaných trhem práce, aby bylo možné provést srovnání požadavků zaměstnavatelů s aktuálním přístupem učitelů k výuce ekonomických předmětů a k přípravě studentů na praxi. Z tohoto cíle vyplývají tyto výzkumné předpoklady, které jsou následně ověřovány:

- Nadpoloviční většina oslovených učitelů využívá metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případovou studii podporující všechny měkké kompetence požadované trhem práce.
- Nejčastěji (z hlediska frekvence využití) využívají oslovení učitelé skupinu metod zaměřených na rozhodovací úlohy, simulaci a případovou studii.

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 62 vysokoškolských učitelů, kteří vyučují ekonomické předměty v bakalářském studiu na vysokých školách (z toho 61% mužů a 39% žen). Největší zastoupení respondentů bylo v rámci VŠE v Praze (71%) a dále v rámci Vysoké školy polytechnické v Jihlavě (10%). V menším zastoupení v rozpětí 3 – 5% se zúčastnili učitelé z VŠO Praha, Masarykovy univerzity v Brně, Vysokého učení technického v Brně, ČZU v Praze a VŠEM v Praze. Respondenti byli sledováni podle pracovního zařazení (akademické funkce). Nejvíce respondentů bylo ve skupině odborní asistenti (40%) a studenti doktorského studia (37%). Zbývající část respondentů se řadila mezi profesory, docenty, lektory a externí učitele. Respondenti byli také sledováni podle délky pedagogické praxe ve vysokoškolském prostředí. Převažovali respondenti s kratší pedagogickou praxí, která se pohybovala v rozpětí 2 – 4 let. Ve výzkumném vzorku převládají akademičtí pracovníci – učitelé s kratší pedagogickou praxí a s nižší akademickou funkcí a studenti doktorského studia.

3.3 Data a metodologický design

Pro sběr dat byl použit dotazník vlastní konstrukce webového designu. Tento dotazník byl elektronicky distribuován mezi respondenty. Dotazník byl koncipován širěji a zabýval se nejenom použitím vyučovacích metod v terciárním vzdělávání, ale také hodnocením soft skills a odborností absolventů středních škol z pohledu vysokoškolských učitelů. Takováto koncepce byla sestavena z důvodu plnění cíle dílčí výzkumné etapy projektu IGS VŠE „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování propustnosti s terciárním vzděláváním“. Dotazník obsahoval celkem 33 uzavřených otázek v kombinaci s otevřenými, dále 4 faktografické otázky zjišťující znaky respondentů. Pro účely splnění cíle, který si klade tento příspěvek, je vybrána pouze ta část, která předkládá aktuálně využívané moderní vyučovací metody na vysokých školách.

Zkoumané metody byly sdruženy do 4 skupin, které rozvíjí buď určité měkké kompetence (jako je kategorie 2, 3 a 4), nebo jsou použitelné pro rozvoj všech měkkých kompetencí žádoucích trhem práce – jedná se o první kategorii *metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případovou studii* (tabulka 1). Z pohledu procesu učení a metod založených na modelu *E – U – R* dává tato první kategorie dobrý prostor pro rozvoj všech fází procesu učení, tj. *evokace, uvědomování si významu informace a reflexe*, kdy učící se jedinec si uvědomuje, jak se mu mění způsob myšlení a jak získává jiný úhel pohledu na věc čili nadhled a také tato

kategorie dává prostor pro rozvoj všech požadovaných kompetencí uvedených v úvodním přehledu.

Tabulka 1: Seskupení zkoumaných vyučovacích metod do kategorií

Kategorie	Počet metod v kategorii	Dílčí metody
Metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie	3	Metoda případové studie, simulační metoda, projektová metoda
Diskusní metody	7	Brainstroming, diskuse, Think-Pair-Share, metoda sněhové koule, argumentační esej, výuková videa, webináře
Didaktické ekonomické hry	2	Didaktické ekonomické hry neinterakční, interakční
Metody problémového vyučování	2	Problémové otázky, problémový řízený rozhovor

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti u každé metody subjektivně posuzovali frekvenci využití ve výuce, a to na škále *1-nevyužívám až 5-využívám velmi často*. Odpovědi respondentů jsou vyhodnoceny pomocí relativních četností a metod popisné statistiky.

3.4 Výsledky

První výzkumný předpoklad – Nadpoloviční většina oslovených učitelů využívá metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie podporující všechny měkké kompetence požadované trhem práce – byl vyhodnocen pomocí relativních četností v procentuálním vyjádření. Výsledky uvádí následující tabulka 2.

Tabulka 2: Využití moderních metod z hlediska četností odpovědí respondentů

Kategorie	Počet metod v kategorii	Využívá	Nikdy nevyužilo
Metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie	3	67%	33%
Diskusní metody	7	37%	63%
Didaktické ekonomické hry	2	39%	61%
Metody problémového vyučování	2	85,5%	14,5%

Zdroj: vlastní zpracování

První výzkumný předpoklad byl přijat. Většina oslovených učitelů (67%) využívá metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie. Nejvíce respondentů (85,5%) využívá metody problémového vyučování (tj. problémové otázky a problémově řízený rozhovor). Jedná se o metody, které nejsou tolik časově náročné jako zkoumaná skupina metod a lze je především využívat pro více předmětů. Nejméně respondentů využívá diskusní metody (37%). Ačkoliv právě metoda diskuse je tou metodou, kterou využívá nejvíce respondentů, nutno konstatovat, že s ostatními diskusními metodami jako je sněhová koule, Think-Pair-Share, argumentační esej, respondenti ještě ve výuce nepracují. Jedná se o metody, které jsou organizačně náročné a vyžadují skupinovou práci studentů.

Druhý výzkumný předpoklad – Nejčastěji (z hlediska frekvence využití) využívají oslovení učitelé skupinu metod zaměřených na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie – byl vyhodnocen pomocí metod popisné statistiky (středních hodnot). Tento předpoklad nezjišťuje zastoupení metody z hlediska počtu respondentů, ale četnost výskytu metody ve výuce. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3: Frekvence využití metod – popisná statistika

Kategorie	Počet metod v kategorii	Průměrná frekvence	Modus
Metody zaměřené na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie	3	2,58	1
Diskusní metody	7	2,06	1
Didaktické ekonomické hry	2	1,69	1
Metody problémového vyučování	2	3,10	3

Zdroj: vlastní zpracování

Druhý výzkumný předpoklad nebyl přijat, a to vzhledem k tomu, že nejvyšší střední hodnota vyjadřující frekvenci využití zkoumaných metod byla zjištěna u skupiny metod problémového vyučování (3,10). Zároveň je hodnota 3 nejčastěji se vyskytující hodnotou v dané skupině metod (vyjadřuje modus). V pořadí četnosti je na druhém místě skupina metod zaměřených na rozhodovací úlohy, simulaci a případové studie. Ačkoliv je modus této skupiny roven 1, podle průměrné hodnoty (2,58) je zjevné, že se v tomto souboru vyskytují také hodnoty vyjadřující četnější použití metod ve výuce. Tyto metody jsou ale náročné na přípravu a jejich použití je odvislé od charakteru předmětu, proto je jejich aktuální využití nižší než předpokládala autorka. To také dokazuje hlubší analýza podle vyučovaných předmětů v členění na předměty *Ekonomika, účetnictví a daně* (tj. předměty v úzkém vztahu k profilovým předmětům na střední škole) a v členění na *Ostatní ekonomické předměty* (tj. předměty s volným vztahem k profilovým předmětům na střední škole). Nejméně se využívají didaktické ekonomické hry – interakční i neinterakční.

Z pohledu dílčích metod, které jsou zastoupeny v jednotlivých kategoriích, je z hlediska výskytu nejčastěji ve výuce používanou metodou diskuse, dále případová studie a brainstorming. Tyto metody využívají ale více učitelé, kteří zajišťují ekonomické předměty s volným vztahem k profilovým předmětům na střední škole (např. Hospodářské dějiny, Management, Marketing, Personální řízení, Mezinárodní finance aj.). Z toho je evidentní, že charakter předmětu je velice výrazným faktorem při volbě vhodných metod. Nejméně se využívají ve vysokoškolské výuce webináře, které jsou vhodným prostředkem pro navození diskuse mezi učitelem a studenty či studenty vzájemně, dále argumentační esej a neinterakční didaktické hry.

4 Diskuse a závěr

Na základě provedené analýzy využití vyučovacích metod v terciárním vzdělávání s důrazem na rozvoj těch měkkých kompetencí, které jsou žádané trhem práce, lze konstatovat, že nejvíce respondentů využívá metody problémového vyučování, které jsou rovněž z hlediska frekvence nejčastěji ve výuce používané. Většina respondentů také využívá metody zaměřené na rozhodování, simulaci a případové studie, ale tyto metody nejsou již tak často zastoupeny ve výuce. Nejméně respondentů využívá skupinu diskusních metod a rovněž nejsou ve výuce často

zastoupeny. Výjimkou je metoda diskuse, která se řadí k nejvíce používaným metodám v terciárním ekonomickém vzdělávání. Za slabé stránky v aktuálně vystavěném metodickém portfolio vysokoškolských učitelů lze jedinečně považovat to, že prozatím nebyly implementovány metody založené na procesu učení a modelu $E - U - R$, které jsou pro studenty vysokých škol více než adekvátní. Pomocí těchto metod by bylo možné u studentů velice dobře rozvíjet kritické myšlení a posunout tak jejich kvality na vyšší úroveň.

Ačkoliv byl prokázán pouze jeden výzkumný předpoklad, analýza metodických přístupů k výuce ekonomických předmětů v bakalářském studiu na vysokých školách ukazuje pozitivní výsledky. Učitelé se snaží rozvíjet u studentů měkké kompetence podle aktuálních potřeb trhu práce pomocí vhodně zvoleného metodického portfolio. Je evidentní, že učitelé a vysoké školy obecně spolupracují s praxí a momentální trendy v přípravě budoucích absolventů na praxi jim nejsou cizí.

Literatura

1. Balcar, J., & Knob, S. (2016). *Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách*. 1. vyd. Ostrava: VŠB-TU Ostrava.
2. Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, 1-2.
3. Komenský, J. A., překl. Krejčí, A., & Hendrich, J. (1948). *Didaktika Velká*. 3. vyd. Brno: KOMENIUM.
4. Novotný, P. a kol. (2002). *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
5. Rutová, N. (2003). *Učím s radostí*. Praha: Kritické myšlení a SbS ČR.
6. Steelová, J. a kol. (2007). *Co je kritické myšlení. Vymezení pojmu a rámce $E - U - R$* . Praha: Kritické myšlení.

Poděkování

Příspěvek vznikl na základě podpory vědeckého projektu reg. č. IGS VŠE F1/31/2015 „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním“ a za pomoci institucionální podpory FFÚ VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze
nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3
E-mail: katerina.berkova@vse.cz

Hodnotenie vzdelávacích služieb žiakmi a ich návrhy k zlepšeniu

Evaluation of educational services by pupils and their suggestions for improvement

Alexander Bilčík

Abstrakt

Autor v príspevku najmä v kvantitatívnej forme predkladá hodnotenie súčasného stavu úrovne poskytovaných vzdelávacích služieb žiakom stredných škôl na Slovensku. Vychádza pritom z odpovedí v prieskume realizovanom na náhodnej vzorke 1372 žiakov. Hodnotenie činností vo vzdelávaní a ním získané informácie sú považované za významný predpoklad pri uplatňovaní manažérstva kvality na všetkých stupňoch škôl.

Kľúčové slová: manažérstvo kvality, indikátory, hodnotenie, prieskum, výchovno-vzdelávací proces

Abstract

In this contribution, the author presents mostly in a quantitative form the assessment of the current state of the level of educational services provided to pupils in secondary schools in Slovakia. The author draws on answers from a survey of a random sample of 1372 pupils. Evaluation of activities in education and the information it obtains is considered as an important assumption in the application of quality management at all levels of schools.

Keywords: Quality Management, Indicators, Evaluation, Survey, Educational Process

JEL klasifikace: I Health, Education, and Welfare

1 Úvod

Všeobecne sa očakáva, že snahou vzdelávacích organizácií je uspokojovanie všetkých zainteresovaných strán. Konkurenčné prostredie a prax prezrádzajú, že je dôležité pristupovať k ich napĺňaniu systémovo prostredníctvom **manažérstva kvality**. [3] To sa stalo nástrojom umožňujúcim nastavovať, hodnotiť a zlepšovať **procesy** (manažérske, hlavné a pomocné) na školách. [2] Tieto sa líšia svojim obsahom, štruktúrou, dĺžkou trvania, frekvenciou opakovania, svojim významom i účelom, čiže sú multidisciplinárne, ale **všetky sú dôležité**.

2 Hodnotenie súčasného stavu

Autor tohto príspevku v ňom interpretuje **zistené očakávania** žiakov v rámci riešenia projektu KEGA č.006DTI /2016 Model hodnotenia a zlepšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných odborných školách na prieskumnej **vzorke 1372 žiakov a žiačok** z celej Slovenskej republiky. V prieskumnom anonymnom dotazníku 10-timi položkami respondenti hodnotili aktuálny stav výchovno-vzdelávacieho procesu (výučby a vyučovania) so zreteľom na svoje vzdelávacie potreby a prostredie vzdelávania.

3 Interpretácia názorov žiakov stredných škôl

Odpovede respondentov z realizovaného prieskumu sú uvedené v nasledovných tabuľkách a grafoch:

- V prvej položke dotazníkového prieskumu respondenti vyznačili indikátory, ktoré sú pre nich **na vyučovaní rozhodujúce**. Poradie ich preferencií zobrazuje tabuľka 1.

Tabuľka 1: Žiakmi preferované indikátory spokojnosti na vyučovaní

Hodnotené indikátory	Výsledné poradie indikátorov			
	1	2	3	4
pohoda na vyučovaní	444	229	246	388
získané vedomosti a zručnosti	367	431	378	131
užitočnosť pre moju budúcnosť	330	458	332	187
odbornosť učiteľov	169	186	353	599
z 1372 neodpovedalo: 65 žiakov				

- V druhej položke respondenti vyznačili **hodnoty**, ktoré sú im **sympatické**. Výsledky sú znázornené v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Žiakmi uznávané hodnoty

Posudzované hodnoty	Poradie podľa početnosti odpovedí									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ústretoivosť	118	156	163	148	145	130	114	65	46	50
priateľstvo	366	189	128	96	98	82	66	54	43	13
tolerancia	114	206	195	166	140	99	88	55	55	17
pracovitosť	54	89	123	166	136	159	123	133	101	51
ochrana životného prostredia	30	28	33	75	107	92	96	118	174	382
spolupráca učiteľ-rodíč	39	68	85	72	81	121	132	140	186	211
spolupráca učiteľ-žiak	184	136	135	128	120	111	116	93	79	33
sloboda a zodpovednosť	81	129	113	121	122	140	143	156	88	42
uznanie individuálnych rozdielov žiakov	59	59	68	92	101	96	132	169	208	151
učenie sa činnosťou	96	79	94	75	85	104	126	146	152	178
z 1372 neodpovedalo: 237 žiakov										

- V tretej položke žiaci usporiadali **schopnosti vyučujúceho** podľa dôležitosti a zobrazuje ich tabuľka 3.

Tabuľka 3: Schopnosti vyučujúceho podľa požiadaviek žiakov

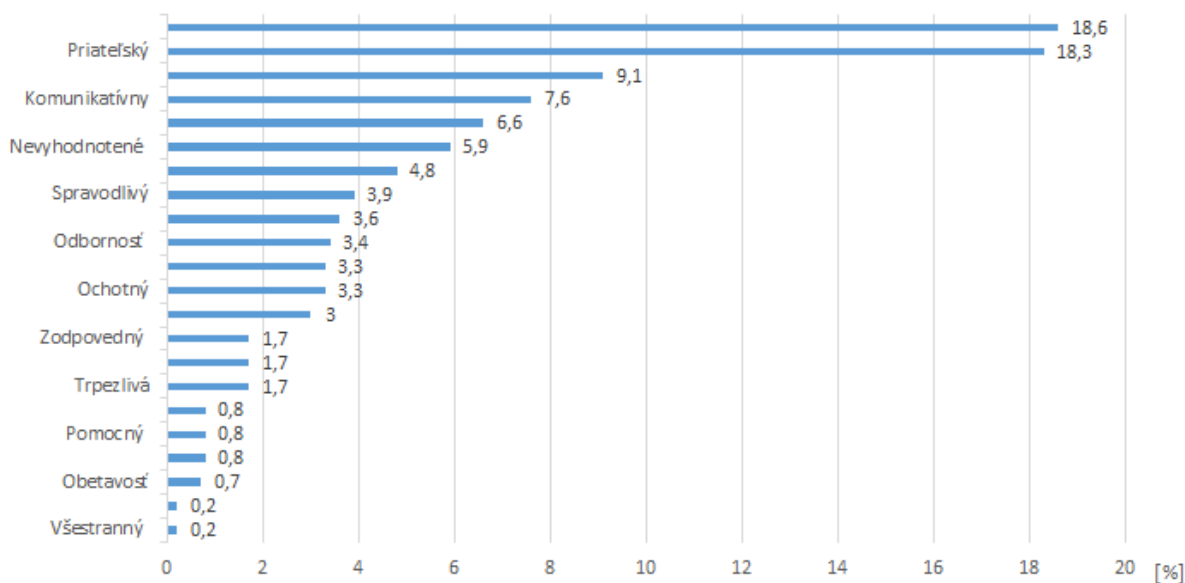
Schopnosť učiteľa	Výsledné poradie			
	1	2	3	4
ako ma dokáže na vyučovaní naučiť	475	328	258	244
ako vie so mnou komunikovať	347	406	397	155
ako sa vieme dohodnúť navzájom	240	288	321	456
ako ma vie motivovať	243	285	326	451
z 1372 neodpovedalo: 67				

- Štvrtá položka identifikuje **frekvenciu zisťovania názorov na školu** od žiakov učiteľmi školy. Odpovede respondentov uvádza tabuľka 4.

Tabuľka 4: Frekvencia zisťovania názorov žiakov

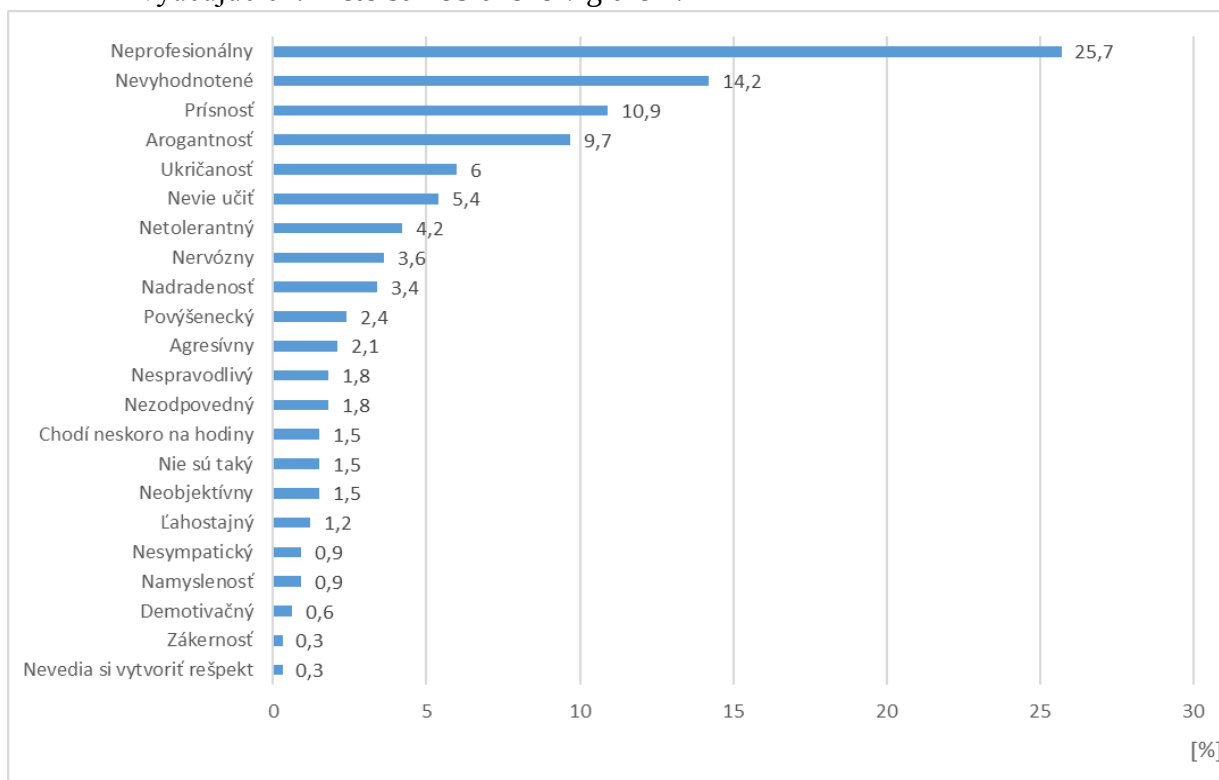
Poradie	Odpoveď	Početnosť
1	raz za školský rok	565
2	teraz po prvýkrát	508
3	na každej triednickej hodine	198
4	iné	92
	Tu sa ma nikto nepýtal	1
	Rodičia	1
	Kamaráti	8
	Raz za mesiac	4
	Stále	8
	Raz za čas	9
	Niekoľko krát do roka	9
	Niekedy	10
	Nikdy	15
	Často	2
	Ak je nejaký problém	1
	Občas	7
	V prvom ročníku	1
	Niektor kto nechodí na tú školu	1
	Riaditeľ pri pohovore s triedou	1
	Na začiatku školského roka	2
	Na triednickej hodine	1
	Pri Dni otvorených dverí	2
	Poviem sama ak je na to vhodná chvíľa	1
	Bývalí spolužiaci	1
	Keď sa chce niekto zaujímať o môj školský život	1
	Iba keď príde dotazník	2
	Neviem	1
	Niekedy na vyučovaní	1
	Asi 2x v živote	1
	Asi 3x v živote	1
	z 1372 neodpovedalo: 9	

- V piatej položke prieskumného dotazníka respondenti charakterizovali **výborného učiteľa** jeho vlastnosťami. Žiakmi uvádzané vlastnosti znázorňuje graf 1.



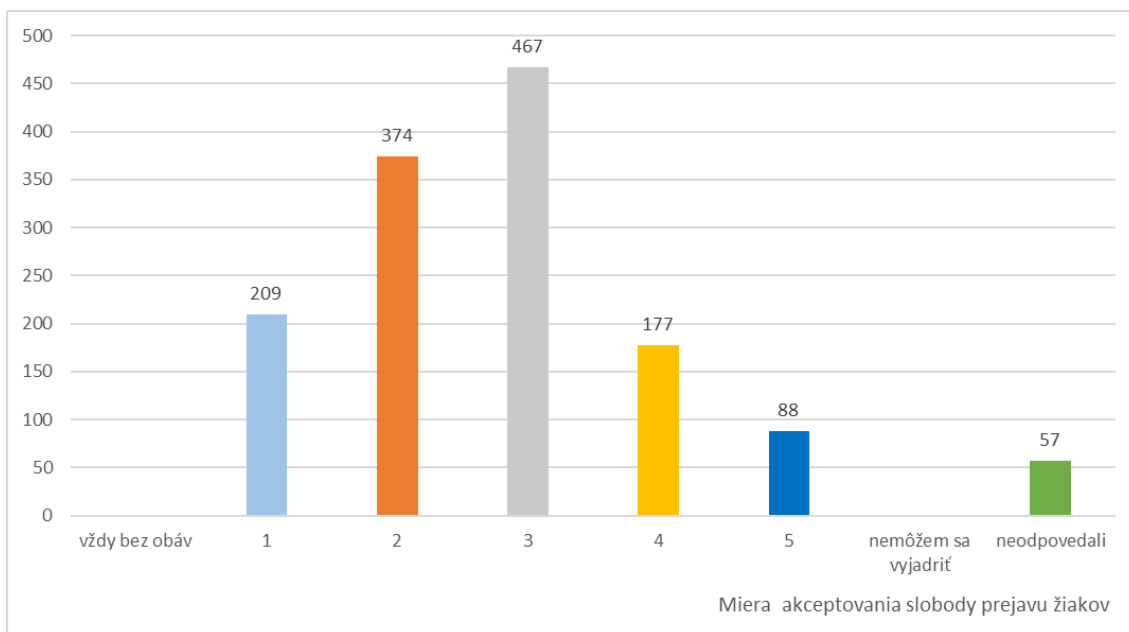
Graf 1: Vlastnosti výborného učiteľa podľa žiakov

- V položke šesť dotazníka žiaci vymenúvali najviac **prekážajúce prejavy** v prístupe vyučujúcich. Tieto sú zobrazené v grafe 2.



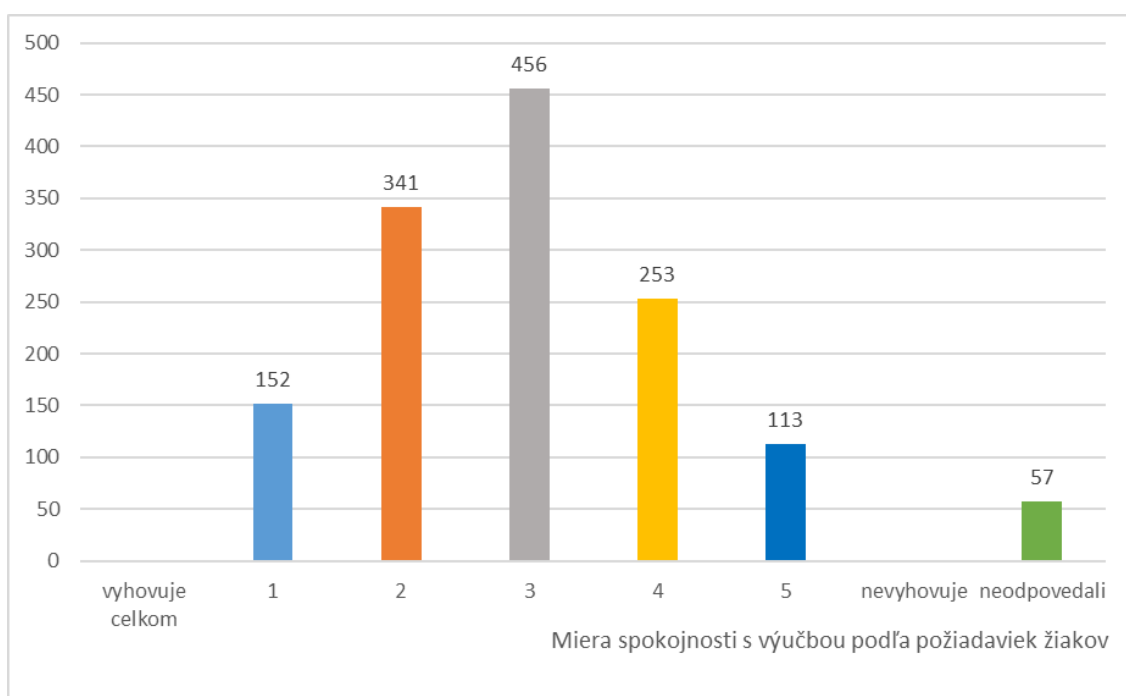
Graf 2: Žiakom prekážajúce prejavy učiteľov

- V položke 7 žiaci označili mieru **slobody prejavu názorov** na hodnotenie vyučovania v škole. V hodnotiacej škále známkou od 1 do 5 ich uvádza graf 3.



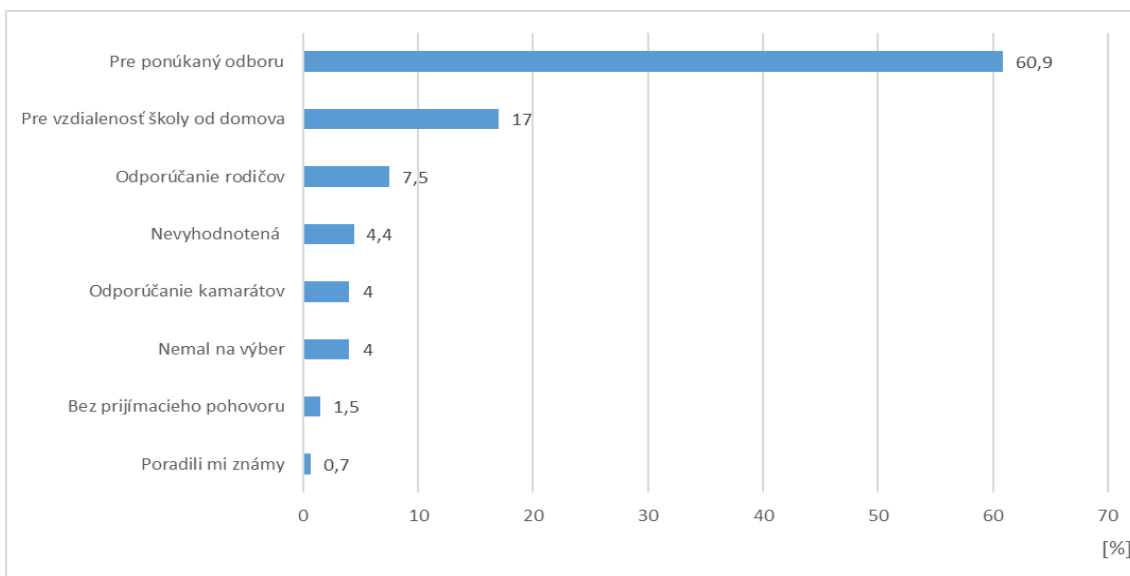
Graf 3: Sloboda prejavu žiakov

- Mieru **napĺňania** podľa **predstáv žiakov** učiteľmi respondenti označili v položke 8. V hodnotiacej škále známkou od 1 do 5 ich zobrazuje graf 4.



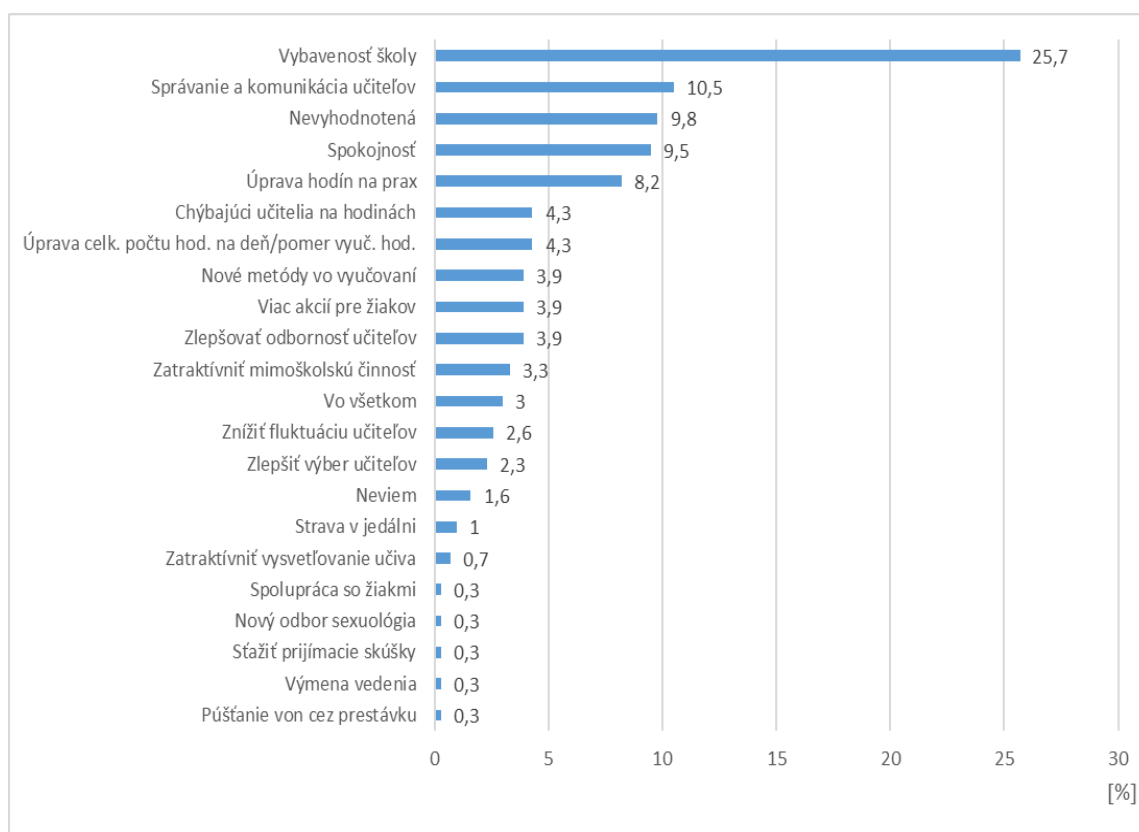
Graf 4: Napĺňanie predstáv žiakov

- V 9 položke respondenti uvádzali motivačné faktory, ktoré ich viedli k **výberu** konkrétnej **školy**. Znázorňuje ich graf 5.



Graf 5: Motivačné faktory pre výber školy

- 10 položka prieskumu bola zameraná na zlepšujúce **odporúčania a návrhy od žiakov** svojim vyučujúcim a manažmentu škôl. Zobrazuje ich graf 6.



Graf 6: Žiacke odporúčania a návrhy

4 Záver

Zámerom autora bolo v príspevku upriamiť pozornosť čitateľov na zdanlivo samozrejmé, ale stále nie každým vyučujúcim uplatňované napĺňanie požiadaviek svojich žiakov.

Kvalitu, ak sa zameriame na výchovnovzdelávací proces, 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 [1].

Interpretované odpovede oslovených 1372 žiakov stredných škôl dávajú objektívny obraz o ich predstavách a hodnotení výchovno-vzdelávacieho procesu, rovnako vyučujúcim o možnostiach zlepšenia poskytovania vzdelávacích služieb na slovenských školách v súčasnosti.

Literatúra

[1] Bilčík, A. (2017). Posudzovanie a hodnotenie úrovne vzdelávania In: AUTOEVALUAČNÍ KULTURA A KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ. Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference. Extrasystem Praha. ISBN 978-80-87570-36-4

[2] Bilčík, A., Hrmo, R. (2015). *Orientácia na procesný prístup k manažérstvu vo vzdelávacích organizáciách*. In: 9. didaktická konference s mezinárodní účastí. Sborník příspěvků. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 247 s. ISBN 978-80-210-8143-7

[3] Bilčík, A., Hrmo, R., Krištofiaková, L.(2016). *Úloha ľudského faktora v manažérstve kvality vzdelávacej organizácie*. In: 21. mezinárodní vědecká konference. Media4U Magazine, Univerzita Hradec Králové.

Pod'akovanie

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.

Kontaktné údaje autora

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

Vysoká škola DTI

Katedra didaktiky odborných predmetov

Ul. Sládkovičova 533/20,

018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: bilcik@dti.sk

Příklady v ekonomických předmětech na středních školách

Exercises in economic subjects at secondary schools

Marie Fišerová

Abstrakt

Cílem příspěvku je zdůraznit význam řešení příkladů v různých fázích vyučovacího procesu v ekonomických předmětech na středních školách, tj. zejména v ekonomice a účetnictví. Článek též poukazuje na hlavní nedostatky při práci s příklady, které se dle zkušeností autorky v praxi vyskytují.

Klíčová slova: Výuka, vyučovací proces, příklady, ekonomické předměty

Abstract

The aim of the paper is to emphasize the importance of solving of exercises at various stages of the teaching process in economic subjects at secondary schools, especially in economics and accounting. The article also highlights the main shortcomings in working with exercises, which, in the author's experience, occur in practice.

Keywords: Teaching, teaching process, exercises, economic subjects

JEL klasifikace: A210

1 Význam řešení příkladů pro výuku ekonomických předmětů na středních školách

Ekonomické předměty nelze účinně vyučovat, aniž by v nich žáci řešili celou řadu nejrůznějších příkladů. Práce s příklady zde má tedy své nezastupitelné místo, a to jak při využití tradičních, tak moderních vyučovacích metod. Žákům je tak umožněno propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi a zejména hlubší porozumění dané problematice. Nezřídka právě na příkladech žáci probírané učivo pochopí.

Mají-li však příklady splnit svůj účel, musíme je využívat s rozmyslem a mít na zřeteli několik zásad, s nimiž seznamuje tento příspěvek. Příklady hrají svou úlohu ve všech fázích vyučovacího procesu – motivační, expoziční, fixační i diagnostické. Při práci s příklady ve výuce se musíme respektovat osvědčené didaktické zásady, zejména jmenujme zásadu názornosti, zásadu soustavnosti a přiměřenosti, zásadu vědomé aktivity a zásadu spojení teorie a praxe (Krpálek, Krpálková, 2012). Základem úspěchu je se studenty řešit příklady přiměřené jejich stupni pochopení, jinak vyvolají buď pocit nudy, nebo na druhé straně beznaděje z nemožnosti porozumění problematice. Názorná schémata a grafy žákům mohou usnadnit pochopení, vedeme-li je k odvozování, zdůvodňování a hodnocení, rozvíjíme jejich myšlení.

2 Teoretická východiska – příklady v jednotlivých fázích vyučovacího procesu

2.1 Fáze motivace

Jde většinou o ilustrativní příklady z praxe, jejichž účelem je vzbudit zájem a evokovat zamyšlení nad problematikou. Údaje z praxe je zapotřebí pro didaktické účely zjednodušit, aby byla daná situace pro žáky zřejmá a pochopitelná. Je možné se pak k jejich vyřešení vrátit ve fázi expozice nebo v rámci upevňování poznatků.

2.2 Fáze expoziční

Měli bychom volit výkladové příklady, které jsou úzce zaměřeny na vysvětlovanou problematiku a vystihují její podstatu. Částky při sestavování zadání promýšlíme tak, aby byly výpočty numericky snadné. Je otázkou, zda máme nejprve vysvětlit danou problematiku obecně (tedy vysvětlit teorii) a pak učivo konkretizovat na příkladu, nebo bude účinnější nastínit problematiku právě na příkladu a pak zobecnit. Máme tedy uplatnit deduktivní, nebo induktivní přístup? Můžeme říci, že obě cesty mají ve výuce své místo, záleží na probíraném tématu. Ukazuje se však, že většinou žákům středních škol usnadňuje porozumění induktivní přístup. Obvyklou organizační formou této fáze je frontální vyučování.

2.3 Fáze fixační

V této fázi je velmi důležité systematicky stupňovat náročnost příkladů, a to z hlediska jejich obsahu, formy zadání a formy řešení (Rotport et al., 2011).

Po obsahové stránce gradujeme náročnost tím, že do prvního příkladu zahrneme pouze nově probíranou problematiku, další příklady obsahují rovněž některá související témata, v následujících pak procvičujeme i libovolné dosud probrané učivo a na závěr zařazujeme souvislý příklad (např. vybrané účetní případy celého účetního období).

U formy zadání můžeme obtížnost zvyšovat následovně: Nejprve v příkladu všechny vstupní údaje přesně zadáme, jasně formulujeme i dílčí úkoly. Poté využijeme tzv. zestručněné zadání, kdy žák některé mezistupně řešení musí sám domyslet, propočítat (například odvodit z textu účetní případy). Žáci si musejí uvědomit, které částky dopočítat, vyhledat z předchozích kroků svého řešení apod. V dalším stupni pak odkazujeme na doklady, které jsou uvedeny v příloze. Nejobtížnější v tomto smyslu jsou příklady, kde žák obdrží sady dokladů, popř. jejich soupisy, přehledy, účetní směrnice atd. Musí se v nich nejprve zorientovat a sám potom určit sled jednotlivých kroků vedoucích k řešení.

Z hlediska formy řešení můžeme v ekonomických předmětech stupňovat požadavky na žáky např. takto: Nejprve budou řešit úlohy do připravených pracovních listů, popř. tabulek s podrobně rozepsanými kroky, resp. dílčími částmi. V další fázi pak pro ně připravíme pracovní listy nebo tabulky se stanovením pouze souhrnných úkolů. A nakonec v pracovním listu nebude řešení nijak předem strukturováno, volba vhodné formy a postupu bude na studentovi. Vysokou obtížností se vyznačují také úlohy, kdy mají žáci zaznamenat pouze některé výsledné hodnoty (výsledek hospodaření, stav aktiv, pasív apod.). Student si musí nejprve transakce zaúčtovat (nezáleží na formě) a zapíše do řešení pouze požadované výsledky.

V této fázi je efektivní využití skupinového řešení příkladů. Zde je nutno zdůraznit nutnost závěrečné prezentace výsledků řešení jednotlivých skupin, vysvětlení případných chyb a uvedení správného řešení. Pro vyučujícího to znamená nejen náročnou přípravu, ale i důmyslnou režii celé vyučovací jednotky. Je zapotřebí sledovat čas, aby v závěru hodiny

bylo možno uskutečnit kontrolu a shrnutí. Ovšem samozřejmě i tradiční frontální vyučování má zde své místo a nelze ji vždy nahradit skupinovou výukou.

2.4 Fáze diagnostická

Příklady ke zjištění znalostí a dovedností žáků v této fázi vyučovacího procesu jsou vytvářeny obdobně jako procvičovací příklady. Platí tu tedy také potřeba postupné gradace náročnosti z hlediska obsahu a formy zadání i řešení. Na příklady ke zjišťování znalostí by měli být žáci připravováni předchozími procvičovacími příklady (což samozřejmě neznamená, že by pak u písemného nebo ústního zkoušení měly být uplatněny stejné příklady pouze s jinými čísly, takže by žáci nemuseli již nic zvlášť vymýšlet).

3 Námetry pro práci s příklady v předmětu Ekonomika

Předmět má zásadní význam pro profilaci žáků obchodních akademií a dalších ekonomicky zaměřených středních škol. Jeho nejdůležitějším cílem je vytváření a rozvoj ekonomického myšlení studentů, a to si bez řešení příkladů nelze představit.

Příklad, který by bylo možno využít již ve fázi motivace při výuce úrokování, uvádějí Odvárko a Robová (2010):

První půjčuje druhému 1 000 Kč na dva roky. „Jako odměnu budu chtít za každý rok 10 % z dluhu“, říká první. Kolik korun musí vrátit druhý (dlužník) prvnímu (věřiteli) na konci druhého roku?

Druhý předpokládá, že to bude 1 200 Kč, první s touto částkou ale nebude spokojen a bude chtít 1 210 Kč.

Jak je to možné? Kdo z nich uvažuje nesprávně?

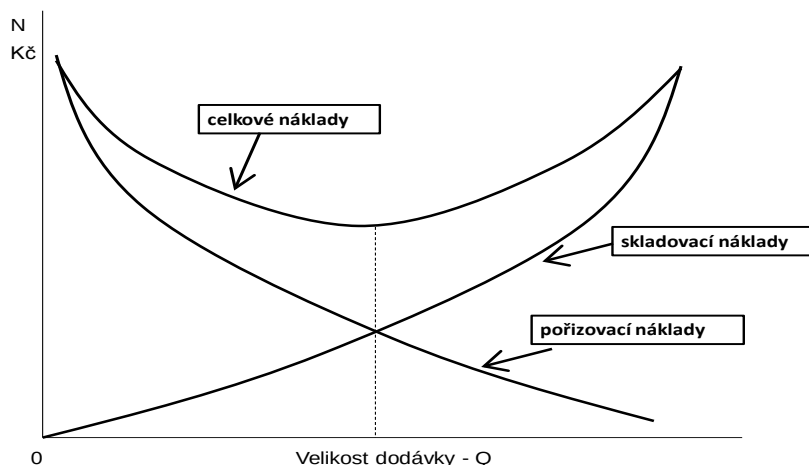
Jak vidno, příklad provokuje žáky k přemýšlení a uvozuje tematiku jednoduchého a složeného úrokování.

Zejména u výkladových příkladů bych ráda zdůraznila nutnost odvozování vzorců. Žáci bohužel velmi často mají tendenci přistupovat k jejich zapamatování mechanicky, ale je právě věcí učitele, aby jim pomohl objevit v nich logiku. Nevedeme-li je k porozumění, nerozvíjíme jejich myšlení, pouze podporujeme mechanické opakování.

Ani ve využívané učebnici ekonomiky (Klínský, 2017) nenajdeme např. odvození vzorce pro výpočet bodu zvratu s využitím krycího příspěvku. Je tedy na učiteli, aby žákům „odtajnil“ logiku věci s pomocí známého grafického znázornění (které ovšem ve zmíněné učebnici je uvedeno). Bod zvratu je průsečíkem přímky znázorňující tržby a přímky znázorňující celkové náklady (tedy součet fixních a variabilních nákladů). Zapsat rovnici těchto přímek by žáci měli s využitím znalostí z matematiky zvládnout (učitel ekonomiky je v tom zajisté může podpořit). Bod zvratu je situace rovnosti mezi celkovou výší nákladů a výší tržeb. Obyčejnými úpravami takto sestavené rovnice, známými žákům už ze základní školy, lze pak zmíněný vzorec odvodit. Setkávám se často s nejen s tím, že žáci vzorec neumějí odvodit, ale ani neumějí vysvětlit jeho logiku. (Krycí příspěvek je ta část ceny výrobku, která slouží ke krytí fixních nákladů, je to rozdíl mezi cenou produktu a variabilními náklady na kus. Známe-li celkové fixní náklady a krycí příspěvek jednoho kusu, jak tedy zjistíme výrobní množství, při němž budou tyto náklady právě uhrazeny? Podobnými otázkami lze žákovo myšlení evokovat a pomoci mu vzorci porozumět.)

Jako další příklad bych uvedla výpočet optimální zásoby. Vzorec umějí použít jen nejlepší žáci, ale ani oni v něm logiku nevidí. Většina si pamatuje pouze, že výši zásob lze optimalizovat. Jsou-li žáci vedeni k porozumění grafického znázornění, pomůže jim

k pochopení postupné zakreslování nákladů pořizovacích, skladovacích a posléze celkových nákladů zásobování (viz obrázek). Ačkoliv v odborné literatuře pro výpočet optimální zásoby je využito znalosti derivací (ty však žáci obchodních akademií neovládají), lze vzorec odvodit i jednoduchou úvahou a úpravami rovnice, které jsou žákům známy opět již od základní školy.



Obrázek 1: Grafické znázornění nákladů na zásobování. Zpracováno podle: Valach (1999)

Jednotlivé křivky se žáky zakresluje postupně. Vysvětlujeme, že skladovací náklady s velikostí dodávky rostou, zatímco pořizovací náklady naopak klesají. Čím je totiž dodávka větší, tím méně jich bude potřeba, náklady na pořízení dodávky bude zapotřebí vynaložit méněkrát. Celkové zásobovací náklady jsou součtem nákladů na pořízení a nákladů na zásobování. Hledáme-li jejich minimální výši, hledáme vlastně bod, kde se kříží křivky skladovacích a pořizovacích nákladů, tedy bod, kdy se pořizovací náklady a skladovací náklady rovnají. Pak můžeme popsat odvození např. takto:

Označení veličin:

N_p – pořizovací náklady na jednu dodávku

N_s – průměrné náklady na skladování jedné jednotky za určité období

S – plánovaná spotřeba v hmotných jednotkách za určité období (resp. potřeba dodávek)

Q – velikost dodávky

$Q/2$ – průměrná zásoba

S/Q – počet dodávek

pořizovací náklady = skladovací náklady

$$N_p \cdot \frac{S}{Q} = N_s \cdot \frac{Q}{2}$$

$$N_p \cdot S = N_s \cdot \frac{Q^2}{2}$$

$$2 \cdot N_p \cdot S = N_s \cdot Q^2$$

$$\frac{2 \cdot N_p \cdot S}{N_s} = Q^2$$

$$Q_{opt} = \sqrt{\frac{2 \cdot N_p \cdot S}{N_s}}$$

U výsledného vzorečku můžeme poukázat na jednoduše pochopitelné vazby mezi velikostí optimálního dodávkového množství a náklady na pořízení jedné dodávky (čím jsou náklady na pořízení jedné dodávky vyšší, tím méně dodávek budeme požadovat, tudíž dodávkové množství bude vyšší, mezi dodávkovým množstvím a náklady na pořízení jedné dodávky je tedy přímo úměrný vztah, který znamená, že N_p bude v čitateli), dále na vazbu mezi velikostí celkové spotřeby S (resp. potřeby dodávek) a dodávkovým množstvím (čím vyšší celková spotřeba (resp. potřeba dodávek), tím vyšší bude muset být dodávkové množství, tedy také přímo úměra) a nakonec na vztah mezi množstvím v dodávce a náklady na skladování jedné jednotky N_s (čím jsou vyšší náklady na skladování jedné jednotky, tím nižší dodávkové množství budeme požadovat, tedy nepřímá úměra, N_s tedy bude ve jmenovateli). Při pochopení logiky věci bude pro žáky vzorec lépe zapamatovatelný a usnadní se jim i možnost jeho aplikace v konkrétních příkladech.

Takovéto přístupy při řešení výkladových příkladů podporují tzv. smysluplné učení (meaningful learning). Vyžaduje totiž aktivnost učení, protože žák musí vyvinout potřebné úsilí, aby se poznatkům nejen naučil, ale také jim porozuměl. Stejně tak přispíváme i konstruktivnosti učení, protože žák „nepřebírá nové poznatky v „hotové podobě“, ale aktivně je zpracovává, konstruuje si je“ (Čáp, Mareš, 2007).

4 Náměty pro práci s příklady předmětu Účetnictví

Účetní myšlení vnímáme jako nedílnou součást ekonomického myšlení a v jeho rozvíjení spatřujeme hlavní cíl výuky účetnictví na středních školách. Již mnohokrát bylo zdůrazněno, že cesta k tomuto cíli rozhodně nevede memorováním souvztažností. Učitelé by měli důsledně vyžadovat, aby žák zdůvodňoval zaúčtování, ale nejen to. Musíme žáky vést též k domýšlení vlivů účetního případu na výsledek hospodaření a na rozvahu. Ve využívaných učebnicích na obchodních akademiích (Štohl, 2017) se vlivu transakcí na rozvahu věnuje pozornost v 1. díle, pak se dostáváme k rozvaze až při pojednání o účetní závěrce, tj. na konci 2. dílu. Mezitím se na tyto důležité úvahy pozapomíná. Ve sbírkách k těmto učebnicím ovšem mají žáci po vyřešení úloh zjednodušenou výsledovku a rozvahu vždy sestavit. Nevýhodou těchto úloh je však jejich značná časová náročnost, bohužel není možné zkrátka všechno stihnout.

Doporučuji proto, aby učitel zařadil sestavení jednoduchých změn v rozvaze a výsledovce i v krátkých úlohách, aby žáci na takové promýšlení dopadů byli zvyklí. Např. úloha na účtování výrobků při výuce základů účetnictví (Rotport et al., 2015):

S výrobou 1000 ks výrobků souvisely tyto náklady:

- spotřeba materiálu podle výdeje 80 000 Kč,
- mzdy zaměstnanců 44 000 Kč,
- zákonné pojistné sociálního zabezpečení a zdravotního pojištění ke mzdám 14 960 Kč,
- odpisy dlouhodobého majetku 40 000 Kč,
- ostatní služby (podle přijatých faktur) 21 040 Kč

1000 ks výrobků bylo oceněno ve skutečných vlastních nákladech na výrobu a převzato na sklad, vlastní náklady na 1 ks činí

Prodáno 900 ks výrobků za prodejní cenu 250 Kč za kus.

Zaúčtujte účetní případy a zjistěte výsledek hospodaření.

Problematika účtování výrobků patří bezesporu k didakticky nejnáročnějším. Je vrcholně důležité, aby žáci nejprve zaúčtovali jim už známé operace související s vynaloženými náklady na výrobu. V okamžiku, kdy hotové výrobky převádíme na sklad, se žáky přemýšlíme, jak danou operaci zaúčtovat. Zatím máme v nákladech vyúčtovanou částku (jak žáci vypočtou) ve výši 200 000 Kč. A nyní položíme téměř provokativní otázku: Je to skutečně tak, že jsme v důsledku výroby způsobili našemu podniku takovou ztrátu? Žáci už určitě vrtí hlavami, protože cítí zcela jasně, že žádná ztráta se nekoná, vždyť máme na skladě hotové výrobky. Ztrátu tedy nemáme, jak to účetně vyřešit? Někoho ze žáků patrně napadne, že bychom oněch 200 000 Kč měli z nákladů odebrat. A někdo jiný zas navrhně, že bychom těch 200 000 Kč mohli také zahrnout do výnosů. V každém případě v této chvíli nemáme vůbec žádný výsledek hospodaření. Vynaložené náklady jsou totiž „vtěleny“ do hotových výrobků na skladě. Výsledku hospodaření dosáhneme až prodejem, což ukážeme v následujících účetních případech prodeje.

Žákům pomůže přehledné znázornění výsledovky. Otázkou totiž je, jaký výsledek hospodaření. V první fázi zapíšeme náklady na vyrobené výrobky a tržby z prodeje:

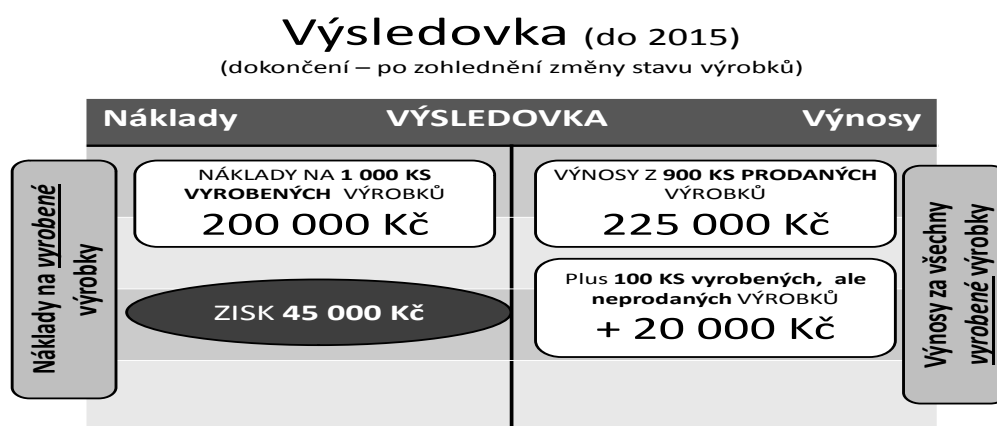
Výsledovka		
(úvod – před zohledněním změny stavu výrobků)		
Náklady	VÝSLEDOVKA	Výnosy
NÁKLADY NA 1 000 KS VYROBENÝCH VÝROBKŮ 200 000 Kč		VÝNOSY Z 900 KS PRODANÝCH VÝROBKŮ 225 000 Kč
ZISK ???		

Obrázek 2: Výsledovka před zohledněním změny stavu výrobků. Vlastní zpracování

Položíme otázku: *Takhle to vypadá, že zisk je 25 000 Kč. Je to tak?* Ale to přece ne, nelze srovnávat náklady na 1 000 ks s tržbami za 900 ks. Dle mých zkušeností jsou žáci zcela vtaženi do problému. Výsledovka takto správně sestavena není a musíme ji upravit. Uvádím dále dvě možné úpravy (schematické znázornění):



Obrázek 3: Výsledovka po zohlednění změny stavu výrobků – úprava nákladů. Vlastní zpracování.



Obrázek 4: Výsledovka po zohlednění změny stavu výrobků – úprava výnosů. Vlastní zpracování.

Žáci vidí, že u obou úprav výsledovky o změnu stavu výrobků vychází zisk stejně. U výsledovky s úpravou výnosů (obrázek 4) je namísto otázka, zda je skutečně správné 100 ks neprodaných výrobků oceněných ve vlastních nákladech zahrnout do výnosů. Tedy: *Je to výnos, když výrobky ještě prodány nebyly?*

A tak bychom mohli pokračovat dále. Mým cílem však bylo uvést jen malou ukázkou možného přístupu k podání výkladového příkladu při výuce základů účetnictví.

5 Závěr

Příklady tvoří významnou součást výuky ekonomických předmětů, zejména ekonomiky a účetnictví. Při jejich využívání je zapotřebí dodržovat didaktické zásady a postupně gradovat jejich náročnost po stránce obsahové, ale i po stránce formy zadání a řešení. Příspěvek poukazuje na potřebnost odvozování vzorců při výuce ekonomiky, tak aby žáci porozuměli podstatě problému a aktivně se podíleli na osvojování nových poznatků. Ve výuce účetnictví je nutno klást důraz na zdůvodňování účtování operací a domýšlení jejich vlivů na rozvahu a výsledek hospodaření. Žákům k porozumění pomáhají i názorná schémata a grafy. Článek přináší některé ukázky příkladů s navrhovanými didaktickými postupy.

Literatura

1. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
2. Klínský, P. et al. (2017). *Ekonomika pro ekonomicky zaměřené obory středních škol*. 3. díl. Praha: Eduko.
3. Krpálek, P., & Krpálková Krellová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica.
4. Odvárko, O., & Robová, J. (2010). Jednoduché a složené úročení. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2017-01-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8287/JEDNODUCHE-A-SLOZENE-UROCENI.html/>
5. Rotport, M., Fišerová, M., & Berková, K. (2011). *Didaktika základů účetnictví*. Praha: Oeconomica.
6. Rotport, M., Fišerová, M., & Berková, K. (2015). *Didaktika účetnictví*. Praha: Oeconomica.
7. Štohl, P. (2017). *Učebnice účetnictví 2017 pro střední školy a veřejnost*. 2. díl. Znojmo: Vzdělávací středisko Ing. Pavel Štohl.
8. Valach, J. et al. (1999). *Finanční řízení podniku*. Praha: EKOPRESS.

Poděkování

Článek je výstupem projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Marie Fišerová, Ph.D.

KDEP, FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

Česká republika

E-mail: marie.fiserova@vse.cz

Informačno-komunikačné technológie a ich efektívne využitie v edukačnom procese

Information and communication technologies and their effective use in the educational process

Vladimíra Hladíková

Abstrakt

Spoločnosť v kontexte expanzie vedy, techniky a technológií prešla významnou zmenou vo všetkých oblastiach. Jednou z týchto zmien je aj nový typ edukácie, v ktorej sa využívajú informačno-komunikačné technológie. Ich cieľom je zlepšiť, zjednodušiť a najmä zefektívniť celý vyučovací proces, ako na strane pedagógov, tak i študentov. Príspevok má charakter teoretickej štúdie a stručne reflektuje predkladané zmeny, spôsoby výučby, vybrané trendy, špecifiká a najmä zásady efektívneho využívania informačno-komunikačných technológií v edukačnom procese.

Kľúčové slová: vzdelávanie, edukačný proces, informačno-komunikačné technológie, efektivita, pedagóg.

Abstract

In the context of the expansion of science, technology and technology, the society has undergone significant change in all areas. One of these changes is also a new type of education where information and communication technologies are used. Their goal is to improve, simplify and, in particular, make the whole educational process more effective, on both sides of teachers and also students. The paper has the character of a theoretical study and briefly reflects the presented changes, teaching methods, selected trends, specifics and especially the principles of efficient use of information and communication technologies in the educational process.

Keywords: education, educational process, information and communication technologies, efficiency, pedagogue.

JEL klasifikácia: I, Y

1 Úvod

V posledných desaťročiach pozorujeme v spoločnosti viacero revolučných zmien. Jednou z najvýraznejších je aj masívny vplyv digitálnych médií a technológií do všetkých oblastí ľudského života. K výrazne ovplyvneným oblastiam patrí aj vzdelávanie a edukačný proces. Vplyv nových technológií a digitálnych médií na vzdelávanie môžeme diferencovať nasledovne:

1. V teoretickej rovine – v rámci teoretickej roviny môžeme hovoriť najmä o vplyve internetu ako nového média, ktorý výrazným spôsobom mení myslenie, poznávanie, vnímanie, komunikáciu, pamäť a ďalšie kognitívne procesy. Naše myslenie sa

v dôsledku nových médií a ich charakteristík, vlastností a najmä vplyvu na človeka stáva skratkovité, nelogické, nesúvislé, diskontinuitné a bez hĺbky;

2. V praktickej rovine - nesmieme však zabudnúť, že informačné a komunikačné technológie v kontexte vzdelávania ovplyvňujú a inovujú aj prax – teda samotný edukačný proces. Akým spôsobom, to si v stručnosti ozrejníme v nasledujúcom texte.

Vo všeobecnosti možno povedať, že efektivita je fenoménom súčasnej doby takmer vo všetkých oblastiach ľudského konania a aktivít. Cieľom práce je dosahovať čo najlepšie výsledky akýchkoľvek činností *efektívne* - tzn. za ekonomicky a časovo výhodných podmienok dosiahnuť optimálny efekt - výsledok. Správnym a vhodným využívaním informačných a komunikačných technológií (IKT) je možné zvýšiť aj efektivitu vzdelávania a samotného edukačného procesu. Moderné technológie sa teda v súčasnej dobe stávajú veľmi často využívaným a obľúbeným pomocníkom pri poskytovaní vzdelávania. Podnecujú zmeny v spôsobe, obsahu i formách vzdelávania a ich vplyv a význam reflektujeme vo všetkých (nielen) spoločenských oblastiach. Využitie moderných IKT má významný vplyv na spôsob práce a život ľudí v dnešnej informačnej a vedomostnej spoločnosti. Prostredníctvom efektívneho využívania týchto technológií môžu aj pedagógovia účinne zrýchliť alebo transformovať svoju prácu, zároveň však umožňujú ľahší prístup študentov k potrebným informáciám a ich všeobecnému rozhl'adu a rozvoju. V nasledujúcom texte sa preto budeme orientovať na konkrétne využitie informačno-komunikačných technológií práve v súvislosti s edukačným procesom – a najmä jeho zefektívnením.

2 Využívanie IKT v edukačnom procese

Edukačný (vyučovací) proces má informovať (vzdelávať), formovať (vychovávať) a má mať aj inštrumentálnu funkciu. Podľa M. Bošňákovvej (2006, s. 45), ktorá odkazuje na medzinárodnú pedagogickú terminológiu UNESCO IBE Educational Thesaurus 1991 je edukačný proces taký, „v ktorom do komunikačného kontaktu za účelom prenosu informácií vstupuje žiak (edukant) a učiteľ (edukátor).“ V edukačnom procese sa pomocou pôsobiacich edukačných elementov formuje komplexná osobnosť, ktorá získané zručnosti, vedomosti a návyky využíva ako nástroj na:

- získavanie informácií z akýchkoľvek zdrojov informácií;
- vnútorné, myšlienkové spracovanie informácií;
- využitie v praxi v aktuálnom čase, v aktuálnych súvislostiach a podmienkach.

Z. Obdržálek (2000, s. 62) dopĺňa, že vyučovací proces môžeme označiť ako dialektický, protikladný, zložitý mnohofaktorový a konfliktný dej, ktorý sa rozvíja na základe kauzálnych väzieb, pričom je cieľovo orientovaný. Zahŕňa vyučovaciu činnosť edukátora a učebnú činnosť žiaka, teda dva čiastkové procesy, medzi ktorými prebieha určité napätie a ktorého korene spočívajú v protikladnom vzťahu medzi edukátorovým vedením a edukantovou samostatnosťou. S. Kelčíková (2012, s. 11) okrem iného hovorí, že edukačný proces neznamená zameranosť len na vedomostnú stránku, ale uvádza 5 základných funkcií a úloh, ktoré plní:

1. vzdelávacia;
2. formatívna (rozvoj poznávacích procesov);
3. výchovná;
4. propedeutická (uvádza do nového vo vede, v myslení);
5. rozvíjajúca (všestranný rozvoj edukanta, orientácia na jeho možnosti).

Existuje však veľmi veľa názorov, čo presne znamená využívanie informačno-komunikačných technológií (IKT) vo sfére vzdelávania. Podľa V. Stoffovej (2001, s. 74) sú informačné technológie v najvšeobecnejšej rovine metódy, postupy a spôsoby zberu, uchovania spracovania, overovania, vyhodnocovania, selekcie, distribúcie a včasného doručenia potrebných informácií vo vyžadovanej forme a kvalite. D. Vasil'ová – J. Alcnauer (2001, s. 481) uvádzajú, že je to súhrn technológií používaných pri spracovaní informačných systémov (textové a tabuľkové procesory, e-mail, prenosné počítače, komunikačný manažment, marketingové databázy, mobilné datakomunikácie, podnikové intranety, telefonovanie cez počítač, geografické infosystémy alebo Internet/www).

Súhlasíme s J. Kalašom (2000, s. 24) s tým, že IKT využívajú výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, štúdium a ďalšie aktivity v oblasti vzdelávania. IKT v tomto kontexte chápe ako technológie, ktoré súvisia so zberom, zaznamenávaním a spracúvaním informácií. K tomu využívajú:

- tradičné médiá ako televíziu, video a rádio;
- osobné počítače s multimedialnou podporou;
- vstupné a výstupné zariadenia, prostriedky na digitalizáciu, snímanie, riadenie a meranie;
- internet a jeho služby;
- integrované edukačné programy (čiže komplexné počítačové prostredia zamerané na učenie sa);
- prostriedky pre videokonferencie;
- elektronické a programovateľné hračky;
- automatické snímače, záznamníky a zariadenia na automatické vyhodnocovanie údajov.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2001, s. 139) charakterizujú nové technológie vo vyučovaní ako moderné prostriedky didaktickej techniky, didaktické programy a nimi inšpirované nové formy vyučovania. Patria sem najmä:

- siete (lokálne počítačové siete, on-line knižnice a ďalšie zdroje informácií, e-mail, videokonferencie v dištančnom vzdelávaní, podnikovom vzdelávaní a i.), na rôznych nosičoch (napr. CD-ROM);
- multimédia, ktoré spájajú rôzne formy uloženia dát (video, hypertext, dvoj a trojdimenzionálne animácie a i.);
- mobilné prostriedky a prístupy podporujúce flexischooling a bezdrôtové LAN siete, notebooky, systémy umožňujúce vzdelávanie, „just in time“ learning a iné.

3 Špecifiká používania IKT vo vzdelávaní

V súvislosti s implementáciou IKT do vyučovacieho procesu je dôležité uvedomiť si skutočnosť, že zavádzanie moderných IKT nemôže komplexne nahradiť pedagogický a psychologický prístup učiteľa k študentovi. Osobnosť učiteľa má vo vyučovacom procese kľúčovú úlohu a rovnako je nezanedbateľná aj osobnosť študenta. V procese vzdelávania majú dôležitú úlohu schopnosti študenta, jeho spôsob myslenia, prijímania a spracovania informácií a ich pretvorenie na vedomosti. E. Fulková (2012, http://spu.fem.uniag.sk/mvd2004/mvd_book/fulkova.pdf) formulovala niekoľko zmien, ktoré sú dôsledkom implementácie IKT do edukačných procesov nasledovne:

- zlepšujú podmienky prístupnosti učiva;
- pôsobia ako súčasť klasickej výučby;

- umožňujú ľahšie a lepšie pochopenie učiva;
- zvyšujú pozornosť a znižuje únavu študentov;
- spôsobujú zmenu metodiky výučby;
- zvyšujú motivačný účinok;
- umožňujú účinnejšie opakovanie, upevňovanie a prehľbovanie učiva;
- zvyšujú stupeň systematickosti výučby;
- zlepšujú názornosť a iné.

Výrazne pozitívnym pedagogickým aspektom je možnosť autoedukácie, interaktivity, spätnoväzbových informácií a precvičovania potrebných zručností, podľa individuálnej potreby študenta. Zároveň sa používaním IKT v edukácii zvyšuje aj informačná a digitálna gramotnosť žiakov. K nedostatkom zaradíme slabý sociálny kontakt s edukátorom či rôzne technické poruchy a obmedzenie. Vo všeobecnosti však možno generalizovať, že informačno-komunikačné technológie teda uľahčujú prechod od teórie k praxi a môžu napomôcť ku zvýšeniu efektívnosti vzdelávania.

R. Hawkins (2010, <http://blogs.worldbank.org/edutech/10-global-trends-in-ict-and-education>), špecialista a odborník na oblasť technológií a vzdelávania a tiež aj jedna z vedúcich osobností Svetovej banky v roku 2010 formuloval zoznam desiatich globálnych trendov súvisiacich s využívaním IKT vo vzdelávaní, ktoré predkladáme v originálnom znení so stručným popisom ich významu:

1. **Mobile learning.** Pokrok v oblasti softvéru a hardvéru umožnil mobilným telefónom stať sa nenahradiateľnými pomôckami. Rovnako ako mobilné telefóny prekonalí používanie pevnej linky v telekomunikačnom priemysle, je pravdepodobné, že mobilné telefóny s prístupom na Internet predbehnú osobné počítače ako zdroj vyhľadávania informácií v školských triedach;
2. **Cloud computing.** Použitie počítačových aplikácií sa transformuje od pevného stolového počítača k použitiu rôznych serverov prístupných prostredníctvom Internetu. Tým sa umožní používať lacnejšie zariadenia, ktoré nebudú vyžadovať takú energiu na prevádzku a také rozmery ako stolové počítače;
3. **One to One computing.** Celosvetovým trendom v používaní počítačov je poskytnúť každému žiakovi (študentovi) jeden počítač s prístupom na Internet. Tým sa zabezpečí, že si každý žiak (študent) osvojuje nové vedomosti sám pomocou vlastného počítača;
4. **Ubiquitous learning.** S narastajúcou infraštruktúrou pripojenia a lacnejšími počítačmi sa vo svete rozširuje trend prístupu k informáciám hocikedy a hocikde, v rôznom čase a na rôznych miestach. Okrem hardvéru a internetového pripojenia, tento trend tiež vyžaduje aj dostupnosť virtuálnych mentorov alebo učiteľov;
5. **Gaming.** Posledné prieskumy informujú, že hranie počítačových hier a iné skúsenosti s online aplikáciami sú veľmi rozšírené medzi mladými ľuďmi. Hry môžu tiež vyvolať záujem učiacich sa, a tým ponúkajú možnosť zlepšenia sociálnej interakcie. Obrovský úspech hier zameraných na aktívnu účasť založenú na stimuloch a interakcie poukazuje na to, že súčasné vzdelávacie metódy nie sú natoľko zaujímavé, aby motivovali žiakov (študentov);
6. **Personalised learning.** Pri využívaní vzdelávacích aplikácií sa neustále rieši ich použitie vo vyučovacom procese vo vzťahu k vedomostiam žiakov (študentov). Hlavnými bodmi je nadväznosť na predchádzajúce učivo, ako riešiť rozdielnú úroveň

informačnej gramotnosti žiakov (študentov) v danej triede a určitom stupni, a zároveň akceptácia rôznych štýlov učenia každého žiaka (študenta);

7. **Redefinition of learning spaces.** Trieda plná lavíc s vysokým počtom žiakov (študentov) je pozostatkom minulého obdobia. Školy a vzdelávacie inštitúcie vo svete sa snažia vytvoriť také učebné prostredie, ktoré zabezpečí lepšiu spoluprácu medzi vzdelávanými. Ide napríklad o využívanie svetla, farieb, okrúhlych stolov a aj vytvorenie individuálneho priestoru pre žiakov (študentov) a učiteľov;
8. **Teacher – generated open content.** Školský systém OECD podporuje všetkých učiteľov a ich spoluprácu, aby identifikovali a sami vytvorili také učebné zdroje, ktoré považujú za najefektívnejšie v prostredí tried. Online učebný materiál a online učebné texty umožňujú učiteľom vytvárať nový, pridávať alebo inak upravovať a prispôbovať pôvodný materiál pre svoje účely tak, aby žiaci (študenti) dostali vždy takú verziu, ktorá presne vystihuje žiadaný štýl a tempo výučby;
9. **Smart portfolio assessment.** Zbieranie, spracovanie, selektovanie a získavanie údajov, ktoré súvisia s vyučovacím procesom umožňuje učiteľom lepšie porozumieť medzerám v učení a prispôbovať učebný obsah a pedagogický prístup. Žiaci (študenti) majú už teraz možnosť vytvoriť si svoje vlastné online portfólio, kde umiestňujú svoju prácu, svoje výstupy, a tým sa vytvára ich osobné portfólio, ktoré môže hodnotiť samotný učiteľ alebo aj ostatní žiaci;
10. **Teacher, managers – mentors.** Úloha učiteľa v triede sa pretransformovala na takého, ktorý okrem svojich vedomostí disponuje úlohou manažéra a mentora, ktorý pomáha viesť žiakov (študentov) k individuálnemu učeniu sa, k identifikovaniu vhodných učebných zdrojov a k využívaniu IKT vo vyučovacom procese.

Pri samotnom využívaní a prepájaní informačno-komunikačných technológií s vyučovaním ako takým je dôležité brať ohľad aj na niekoľko špecifických aspektov a zásad, ktoré vyplývajú z jednotlivých charakteristík a vzájomných súvislostí. Podľa J. Kadnára a D. Ruskovej (2011, http://www.pulib.sk/elpub2/PU/Uninfos2011/data/P15_Kadnar.pdf) je pri zavádzaní IKT do edukačného procesu veľmi potrebné zohľadniť niekoľko nasledovných dôležitých faktorov:

- poznať úroveň informačnej gramotnosti;
- rešpektovať zásady učenia;
- zabezpečiť samostatnú prácu žiakov (študentov);
- sprostredkovať spätnú väzbu;
- zabezpečiť systematickosť výučby;
- podporovať trvácnosť vedomostí;
- udržiavať pozornosť žiakov (študentov);
- nahradiť obmedzenú interakciu žiak-učiteľ;
- podporovať abstraktné myslenie;
- zaradiť IKT do rôznych fáz vyučovacej hodiny;
- dbať na výber vhodnej techniky;
- zabezpečiť, aby žiaci (študenti) netrávili veľa času pri počítači;
- zohľadniť nároky na technické vybavenie multimediálnych učebníc;
- sledovať, aby žiaci (študenti) pochopili učivo komplexne;

- rešpektovať didaktické zásady;
- podporovať rozvoj individuálnej aktivity;
- vzbudzovať vnútornú potrebu štúdia a dopĺňovania nových vedomostí a iné.

Zastávame názor, že súčasné vzdelávacie inštitúcie by sa prioritne mali orientovať na to, aby študenti získali a dokázali efektívne uplatňovať základné zručnosti typické pre informačnú spoločnosť. Patria sem zručnosti týkajúce sa aj samotných informačno-komunikačných technológií, ide teda o tzv. digitálnu, prípadne informačnú (počítačovú) gramotnosť. Okrem týchto typov gramotností je však potrebné v tomto kontexte zdôrazniť aj tzv. mediálnu gramotnosť, prostredníctvom ktorej študenti dokážu správne a efektívne využívať médiá a najmä kriticky pristupovať k rôznym mediálnym obsahom.

Expanzia vedy, techniky a informačno-komunikačných technológií postupne ovplyvnila všetky činnosti v samotných školách, napr. riadenie vyučovacieho procesu učiteľom, samoštúdium aj využívanie voľného času u študentov. Môžeme tiež podotknúť, že prostredníctvom týchto zmien školy prestávajú byť výlučne dominantným zdrojom informácií a vzdelania. Konkurujú im oveľa atraktívnejšie médiá, predovšetkým internet a kyberpriestor. Čo to však pre školy ako také znamená? V tejto súvislosti môžeme hovoriť o istých potrebách transformácie jej zamerania z tradičného odovzdávania informácií na osvojenie si metód spracovania a aplikácie informácií študujúcim novým, zaujímavejším a pre študentov atraktívnejším spôsobom. Tradičné metódy a formy vyučovania už nepostačujú a je preto nutné ich inovovať.

Vyučovanie je možné charakterizovať ako proces mnohonásobných reprezentácií (verbálneho, grafického, matematického a iného vizuálneho a auditívneho) učiva a vyučovacie funkcie je možno viac či menej účinne realizovať pomocou rozmanitých médií, napr. ústnej komunikácie, učebných textov, obrazov, grafických schém, modelov, diafilmov, fotografií, zvukových filmov, videa, televízie, počítača.

Jednou z najčastejšie využívaných technológií je v súčasnej edukácii prezentácia. Spája v sebe text, obrázky, video a zvuk doplnené sprievodným komentárom prezentujúceho. Kvalitná prezentácia je pre poslucháčov veľmi atraktívna. Zároveň predstavuje účinnú formu podávania informácií vtedy, pokiaľ pedagóg uplatní a dodržiava aj pravidlá, k akým patrí jednoduchosť, zrozumiteľnosť, jednoznačnosť, menej textu na snímkach, použitie vhodných farebných kombinácií, ozvláštnenie grafickým či audiovizuálnym prvkom a podobne. Za veľmi dôležité tiež považujeme sprevádzať prezentáciu vhodným komentárom, nakoľko každá prezentácia by mala byť sprevádzaná výstižným a zaujímavým hovoreným slovom, ktoré vhodne doplní obrázky a text na snímkach sformulovaný väčšinou v bodoch. Prezentér by sa tiež nemal obmedziť len na monotónne čítanie textu z obrazovky, pretože tento spôsob môže byť pre auditórium výrazne nudným a nezaujímavým prednášaním a odovzdávaním informácií.

Didaktické aspekty fenoménu informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní možno podľa R. Hrmu a K. Krelovej (2004, s. 149-152) zhrnúť nasledovne: ☐

- vizualizácia, ktorá uľahčuje predstavivosť daného javu a skracuje proces učenia; ☐
- simulácia procesov, ktorá môže na základe rôznych vstupných hodnôt vytvoriť model správania sa reálneho procesu;
- interakcia medzi počítačom a používateľom, ktorá je jednou z dôležitých vlastností multimédií;
- interpretácia učiva, najmä pri znázornení nedostupných predmetov a javov.

4 Záver

Moderné technológie prinášajú do edukačného procesu nové príležitosti a možnosti efektívneho využívania informačno-komunikačných technológií a zavádzania netradičných metód do vyučovacieho procesu, ktoré ho môžu obohatiť a zatriktívniť pre študentov. Je však veľmi dôležité dodržiavať proporcionálnosť pri využívaní týchto prostriedkov a technológií.

Ako sme už viackrát poukázali, internet a nové médiá poskytujú široké spektrum informácií ako pre učiteľov, tak i študentov. Ide o veľký zdroj inšpirácie k aplikovaniu nových spôsobov výučby, ale aj na získavanie najnovších vedeckých poznatkov, poskytujú priestor k vlastnému skúmaniu či prezentácii dosiahnutých výsledkov. Najmä pre pedagogických zamestnancov predstavuje internet a nové informačno-komunikačné technológie veľmi silný nástroj, preto by ho mali využívať čo najefektívnejšie s cieľom poskytnúť relevantné informácie, nasmerovať a obohatiť svojich študentov.

Nemožno pochybovať o tom, že význam informačno-komunikačných technológií a ich uplatnenie v spoločnosti a najmä v kontexte oblasti vzdelávania aj naďalej porastie a pravdepodobne na nich bude založená výučba v budúcnosti. Napriek tomu, že multimédiá a IKT nepochybne prispievajú ku skvalitneniu a zefektívneniu vzdelávania, rola a činnosti pedagógov zostávajú neoddeliteľnou súčasťou edukačného a examinačného procesu. Ani najlepšie technológie nedokážu v plnej miere nahradiť ľudský faktor, usmernenie, ocenenie, pochopenie či pochvalu, ktorú dokáže svojim študentom sprostredkovať výlučne pedagóg. Práve jeho slová bývajú často tým najefektívnejším prvkom edukačného procesu.

Literatúra

1. Bošňáková, M. (2006). *Základy pedagogiky*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a soc. práce sv. Alžbety.
2. Fulková, E. (2012). Niektoré aspekty využívania informačno-komunikačných technológií vo vysokoškolskom vzdelávaní v novom miléniu. Dostupné na: http://spu.fem.uniag.sk/mvd2004/mvd_book/fulkova.pdf
3. Hawkins, R. (2010). 10 Global Trends in ICT and Education. Dostupné na: <http://blogs.worldbank.org/edutech/10-global-trends-in-ict-and-education>
4. Hrmo, R, & Krelová K. (2004). *Učitelia a IKT. Teachers and IKT*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.
5. Kadnár, J., & Rusková, D. (2011). Najnovšie trendy v oblasti IKT a vzdelávania. Dostupné na: http://www.pulib.sk/elpub2/PU/Uninfos2011/data/P15_Kadnar.pdf
6. Kelčíková, S. (2012). Edukačný proces. Dostupné na: <https://portal.jfmed.uniba.sk/download.php?fid=447>
7. Obdržálek, Z. (2000). *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. 3. preprac. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského.
8. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
9. Stoffová, V. a kol. (2001). *Informatika. Informačné technológie a výpočtová technika: terminologický a výkladový slovník*. Nitra: FVP Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
10. Vasiľová, D., & Alcnauer, J. (2003). Informačné technológie v príprave učiteľovs dejepisu. In: Bohony, P., Polák, J., Hašková, A., Poláková, E.: *Slovenské školstvo v kontexte európskej integrácie*. Nitra: Ústav technológie vzdelávania PF UKF.

Kontaktné údaje autora

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

Podpora kritického myšlení studentů s využitím metod písemného zachycení myšlenek

The Students' Critical Thinking Support with the Application of Writing Methods

Lenka Holečková

Abstrakt

Příspěvek předkládá možnosti rozvoje kritického myšlení studentů pomocí vybraných aktivizujících metod zaměřených na písemný projev. Těmito zvolenými metodami jsou brainwriting, volné psaní a argumentační esej. Krátce představeny jsou také dílčí výsledky výzkumného šetření týkající se uplatnění jedné z metod - metody volného psaní.

Klíčová slova: Aktivizující metody, kritické myšlení, brainwriting, volné psaní, argumentační esej.

Abstract

The paper presents the possibilities of students' critical thinking support with the help of selected active teaching methods focused on writing. These methods are brainwriting, free writing, and argumentative essay. There are also presented the partial results of research focused on the application of free writing method.

Keywords: Active teaching methods, critical thinking, brainwriting, free writing, argumentative essay.

JEL klasifikace: A21, A22, A29

1 Proč rozvoj kritického myšlení?

Kritické myšlení je podle autorů Paula a Eldera (2007, s. 7) procesem analyzování a hodnocení myšlení s cílem zlepšit jej. Podle autorky Andrejskové (2009, s. 12) kritické myšlení splňuje následující charakteristiky:

- je myšlením aktivním a samostatným,
- je myšlením nezávislým, v rámci něhož jsou tvořeny vlastní názory a hodnoty nezávisle na ostatních,
- je východiskem k získání informace, nikoli cílem,
- vyžaduje porozumění informacím a jejich důkladné prozkoumání,
- začíná otázkami a problémy, které se mají řešit,
- hledá rozumné argumenty,
- předpokládá u studenta nutnost zaujmout určitý postoj a přijmout za něj odpovědnost,

- závisí na schopnosti interpretace, analýzy, vytváření smysluplných úsudků, zdůvodňování všech provedených úvah,
- není bezmyšlenkovité přijímání názorů, ale přemýšlení nad nimi.

Oproti nekritickému přijímání informací tak vyžaduje kritické myšlení i určitou dobu na ověření získaných informací a jejich zhodnocení.

Napomoci studentům rozvíjet kritické myšlení v rámci vyučovacího procesu je více než účelné. Prostor pro požadovanou vlastní reflexi myšlenek jim můžeme nabídnout i s využitím vybraných aktivizujících metod.

Příspěvek se zaměřuje na zvolené tři aktivizující metody, které mohou být za tímto účelem využity a které se soustřeďují na písemné zachycení myšlenek studentů - brainwriting, metodu volného psaní a argumentační esej.

2 Metody pracující s písemným zachycením myšlenek

V rámci dále uvedených tří metod bude největší prostor věnován metodě volného psaní, která je představena i z praktického hlediska, a to včetně dílčích výsledků výzkumného šetření.

2.1 Brainwriting

Brainwriting je kreativní metodou hledání nových nápadů, které si v tichosti účastníci zapisují. Nejčastěji je v jeho rámci používána metoda 6 – 3 – 5, jejíž myšlenka spočívá v tom, že 6 účastníků píše během 5 minut na svůj papír 3 nápady (Andrejsková, 2009, s. 25). Účastníci jsou rozděleni do skupin po šesti, přičemž účelné je, aby seděli kolem jednoho stolu. Každý z nich má před sebou papír s tématem brainwritingu. Na povel učitele má student přesně 5 minut na to, aby na svůj papír napsal (popř. popsal, patřičně vysvětlil) 3 nápady. Po pěti minutách každý účastník posune svůj papír o jedno místo dále. Všichni si pak přečtou 3 napsané nápady, přidají své tři nové nápady, přičemž se mohou inspirovat již popsanými idejemi, nebo zapsat zcela nové myšlenky. Vše se opakuje až do chvíle, kdy je před každým studentem opět jeho původní list papíru. Následně se nápady se přečtou, prodiskutují a zhodnotí.

2.2 Volné psaní

Volné psaní je další z metod, která studentům pomáhá nacházet nečekané nápady, myšlenky, souvislosti (Andrejsková, 2009, s. 25). Jedná se o brainstormingovou či reflexivní metodu, která umožní napsat na papír vše, co studenty k určitému tématu právě napadá, aniž by své psaní nutně podřizovali nějakým formálním, stylistickým či pravopisným požadavkům (Naropa Writing Center, 2017).

Vyučující zadá studentům (nejlépe kontroverzní) otázku k probranému tématu či napíše na tabuli nedokončenou větu s probraným tématem související, na kterou mají studenti odpovědět či ji mají za úkol doplnit a podložit svými úvahami. Studenti pak píší své nápady po dobu 3 - 30 minut. Nekladou přitom důraz na gramatiku, interpunkci, pravopis ani logickou výstavbu. Spodní hranice potřebného času na realizaci této metody ji dovoluje zařadit například i do několika málo zbývajících minut na konci hodiny.

Dle Andrejskové (2009, s. 25) je třeba při realizaci volného psaní:

- začít psát to, co studenty k danému tématu napadá - nic dopředu neplánovat,
- nevracet se v průběhu psaní k tomu, co již bylo napsáno, nevylepšovat ani neopravovat,
- psát po celý stanovený čas svým běžným tempem.

Je důležité, aby studenti ještě před uplatněním samotné metody věděli, že své volné psaní nebudou muset zveřejňovat. Proto je účelné po volném psaní pokračovat pouze některou dobrovolnou formou jeho sdílení, například lze požádat studenty, aby si svá volná psaní navzájem přečetli ve dvojicích či před celou třídou nahlas, případně vyvěsit volná psaní na nástěnce. Volná psaní píšou studenti výhradně pro sebe a musí sami rozhodnout, zda je přečtou nebo budou jinak publikovat, případně zda zůstanou k dispozici jen pro ně samotné.

Při volném psaní je přitom dovoleno chybovat, aniž by chyby byly studentům vytýkány. Dle Andrejskové (2009, s. 26) by vyučující neměl opomenout:

- dát studentům dostatek času a dbát na to, aby opravdu po celý tento čas psali,
- ujistit studenty, že opravdu mohou psát s chybami. Pokud text bude dále využit jako podklad pro další práci, je třeba jej opravit,
- zdůraznit, že studenti mají vyjadřovat své stanovisko, svůj názor - tedy co si myslí, čemu věří, o čem pochybují.

Volné psaní může být užito i jako úvod k nové látce. V tomto případě se studenti zamyslí nad tím, co již o daném tématu vědí, díky čemuž jsou následně lépe připraveni chápat nové poznatky (Srbová, 2007, s. 51). Přistupují pak k novému učivu aktivněji a v mysli se jim vynořují praktické souvislosti učiva s vlastními zkušenostmi. V případě, že je volné psaní použito po probrání nové látky, výhodou pro studenty je propojení probraného učiva s dosavadními zkušenostmi, myšlenkami, zájmy, potřebami a pocity, což jim napomáhá k jeho zapamatování.

Po metodě volného psaní je vhodné studentům ponechat čas na rozmyšlenou, zda své myšlenky chtějí zveřejnit. Slovo by měli dostat pouze ti, kteří se sami přihlásí. Pokud dojde k dobrovolnému sdílení volných psaní, přináší to s sebou výhody aktivní skupinové práce. Nesmělí žáci, kteří obvykle sami nevystoupí před třídou, se obvykle nechají snadněji přimět k aktivitě ve skupině, při níž jsou posilovány vztahy mezi žáky, a atmosféře ve třídě jsou dodány prvky důvěry a vzájemné podpory (Petty, 2013, s. 229). Využívána jsou stanoviska a zkušenosti žáků a jejich kritické myšlení je podporováno.

2.3 Argumentační esej

Jednou z dalších možných forem písemného vyjádření myšlenek je argumentační esej, která klade již na studenty vyšší nároky z důvodu několika povinných náležitostí, které by měla obsahovat. Jedná se o tvrzení neboli stanovisko studenta k danému problému, uvedení podpůrných argumentů, důkazů, kterými jsou argumenty podloženy, protiargumentů, vyvracení protiargumentů a jako poslední následuje závěr.

Tyto povinné složky studentům ale mají pomoci pouze uspořádat myšlenky - jakmile získají větší zručnost v psaní, není nutné je nutit do dodržování pevně stanovených osnov (Yale College Writing Center, 2016; též Košťálová, Králová, Lorenc, 2010, s. 33).

3 Výsledky aplikace metody volného psaní

Uplatnění metody volného psaní bylo testováno na všeobecném gymnáziu na Praze 4 ve volitelném předmětu pro maturitní ročníky - semináři z ekonomie - během ledna 2017. Probíraným tematickým celkem, v rámci něhož výzkumné šetření proběhlo, bylo téma Trh práce a nezaměstnanost. Cílem bylo zjistit, zda metoda volného psaní i přes svou časovou a organizační náročnost povede k významné změně osvojených znalostí žáků. Cílem nebylo výsledky metody volného psaní porovnat s metodami jinými.

Testována byla dílčí nulová hypotéza H_0 , na základě jejíhož ověření měla být následně přijata či nepřijata alternativní hypotézy H_1 . Hypotézy byly testovány na hladině významnosti 5 %.

Nulová hypotéza H_0 : Metoda volného psaní nemá významný vliv na změnu znalostí žáků ve srovnání s jejich výchozími znalostmi.

Alternativní hypotéza H_1 : Metoda volného psaní má významný vliv na změnu znalostí žáků ve srovnání s jejich výchozími znalostmi.

Před samotným probíraným tématem Trh práce a nezaměstnanost byl žákům předložen didaktický test, který zjišťoval jejich vstupní znalosti daného tématu. Jednalo se o pretest obsahující celkem 20 otázek, přičemž u každé z nich bylo možno volit mezi čtyřmi odpověďmi. U některých otázek existovalo větší množství správných odpovědí, proto celkový počet správných odpovědí činil 25 a za každou z nich mohl žák získat jeden bod. Výsledky didaktického testu se tedy u každého ze žáků pohybovaly na škále od 0 do 25 bodů.

Následně proběhla výuka s využitím metody volného psaní. Jednotlivé dosud neprobrané pojmy týkající se tématu Trh práce a nezaměstnanost (například frikční, strukturální a cyklická nezaměstnanost, substituční a důchodový efekt růstu mzdy atd.) nebyly žákům definovány, ale ve formě položených otázek na tyto pojmy či nedokončených vět se žáci sami prostřednictvím metody volného psaní zamýšleli nad jejich významem a nad tím, zda a případně kde se s nimi již setkali. Jednalo se o pojmy, které byly součástí pretestu. Jejich nápady byly dále (dobrovolně) sdíleny a diskutovány a správné vysvětlení daných termínů jim bylo poskytnuto na závěr.

V následujícím týdnu po probrání tématu proběhl v obou skupinách posttest, který byl identický s pretestem. Důležité bylo, aby se žáci podepsali kvůli následnému spárování obou testů.

Testy byly poté vyhodnoceny a statisticky zpracovány. Významnost posunů znalostí mezi pretestem a posttestem byla ověřena pomocí dvouvýběrového párového t-testu na střední hodnotu, který byl základní užitou metodou pro ověření uvedené dílčí hypotézy. Před jeho samotnou aplikací bylo třeba provést Shapiro-Wilkův test normality, který prokázal normální rozdělení dat.

Výsledky provedeného t-testu jsou uvedeny v Tabulce 1. Z té je zřejmé, že dosažená hodnota signifikance byla podstatně menší než stanovená hladina 0,05, nulová hypotéza byla tedy zamítnuta. Pravděpodobnost, že by pozorované rozdíly vznikly pouze náhodou, byla menší než 5 %.

Tabulka 1: Výsledky t-testu - metoda volného psaní (vybrané hodnoty)

Výsledky	Pretest	Posttest
Stř. hodnota	9,782608696	15,86956522
Pozorování	23	23
$P(T \leq t) (2)$	6,38071E-09	

Zdroj: vlastní šetření

T-test prokázal významný vliv zařazené metody volného psaní mezi pretestem a posttestem. Na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ byla zamítnuta dílčí nulová hypotéza a přijata alternativní hypotéza H_1 : Metoda volného psaní má významný vliv na změnu znalostí žáků ve srovnání s jejich výchozími znalostmi.

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

Z tabulky lze také vypočítat velikost změny, tedy rozdíl středních hodnot mezi pretestem a posttestem, který představuje průměrný bodový posun. Ten činí 6,1 bodu, což je zlepšení o 62 % oproti pretestu. Co se týče dílčích výsledků, tak všichni žáci z celkového počtu 23 (tedy ti, kteří se účastnili jak pretestu, tak i posttestu) dosáhli zlepšení mezi pretestem a posttestem. V posttestu bylo dosaženo maxima 24 bodů (u 1 žáka). Více než 20 bodů (z celkových možných 25 bodů) získalo 5 žáků. Nejnižší dosažený počet bodů v posttestu byl 9 a získali jej 3 žáci. I oni se ale mezi pretestem a posttestem zlepšili.

Z výsledků uvedeného výzkumného šetření můžeme usuzovat, že ačkoli je volné psaní metodou náročnější na organizaci i čas, její aplikace v daných podmínkách nezabránila tomu, aby si žáci osvojili probírané pojmy. Přidanou hodnotou oproti frontálnímu vyučování byla právě možnost reflexe vlastních myšlenek žáků díky písemnému zachycení myšlenek a podpora jejich kritického myšlení. Protože byla volná psaní i dobrovolně sdílena, je třeba ocenit i výhody této metody plynoucí z aktivní skupinové práce.

4 Možnosti uplatnění zvolených metod

Príspevek predstavil vybrané metody písemného zachycení myšlenek, které je možno využít k aktivizaci studentů před samotným probíraným tématem i po něm. Tyto metody napomáhají rozvíjet kritické myšlení studentů a taktéž podporují jejich sebevyjádření díky písemnému projevu a jejich schopnost argumentace. Jelikož se jedná o písemné metody, mohou být využity i k aktivizaci studentů, kteří neradi mluví. Ve chvíli, kdy jsou myšlenky sdíleny ve skupině - což je vhodné ponechat na dobrovolném rozhodnutí studentů - je možno ještě čerpat ze všech výhod aktivní skupinové práce.

Príspevek se soustřeďoval zejména na jednu ze zvolených metod písemného zachycení myšlenek - na volné psaní, a to s odkazem na možné začleňování této metody do vyučovacího procesu. I přes časovou a organizační náročnost této metody byl při jejím uplatnění v rámci dílčího výzkumného šetření prokázán významný vliv na osvojené znalosti žáků v předmětu ekonomie, konkrétně při výuce tématu Trh práce a nezaměstnanost.

Velkou pozornost je nutné při aplikaci této metody věnovat výběru vhodného tématu, formulaci kontroverzní či nedokončené otázky a rovněž je třeba vyhradit dostatek času pro její realizaci a promyslet, jakou formou budou volná psaní sdílena či dále využita. Identifikace dalších vhodných ekonomických témat, při jejichž výuce lze tuto metodu uplatnit, bude předmětem dalšího směřování, a to včetně rozšíření výzkumného vzorku.

I při uplatnění metody volného psaní je taktéž vždy nutné nepouštět ze zřetele cíl vyučovací hodiny, aby si studenti odnesli z výuky vše potřebné. Zmínit je také třeba časovou náročnost metody co se přípravy vyučujícího a samotné organizace volného psaní týče. Nicméně v případě jeho nedostatku lze pro volné psaní vyhradit například i závěrečných 5 minut vyučovací hodiny a soustředit se zejména na vlastní reflexi myšlenek studentů (bez sdílení ve skupině a dalších souvisejících aktivit).

Schopnost účinně vyjádřit vlastní názor a podpořit jej vhodnými argumenty je však bezesporu součástí přípravy studentů na jejich vstup na trh práce a v současné době, která přeje spíše zkratkovité komunikaci, může tato forma písemného zachycení myšlenek studentům navíc pomoci rozvíjet jejich vlastní písemný projev.

Literatura

1. Andrejsková, J. (2009). *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu UHK.
2. Košťálová, H., Králová, T., & Lorenc, M. (2010). *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica.
3. Paul, R., & Elder, L. (2007) A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance, Indicators, and Outcomes With a Critical Thinking Master Rubric. *Foundation for Critical Thinking Press*. [online]. Retrieved from: <http://www.criticalthinking.org/files/CTcompetencies2005-DC.pdf>.
4. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
5. Sitná, D. (2009) *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál.
6. Srbová, K. (2007). *Kritické myšlení: Učíme se učit se. Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. Rozvoj schopnosti poznávání*. Praha: Projekt Odyssea.
7. Brainstorming and Free Writing. (2017). *Naropa Writing Center* [online]. Retrieved from: <http://naropa.edu/documents/programs/jks/naropa-writing-center/brainstorming-and-freewriting.pdf>.
8. Components of a Successful Essay (2016). *Yale College Writing Center* [online]. Retrieved from: <http://writing.yalecollege.yale.edu/components-successful-essay>.

Poděkování

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

Kontaktní údaje autora

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví, VŠE v Praze
nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3
E-mail: lenka.holeckova@vse.cz

Tvorba učebnice pre špeciálnu cieľovú skupinu Huncokárov

Designing a textbook for the special target group of Huncokars

Monika Hornáček Banášová, Simona Dujková, Dušan Fedič

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na etnickú skupinu Huncokárov, ktorí obývali územie juhozápadného Slovenska v horách Malých Karpát. Títo ľudia majú veľmi obmedzené znalosti o huncokárskom dialekte. Iba niekoľko starších potomkov pôvodných Huncokárov je schopných plynule hovoriť v tomto dialekte. Preto sa zameriavame na vytvorenie učebnice, ktorá pomôže zachrániť tento dialekt. Čiastočným cieľom projektu je vytvoriť učebnicu pre malý okruh používateľov, potomkov pôvodných Huncokárov, ktorí sa zaujímajú o historický a etnologický kontext, ako aj o učenie sa tohto dialektu. Táto učebnica má za cieľ nájsť záujmcov o tento dialekt a odovzdať poznatky od starších potomkov Huncokárov mladším. Z týchto dôvodov učebnica nebude navrhnutá klasickým spôsobom, pretože sa budú musieť zohľadniť špecifické aspekty.

Kľúčové slová: huncokárska etnická menšina, tvorba učebnice, špeciálna didaktika.

Abstract

The article focuses on the ethnic group of Huncokars who inhabited the territory of southwest Slovakia in the mountains of the Small Carpathians. These people have a very limited knowledge of Huncokar's dialect. Several older descendants of the original Huncokars are able to speak fluently in this dialect. Therefore, the article aims at drawing up a textbook to help save this dialect. The partial aim of the project is to compose a textbook for a small circle of users, descendants of the original Huncokars who are interested in the historical and ethnological context as well as learning this dialect. This textbook aims to educate readers about this dialect and convey knowledge of older generations of Huncokars descendants to the younger ones. For these reasons, we assume that the textbook will not be designed in the classical way since special aspects will have to be taken into account.

Keywords: Huncokar ethnic minority, textbook design, special didactics.

JEL klasifikácia: I230 Higher Education; Research Institutions

1 Etnická skupina Huncokárov

Horskí drevorubači - "Huncokári", ktorí žili v horskom masíve Malé Karpaty sú špecifickou jazykovou a sociálnou etnickou skupinou. Patrili k poslednej vlna nemeckej kolonizácie na Slovensku. Kolonizácia podľa nemeckého práva prebiehala od polovice 12. storočia do konca 15. storočia a zasahovala veľkú časť územia a všetky sféry politického, hospodárskeho a kultúrneho života. Migrácia nemeckej populácie sa uskutočnila z rôznych právnych,

ekonomických a sociálno-politických dôvodov. Nemecká etnická skupina žila na Slovensku v troch kompaktných oblastiach (Malé Karpaty a Bratislava, Hauerland, Spiš).

Podľa Franza Beránka pochádzali Huncokári z juhu Dolného Rakúska a susedného Štajerska (Beranek 1943, s. 19). Avšak Tirolsko, Štajersko, alebo presnejšie Bavorsko sú zachované v kolektívnej pamäti potomkov ako oblasť pôvodu. Huncokári žili v horách izolovane, neudržiavali so slovenským obyvateľstvom úzke kontakty. Obývali horárne roztrúsené celých Malých Karpatoch a pravidelné kontakty udržiavali iba v rámci svojej komunity. Do miest chodievali iba po tovar, ktorí si nemohli svojpomocne vyprodukovať. Príbuzenské vzťahy taktiež budovali iba v obmedzenej skupine Huncokárov. Ešte v súčasnosti sú viditeľné stopy po ich opustených sídlach hlboko v lesoch. Ekonomicky bolo závislé od predaja a spracovania dreva.

Až do konca druhej svetovej vojny sa vyvíjali izolovane. Veľká časť z nich bola následne odsunutá do Nemecka. Tí, ktorí zostali sa postupne integrovali do väčšinového slovenského obyvateľstva, ale naďalej si v súkromí zachovávali svoju identitu a z časti medzi staršími potomkami Huncokárov aj svoj jazyk. V posledných desaťročiach sa povedomie Huncokárov zvyšuje. Realizujú pravidelné stretnutia, a to aj s tými, ktorí boli vystáňovaní do Nemecka.

2 Jazyk Huncokárov

Na základe skúmania a analýzy záznamov z rozhovorov s Huncokármi na západnom Slovensku môžeme toto nárečie charakterizovať z mnohých lingvistických aspektov. Skúmanie záznamov z jazykového hľadiska realizujeme od roku 2014 a v nasledujúcom období bude toto skúmanie pokračovať.

V huncokárskom nárečí dochádzalo k posunom hlások od Ö k É a od Ü k Í, napríklad ea méchte – er möchte, tí íbaroschunk - die Überraschung. Neznelé spoluhlásky vyslovovali ako znelé. Dochádzalo k posunom od Z k S, od B k P, od V k F, od G ku K. Príkladom môžu byť slová sagen (vyslovované so S), pringen od slova bringen, Pier od slova Bier, fuer od vier, klauben od slova glauben. K posunom dochádzalo pri zakončení ženských podstatných mien s koncovkou E, napr. die Hose – ti Hózn, die Nase – ti Nózn, die Suppe – ti Suppn, die Küche – ti Khuchn. Pri deklinácii sa tieto tvary zachovali: in der Hose – in da Hózn, in der Suppe – in da Suppn, in der Nase – in da Nózn, in der Küche – in da Khuchn.

V huncokárskom nárečí k posunom pri všetkých vokáloch a často aj konsonantoch. Už vyššie sme spomenuli posun pri prehlasovaných hláskach a ich posunoch. Posun sa objavuje pri A, ktoré sa posúva smerom k O. Príkladom je sloveso lachen - lochcha – smiať sa. V niektorých výrazoch dochádzalo pri A k posunom smerom k UA. Príkladom môže byť slovo der Pfarrer – ta Pfuára – kňaz. Posun sme zistili aj pri O, ktoré sa posúva smerom k U. Príkladom je der Holzhacker – ta Hulchokka – drevorubač. E sa posúva smerom k I. Príkladom je brechen – prichcha – lámať. Samohlaska I sa posúvala smerom k A. Príkladom je sind – sant – sú. Koncovky slov sa skracovali. Koncové –en sa nahradzovalo často koncovým –a. Príkladom môže byť sloveso machen – mochcha, ale aj prídavné meno trocken – trukka. Viaceré príklady skracovania slovies, prídavných a podstatných mien uvádzame nižšie v prehľadnej tabuľke.

Huncokári nepoužívali v komunikácii préteritum, ale výlučne len perfektum, čo naznačuje jasnú príslušnosť k hornonemeckým nárečiam, v ktorých sa prejavuje táto tendencia. Dominantným prefixom pri tvorbe participií, ktoré sú potrebné pre perfektum, bol ge-, ktorý bol v nárečí vďaka posunu používaný len ako K. Pri tvorbe minulého času používali sloveso mať – haben, a súčasne aj sloveso byť – sein. V juhobavorských nárečiach je tendencia používať v prevažnej miere len sloveso haben. Ako príklad tvorby minulého času uvádzame i

hób khopt – ich habe gehabt – mal som. Dochádzalo aj k posunom v kmeni slova pri nepravidelných slovesách.

Huncokárske nárečie má i svoje frazeologické špecifiká a možno v ňom identifikovať špecifické nárečové výrazy. Tumln – sich beilen, čo znamená sa ponáhľať. Mrkvu označovali ako mjukln- Karotten. Ta khjitók, teda der Kirchtag bol výraz pre hody. Veľmi známym výrazom bol hujcajcom, ktorý vychádza z nemeckého huldigen zusammen. Výraz používali, keď sa tešili, radovali spoločne počas sviatku patróna hosrkých ľudí 21.januára. Tento deň bol zasvätený patrónovi Huncokárov – sv.Vincetovi.

Pre označenia dní v týždni používali výrazy ako Frajda – Freitag – piatok, Samsta – Samstag – sobota, Sunda – Sonntag – nedeľa. Porovnaním týchto výrazov z výrazmi v slovníkoch nárečia v Tirolsku a v Bavorsku zisťujeme, že pomenovania dní v týždni v huncokárskom nárečí sú identické, resp. podobné tým v Bavorsku. Pomenovania v Tirolsku, teda v juhobavorskom nárečí sa odlišujú od pomenovaní v huncokárskom nárečí. Koncové A pri slovesách, ktoré je tak typické pre Huncokárov sa objavuje v Bavorsku, teda presnejšie v južnom Bavorsku v oblastiach blízkych k Tirolsku. Priamo v Tirolsku, resp. väčšej časti Štajerska sa v nárečí tento znak pri slovesách vôbec neobjavuje.

Porovnaním dostupných online záznamov (Schuetz – online záznamy) nárečí vo všetkých častiach Tirolska, resp. Bavorska, s našimi záznamami, môžeme identifikovať oblasť v okolí miest Unterammergau, Andechs a Beuerberg ako za možnú oblasť, z ktorej prichádzali Huncokári na Slovensko. V huncokárskej kolektívnej pamäti sa zachovalo ako možné miesto, odkiaľ prišli, Tirolsko, Štajersko alebo Bavorsku. Týmto čiastočným porovnaním nárečí môžeme vylúčiť možnosť, že by Huncokári na Slovensko prichádzali z Tirolska, resp. južných oblastí Štajerska, a teda z oblastí, kde sa používalo juhobavorské nárečie.

3 Konceptia pripravovanej učebnice

Učebnica má osloviť mladšiu generáciu a vzbudiť záujem o dialekt a spôsob života Huncokárov. Sťažujúcim faktorom je, že jazyk Huncokárov vychádza z nemeckého nárečia, a ovládanie nemeckého jazyka, ktoré by mohlo byť veľkým pozitívom pri učení sa tohto jazyka, je u potomkov Huncokárov značne obmedzené. Samotná cieľová skupina je veľmi nehomogénna, čo sa týka veku (od starších detí po dospelých potomkov), rozdielnej kognitívnej charakteristiky, záujmov, osobných či spoločenských požiadaviek atď. Toto sú východiskové faktory, ktoré treba pri koncipovaní učebnice zohľadniť a položiť si otázku, do akej miery je realizovateľné koncipovať „štandardnú“ učebnicu s ohľadom na vyššie špecifikovanú cieľovú skupinu a na uvedené obmedzenia.

3.1 Princípy výstavby učebnice

Najskôr sa však zamyslíme nad východiskovými princípmi výstavby učebnice pre osvojenie si cudzieho jazyka. Treba si najskôr položiť otázku, čo je príznačné pre „štandardnú“ učebnicu. Podobne ako pri analýze a následnej voľbe učebnice pre výučbu cudzieho jazyka, tak aj pri jej výstavbe sa spravidla dbá na tzv. externé a tzv. interné faktory, ktoré majú priamy vplyv na dané procesy. Vychádzajúc z charakteristiky zohľadňovanej cieľovej skupiny možno v našom prípade chápať ako primárny externý faktor potrebu „oživiť“ jazyk vymierajúcej etnickej skupiny Huncokárov, a teda na základe dostupných dokladov rôzneho charakteru uplatniť čo najširšie spektrum možností predstavenia, oživenia tohto jazyka s cieľom jeho osvojenia si zo strany cieľovej skupiny. Medzi interné faktory zohľadňujúce samotný proces výučby cudzieho jazyka možno zaradiť kritériá ako stanovenie si cieľov, metodická koncepcia, gramatická koncepcia, texty, témy a ich obsah, cvičenia, zobrazenie

cudzojazyčnej kultúry a. i. Zároveň netreba zabúdať na fakt, že súčasťou učebného materiálu a tým aj veľmi prospešnou pomôckou môžu byť aj médiá, filmy, prezentácie a pod.

Na pozadí zohľadňovaných faktorov je pre každú učebnicu príznačná jej vnútorná štruktúra, a síce výstavba jednotlivých lekcí, ktorá ide ruka v ruku s rozvíjaním jazykových zručností „počúvanie, čítanie, rozprávanie (komunikovanie v súvislostiach, zapájanie sa do rozhovorov), písanie“. Na mysli tu máme radenie súčastí lekcie, počnúc úvodným tematickým východiskom napr. vo forme textu, dialógu na počúvanie, príp. príbehu vo forme obrázkov a s dodatočným textom na počúvanie, prechádzajúc k cvičeniam na zopakovanie si obsahovej stránky vstupného materiálu, a teda i slovnej zásoby, k objasneniu gramatických javov, a končiac dodatočnými textami, prípadnými piesňami, zhrnutím gramatických javov, slovnej zásoby a.i. V konkrétnom radení uvedených súčastí lekcie, ako i použitého konkrétneho jazykového materiálu môžu učebnice vykazovať a aj vykazujú určité odchýlky, každá z nich však usiluje o splnenie spoločných kritérií, ktorými v súčasnosti sú: chápanie jazyka ako nástroja aktívneho dorozumievania sa a konania (zvládanie rôznych, i špecifických, komunikatívnych situácií a úloh; socio- a interkultúrny pohľad v rámci daných situácií a úloh), heuristický prístup osvojovania si cudzieho jazyka (učenie sa objavovaním, spracúvanie a zisťovanie nových poznatkov vychádzajúc z kontextu), voľba tematického zamerania jednotiek učebnice, lekcí, na základe komunikatívnej relevantnosti, progresia ako v rámci lekcí, tak aj pri rozvíjaní jednotlivých jazykových zručností, objasňovanie a z opačného hľadiska osvojovanie si gramatických javov, slovnej zásoby.

Je zrejmé, že každé z menovaných kritérií si vyžaduje pozornosť pri voľbe jazykového materiálu, voľbe jednotlivých typov úloh, predmetných gramatických javov, prislúchajúcej slovnej zásoby tak, aby vytvárala komplexnú jednotku, no zároveň otvárala ďalšie možnosti pre prepojenie s nadväzujúcim materiálom i ďalšími doplňujúcimi možnosťami rozvíjania jazykových kompetencií. Zároveň je zrejmé, že akceptovanie a zapracovanie menovaných kritérií predpokladá na strane cieľového jazyka určité kvantum dostupného textového materiálu rôzneho obsahového zamerania, na ktorom by sa zakladalo osvojovanie si komunikatívnych zručností a obohacovanie a upevňovanie si slovnej zásoby, v neposlednom rade predpokladá gramatický systém jazyka, ktorý je v rámci učebnice treba postupne nielen objasňovať, ale v nej i kontextuálne zapracovať a precvičovať.

3.2 Štruktúra pripravovanej učebnice

Značné obmedzenia, ktoré treba zohľadniť pri tvorbe plánovanej učebnice pre Huncokárov, sú faktory, ktoré nám pri koncipovaní učebnice nárečia nedovoľujú postupovať klasickým spôsobom. Východzí jazyk učebnice musí byť slovenčina, keďže ovládanie nemeckého jazyka je u potomkov Huncokárov len obmedzené a nehomogénne a navyše nárečie Huncokárov nevychádza zo spisovnej nemčiny, ale z nárečia. Samotný fakt, že ide o vymierajúcu etnickú skupinu, poukazuje na náročné získavanie jazykového materiálu, ktorý môže byť obsahovo úzko špecifikovaný. Taktiež otázka gramatického systému predstavuje úskalie, keďže na základe dostupného jazykového materiálu bude problematické najskôr zachytiť a následne postupne „podsúvať“ celý gramatický systém jazyka Huncokárov.

Našou snahou bude teda akýkoľvek dostupný jazykový materiál využiť skutočne v čo najväčšom rozsahu tak, aby sme sa kritériám uvedeným vyššie aspoň do určitej miery priblížili. Nepôjde však o klasickú učebnicu, ale skôr o doplňujúci učebný materiál, zohľadňujúc do maximálnej možnej miery štandardné interné faktory pri výstavbe učebnice, keďže splnenie spoločných kritérií učebníc vo forme rozvoja jednotlivých jazykových zručností, gramatickej, tematickej a komunikatívnej progresie bude z uvedených dôvodov obmedzené.

Vnútornú štruktúru učebnice sa budeme rovnako snažiť koncipovať podľa klasických postupov a pri výstavbe jednotlivých lekcí nájsť konsenzus medzi klasickými postupmi a našimi špecifickými cieľmi. Keďže pôjde popri osvojení si istých elementov nárečia predovšetkým o sprostredkovanie kultúry, ekonomického a hospodárskeho života Huncokárov, i témy jednotlivých lekcí sa budú viazať na tieto témy: rodina / sviatky a zvyky, školstvo / dejiny, ekonomický a hospodársky život, pracovné návyky / voľný čas, odborné špecifiká daného etnika.

Uvedené témy sa budú jednotlivo preberať v lekciami, ktorých členenie sa budeme snažiť koncipovať podľa spoločných kritérií. Východiskom lekcie bude určitý text alebo nahrávka. Pri textoch pôjde o didakticky upravenú transkripciu nahrávky, ktorá sa tematicky viaže so zameraním lekcie. Doplnením takéhoto textu môže byť i časť nahrávky nárečia, v ktorej pôjde predovšetkým o vypočutie si autentického nárečia. Na východiskový text resp. nahrávku sa budú viazať konkrétne cvičenia – práca s textom, cvičenia na rozvíjanie slovnej zásoby (porozumenie slov z kontextu, priradovacie cvičenia, kombinácia slovo-obrázok, skladanie slov, slovné skupiny atď.). Ako sme už spomínali, gramatické javy budú sprostredkované v rámci lekcí len minimálne, keďže na základe obmedzeného získaného materiálu si dovoľíme odvodiť len základné gramatické javy ako deklinácia a konjugácia, tvorba minulého času, či podmienovacieho spôsobu.

3.3 Získavanie materiálu do učebnice

Veľmi dôležitou súčasťou každej lekcie bude materiál ku krajinovedným a kultúrnym poznatkom vo forme pôvodných básničiek, textov piesní, riekaniak, vinšov k sviatkom, pranostiek. Popri sprostredkovaní základov nárečia takto prispejeme k bližšiemu spoznávaniu každodenného života Huncokárov. V súlade s týmto čiastkovým cieľom bude podstatnú časť každej lekcie tvoriť i obrazový materiál vo forme fotiek a obrázkov, ktoré sprostredkujú spôsob života Huncokárov a ich kultúru. Tento materiál postupne získavame na základe spolupráce s Múzeom Červený Kameň, občianskymi združeniami, či na základe kontaktov so samotnými potomkami Huncokárov.

Získavanie jazykového materiálu ako bázy pre výstavbu lekcí je značne náročné, pretože nárečím plynule rozpráva už len niekoľko starších ľudí, preto sme sa pre získavanie a obohacovanie slovnej zásoby rozhodli využiť i moderné technológie. Okrem priamych obrazových a zvukových záznamov, ktoré realizujeme v terénnom výskume, sme vytvorili otvorenú databázu vo webovom priestore, ktorá slúži na zbieranie slov, piesní, básničiek, spojení, prísloví v textovej podobe.

Online slovník huncokárskeho nárečia je voľne dostupný a umožní potomkom v podobe online pripomienok k slovníku zasielať doplnenia do databázy, a tak bude možné budovať korpus nárečia. Členovia projektu priebežne spracúvajú získané informácie z terénneho výskumu a vkladajú získané informácie priamo do databázy. Pripomienky a doplnenia z prostredia potomkov Huncokárov členovia projektu následne zapracovávajú do databázy. Vytvorenie korpus nárečia budeme využívať pri koncipovaní učebnice.

Načrtli sme, aké možnosti sa nám v tomto smere naskytujú a predstavili sme základnú koncepciu knihy huncokárčiny vo forme doplnujúceho učebného materiálu.

Literatúra

1. Beranek, F., J. (1941-1942). Beiträge zur Kenntnis des Volkstums der deutschen Holzhacker in dem Kleinen Karpaten. In: *Karpatenland*, roč. 12.

2. Besch, W. (1983). *Dialektologie: Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin: De Gruyter.
3. Heyd, G. (1991). *Deutsch lernen. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
4. Mattes, W. (2002). *Methoden für den Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
5. WEBER, Lotty, Bratislava, spomienky nahral Dušan Fedič. Archív autora.
6. http://hradcervenkykamen.sk/?page_id=897 (cit. 19. 09. 2017)
7. <http://sprachatlas.bayerische-landesbibliothek-online.de/>
8. <http://www.ardealp.org/atlas/data/atlas.html>
9. <http://www.oeaw.ac.at/icltt/dinamlex-archiv/WBOE.html>

Pod'akovanie

Príspevok vznikol v súlade s cieľmi projektu APVV-15-0360 „Rozmery revitalizácie etnickej minority na Slovensku: Interdisciplinárny záchranný výskum zanikajúcej etnickej skupiny Huncokárov“.

Kontaktné údaje autorov

PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD.
 Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta
 Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava, Slovensko
 E-mail: monika.hornacek@ucm.sk

Mgr. Simona Dujková, PhD.
 Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta
 Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava, Slovensko
 E-mail: simona.dujkova@ucm.sk

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

Pohľad učiteľov na projektové vyučovanie odborných ekonomických predmetov

Teacher's overview on project teaching in economic subjects

Zuzana Chmelárová, Ladislav Pasiar

Abstrakt

Projektové vyučovanie je považované za veľmi užitočný nástroj pre aktivizovanie žiakov a študentov, zaujímavé sprostredkovanie učiva, získavanie nových vedomostí, ale aj pre rozvoj osobnostných vlastností nevyhnutných pre spoluprácu s inými ľuďmi a riešenie problémových situácií. Príspevok sumarizuje vybrané zistenia prieskumu realizovanom v školskom roku 2016/2017. Jeho cieľom bolo analyzovať názory a skúsenosti učiteľov ekonomických predmetov stredných odborných škôl s realizáciou projektového vyučovania.

Kľúčová slova: projektové vyučovanie, stredné odborné školy

Abstract

Project teaching is considered a very useful tool for activating pupils and students, interesting interpretation of educational content, acquiring new knowledge, but also for developing personal traits necessary for cooperation with other people and solving problematic situations. The paper summarizes the selected findings of the survey in 2016/2017. The objective of survey was to analyze the opinions and experience of teachers of economic subjects of vocational secondary schools with the realization of project teaching.

Keywords: project teaching, vocational secondary schools

JEL klasifikácia: I20, I21

1 Úvod do problematiky

Riešenie projektov na každom stupni školy je veľmi užitočným, aktivizujúcim a zaujímavým spôsobom, ako môžu žiaci či študenti získať nové vedomosti, spôsobilosti, rozvíjať svoje osobnostné vlastnosti nevyhnutné pre spoluprácu s inými ľuďmi a riešenie úloh v ich budúcom zamestnaní. V úvode sme zámerne použili spojenie riešenie projektov, pretože zatiaľ sa odborníci v oblasti pedagogiky a didaktiky nezhodli v tom, ako definovať túto aktivitu. Niektorí ho považujú za metódu, iní ho charakterizujú ako komplexnú praktickú úlohu, ďalší hovoria o koncepcii vyučovania, vyučovacej stratégii prípadne o organizačnej forme výučby (Novák, Pasiar, 2017). „Všeobecne môžeme definovať projektové vyučovanie ako špecifický model vyučovania, v ktorom žiak prebral zodpovednosť za svoju úlohu a samostatne realizuje konkrétny produkt“ (Dvořáková, 2009, s. 102). Z definície vyplýva, že za základné znaky projektového vyučovania sú považované zodpovednosť za vlastné učenie, samostatné objavovanie poznatkov a samotné úsilie žiaka o dosiahnutie cieľa (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). K nim pridáva Dvořáková (2009) tieto znaky resp. princípy:

- prihliadanie na potreby a záujmy žiaka – uspokojovanie potreby aktivity, novej skúsenosti, potreby samostatnosti, zodpovednosti,
- zreteľ na aktuálnu tému – téma má vychádzať z bezprostredného okolia žiaka,
- interdisciplinarita – projekt má prepájať viaceré vedné disciplíny, ktoré sú v bežnej praxi od seba oddelené,
- sebaregulácia pri učení – žiak je zodpovedný za svoje učenie, plánovanie,
- orientácia na produkt a jeho prezentáciu – výsledkom riešenia má byť produkt, ktorý môže mať rôznu podobu,
- skupinová realizácia – žiaci pracujú v tíme, prerozdeľujú si úlohy, sú nútení spolupracovať pri získavaní informácií, ich výmene, spracovávaní, hodnotení, a pod.,
- spoločenská relevantnosť – projekt má byť zameraný na riešenie problémov v regióne, prepájať školu s okolím.

Primárnou podmienkou úspešnosti projektového vyučovania je vnútorná motivácia žiaka. Čím výraznejšie je jeho zainteresovanie, tým skôr prijme úlohu za vlastnú, má snahu rozplánovať si čas, priebeh vypracovania úlohy, vybrať spolupracovníkov, nachádzať relevantné informácie, riešiť uvedený problém a dotiahnuť ho až do fázy produktu. Aby bol motivovaný žiak, musí byť v prvom rade motivovaný učiteľ, ktorého úlohou je správne vytypovať témy vhodné na projektové vyučovanie, precízne naplánovať celý priebeh, hodnotenie a prezentáciu projektu. Projekt má byť orientovaný na žiaka, ktorý by mal mať možnosť vybrať si tému. Témy majú byť pre žiakov zaujímavé a zmysluplné, orientované na prax. Počas celého priebehu riešenia projektu má byť učiteľ žiakom radcom, konzultantom, motivátorom, ktorý ich povzbudí v prípade váhania či čiastkového neúspechu a zároveň im vytvorí takú atmosféru na vyučovaní, v ktorej žiaci nebudú mať problém klásť otázky či prezentovať výsledok svojho snaženia. Projektovému vyučovaniu práve z pohľadu učiteľov sa venujeme v nasledujúcej časti, ktorej obsahom sú zistenia prieskumu realizovaného na vzorke stredoškolským učiteľom z celého Slovenska.

2 Prieskum názorov a skúseností učiteľov s projektovým vyučovaním

Cieľom prieskumu, realizovanom v školskom roku 2016/2017, bolo analyzovať názory a skúsenosti učiteľov ekonomických predmetov stredných odborných škôl s realizáciou projektového vyučovania.

Prieskumu sa zúčastnilo spolu **135 respondentov**, z toho 17 mužov a 118 žien. Zastúpenie mali všetky kraje Slovenska. Rozdelenie respondentov z hľadiska veku, pedagogickej praxe a vyučovaných predmetov je v tabuľkách 1 – 3.

Tabuľka 1: Rozdelenie respondentov z hľadiska veku

Vekové rozpätie respondentov	Počet respondentov v kategórii (n = 135)
24 – 30	5
31 – 40	33
41 – 50	52
51 – 60	45

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Rozdelenie respondentov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe

Dĺžka pedagogickej praxe respondentov	Počet respondentov v kategórii (n = 135)
do 5 rokov	11
6 – 10 rokov	26
11 – 20 rokov	41
21 – 30 rokov	47
viac ako 30 rokov	10

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Zastúpenie učiteľov vo vyučovaných predmetoch

Vyučovaný predmet	Počet respondentov v kategórii (n = 135)
Účtovníctvo	56
Administratíva a korešpondencia	45
Cvičná firma	41
Manažment	38
Marketing	37
Ekonomika	36
Ekonomické cvičenia	35
Informatika (Aplikovaná informatika)	30
Iné predmety	27
Úvod do makroekonómie	21
Cudzí jazyk	19
Bankovníctvo	18
Daňová sústava	18
Svet práce	17
Tovaroznalectvo	13
Poistovníctvo	12
Hospodárska geografia	5

Zdroj: vlastné spracovanie

Prieskumné údaje boli získané **dotazníkovou metódou**. Využili sme elektronickú formu, vďaka čomu sme získali respondentov z celého Slovenska. Dotazník obsahoval okrem identifikačných údajov týkajúcich sa pohlavia, veku, dĺžky pedagogickej praxe, kraja pôsobnosti, identifikácie školy, kde vyučujú a predmetu, ktorý vyučujú, päť zatvorených otázok. Tie boli zamerané na zistenie názorov učiteľov na projektové vyučovanie, ich osobné skúsenosti, dôvody využívania aj nevyužívania projektového vyučovania a problémy súvisiace s jeho realizáciou.

Na otázku, či **považujú za vhodné využívať projektové vyučovanie v odborných ekonomických predmetoch**, odpovedalo kladne 131 (97 %) respondentov, záporne 4 (3 %) respondenti. Na ďalšiu otázku, či oni osobne využívajú projektové vyučovanie, odpovedalo kladne už len 104 (77 %) učiteľov a záporne 31. (23 %) Na zistenia sme sa pozreli detailnejšie z hľadiska pohlavia, veku, dĺžky pedagogickej praxe aj vyučovaných predmetov. Výsledky sú zachytené v tab. 4 – 7.

Tabuľka 4: Rozdelenie respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z hľadiska pohlavia

Pohlavie respondentov	Počet respondentov v rámci učiteľov nevyužívajúcich projektové vyučovanie (n = 31)	Podiel respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z celkového počtu respondentov (%)
Muž	6	35
Žena	25	21

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 5: Rozdelenie respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z hľadiska veku

Vekové rozpätie respondentov	Počet respondentov v kategórii (n = 135)	Počet respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie (n = 31)	Podiel respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z celkového počtu respondentov (%)
24 – 30	5	3	60
31 – 40	33	9	27
41 – 50	52	13	25
51 – 60	45	6	13

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6: Rozdelenie respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z hľadiska pedagogickej praxe

Pedagogická prax respondentov	Počet respondentov v kategórii (n = 135)	Počet respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie (n = 31)	Podiel respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z celkového počtu respondentov (%)
do 5 rokov	11	3	27
6 – 10 rokov	26	6	23
11 – 20 rokov	41	9	22
21 a viac	57	13	23

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 7: Rozdelenie respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie z hľadiska vyučovaných predmetov

Vyučované predmety respondentov	Počet respondentov v kategórii (n = 135)	Počet respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie (n = 31)	Podiel respondentov nevyužívajúcich projektové vyučovanie v rámci vyučovaného predmetu (%)
Cudzí jazyk	19	8	42
Ekonomika	36	15	42
Informatika (Aplikovaná informatika)	30	9	30

Účtovníctvo	56	13	23
Administratíva a korešpondencia	45	10	22
Marketing	37	7	19
Ekonomické cvičenia	35	6	17
Bankovníctvo	18	3	17
Tovaroznalectvo	13	2	15
Úvod do makroekonómie	21	3	14
Manažment	38	5	13
Cvičná firma	41	5	12
Iné predmety	27	3	11
Daňová sústava	18	2	11
Poist'ovníctvo	12	1	8
Svet práce	17	1	6
Hospodárska geografia	5	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie

Medzi učiteľmi, ktorí projektové vyučovanie nevyužívajú, prevažujú muži, hoci z tohto zistenia vzhľadom na nízky počet respondentov nemôžeme robiť zovšeobecnenie. Najmenej je realizované v podskupine najmladších učiteľov; čím vyššia veková skupina, tým je využívané častejšie, avšak z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe je výsledok približne vyrovnaný, dĺžka praxe teda nemá významný vplyv na realizovanie projektového vyučovania. Myslíme si, že je skôr výsledkom vnútornej motivácie učiteľa, jeho ochoty investovať svoj čas a energiu príprave, realizovaniu a hodnoteniu žiackych projektov. Analýza vyučovacích predmetov, berúc do úvahy počet učiteľov, ktorí ich učia a počet tých, ktorí na daných predmetoch riešenie projektov nevyužívajú, ukázala, že projektové vyučovanie absentuje najmä v cudzích jazykoch, ekonomike, aplikovanej informatike, účtovníctve a administratíve a korešpondencii, pričom najvýznamnejšie je to v prípade prvých dvoch, ktoré uviedlo viac ako 40 % respondentov. Z vyučovacích predmetov nás špeciálne zaujala cvičná firma, ktorá už svojim zameraním a obsahom je predurčená na to, aby využívala projektové vyučovanie. Napriek tomu 12 % učiteľov z celkového počtu uviedlo, že na cvičnej firme ho nevyužívajú.

Z odpovedí na ďalšiu otázku: **Ako často využívate projektové vyučovanie?** vyplynulo, že pravidelne projektové vyučovanie využíva len **24 učiteľov** (17,78 %) zo 135. Zastúpenie mužov je približne o 2 % nižšie ako u žien - 20,46 %, u mužov 18,18 % z tých, ktorí ho realizujú na svojich hodinách. Pravidelne ho najviac využívajú učitelia vo vekovom rozpätí 41 – 50 rokov, v oveľa menšej miere mladší učitelia, čo môže vyplývať z nedostatku skúseností a odvahy skúšať nové netradičné vyučovacie metódy. Z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe je najuplatňovanejšie v skupine skúsených učiteľov, ktorí sú v pedagogickej praxi viac ako 20 rokov. Oproti ostatným kategóriám majú výrazne vyššie zastúpenie. Ostatných 80 (59 %) učiteľov využíva projektové vyučovanie skôr výnimočne resp. niekoľkokrát za školský rok.

Tabuľka 8: Rozdelenie respondentov pravidelne využívajúcich projektové vyučovanie z hľadiska veku

Vekové rozpätie respondentov	Počet respondentov v kategórii pravidelne využívajúcich projektové vyučovanie (n = 24)	Podiel respondentov v kategórii pravidelne využívajúcich projektové vyučovanie (%)
24 – 30	0	
31 – 40	3	13
41 – 50	14	58
51 – 60	7	29

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 9: Rozdelenie respondentov pravidelne využívajúcich projektové vyučovanie z hľadiska pedagogickej praxe

Vekové rozpätie respondentov	Počet respondentov v kategórii pravidelne využívajúcich projektové vyučovanie (n = 24)	Podiel respondentov v kategórii pravidelne využívajúcich projektové vyučovanie (%)
do 5 rokov	3	13
6 – 10 rokov	3	13
11 – 20 rokov	4	17
21 a viac	14	58

Zdroj: vlastné spracovanie

V nasledujúcej otázke sme zisťovali, **aké dôvody učiteľov viedli k tomu, aby projektové vyučovanie využívali**. Výsledky sú v tabuľke 10.

Tabuľka 10: Dôvody využívania projektového vyučovania

Uvedený dôvod využívania projektového vyučovania	Počet respondentov, ktorí sa prikláňajú k uvedenému tvrdeniu (n = 135)	Podiel respondentov z celkového počtu respondentov (%)
spája teóriu s praxou	100	96
podporuje samostatnosť žiakov	99	95
podporuje kreativitu žiakov	93	89
učí žiakov riešiť problémové situácie	93	89
rozvíja zručnosti žiakov	88	85
žiaci sú "nútení" hľadať odpovede, riešenia	72	69
ide o vzájomné prepojenie viacerých predmetov a tém	70	67
rozvíja u žiakov zodpovednosť	68	65
podporuje kooperáciu medzi žiakmi	65	63
uľahčuje pochopenie učiva	64	62
podporuje názornosť vo vyučovaní	64	62
aktivizuje žiakov počas vyučovania, resp. mimo neho	63	61
u žiakov sa zlepšujú zručnosti s používaním nástrojov IKT	62	60

rozvíja strategické myslenie žiakov	61	59
žiaci majú priestor na reakcie, vyjadrovanie svojich názorov	58	56
zvyšuje sebadôveru žiakov	54	52
rozvíja interakciu medzi učiteľom a žiakom	53	51
rozvíja logické myslenie žiakov	45	43
podporuje predstavivosť žiakov	42	40
zlepšuje vzťahy medzi žiakmi	40	38
je u žiakov obľúbené	37	36
neviem odpovedať	5	5

Zdroj: vlastné spracovanie

Všetky dôvody týkajúce sa využívania projektového vyučovania je možné rozdeliť do troch skupín: tie, ktoré sa týkajú rozvoja osobnosti žiaka, dôvody súvisiace s vplyvom na interakciu medzi učiteľom a žiakom a pedagogicko-didaktické dôvody. Najväčšie zastúpenie má prvá skupina, čo znamená, že učitelia vidia prínos projektového vyučovania predovšetkým na strane žiaka. Zdôrazňujú rozvoj jeho samostatnosti, kreativity, zodpovednosti, sebadôvery, predstavivosti, myslenia a zručností všeobecne ako aj pri využívaní informačno-komunikačných technológií. Ďalšie dve skupiny sú zastúpené približne rovnako. Učitelia vyzdvihujú ako prednosť projektového vyučovania kooperáciu medzi žiakmi, zlepšenie interakcie medzi žiakmi a učiteľom aj žiakmi navzájom a širší priestor na vyjadrenie názorov. Z pedagogicko-didaktickej stránky sú jeho pozitíva tieto: obľúbenosť u žiakov, spájanie teórie s praxou, vytváranie medzipredmetových vzťahov, uľahčenie pochopenia učiva, názornosť a aktivizácia žiakov.

Následne tí učitelia, ktorí projektové vyučovanie vôbec nevyužívajú, mali uviesť **dôvody nevyužívania projektového vyučovania**. V tabuľke 11 sú uvedené ich odpovede.

Tabuľka 11: Dôvody nevyužívania projektového vyučovania

Uvedený dôvod nevyužívania projektového vyučovania	Počet respondentov, ktorí sa prikláňajú k uvedenému tvrdeniu (n = 31)	Podiel respondentov z celkového počtu respondentov (%)
časová tieseň	18	58,06%
nízka angažovanosť žiakov (neochota)	17	54,84%
náročnosť na prípravu	13	41,94%
rozsah učiva v predmete to nedovoľuje	11	35,48%
problémoví žiaci	10	32,26%
nedostatok materiálnych prostriedkov	7	22,58%
nedostatok finančných prostriedkov na realizáciu	4	12,90%
nedostatočné zručnosti s využívaním projektového vyučovania	4	12,90%
nedostatočné vedomosti o projektovom vyučovaní na strane učiteľa	3	9,68%
nedostatok metodických pokynov	3	9,68%
problémy s využívaním IKT	3	9,68%
nevidím v tom zmysel, nestotožňujem sa s touto koncepciou	1	3,23%
mne osobne nevyhovuje táto koncepcia z	0	

osobnostného hľadiska		
neviem odpovedať	0	
iné	0	

Zdroj: vlastné spracovanie

Hoci sa v predchádzajúcej otázke učitelia zmienili o obľúbenosti projektového vyučovania u žiakov a našli mnohé benefity pre ich osobnosť, učitelia, ktorí ho neuplatňujú, vinia za jeho nerealizovanie aj žiakov. Viac ako polovica ich vníma ako neangažovaných, neochotných, tretina ako problémových. Tieto zistenia naznačujú rozdiel vo vnímaní a vzťahu k žiakom medzi tými, ktorí ho využívajú a naopak nevyužívajú. Ďalšie dôvody vidia priamo v sebe, napr. časová tieseň, nedostatok vedomostí a spôsobilostí ohľadom projektového vyučovania, ale aj v objektívnych príčinách ako náročnosť na prípravu, predimenzovaný rozsah učiva, nedostatok finančných prostriedkov či metodických materiálov.

Posledná otázka znela: **S akými problémami ste sa stretli pri realizácii projektového vyučovania?** Odpovedali na ňu tí, ktorí projektové vyučovanie nerealizujú, aj tí, ktorí ho realizujú nepravidelne. Opätovne sa vyskytla ako najčastejšie uvádzaný dôvod časová tieseň. K tým, ktorí ho uviedli a projekty nerealizujú (18), sa pridalo 74 učiteľov využívajúcich projektové vyučovanie. Je teda veľa tých, ktorí napriek tomu, že rovnako nemajú času nazvyš, dokážu pripraviť a realizovať so žiakmi projekty. Zaujímavé by bolo ďalej skúmať to, či je dnešný učiteľ tak vyťažovaný, že mu už neostáva čas na prípravu projektového vyučovania, alebo nie je za súčasných podmienok ochotný venovať čas navyše, na prípravu a realizáciu projektového vyučovania. Ide aj o to, vybrať si medzi obetovaním času, možno aj zo svojho osobného voľna a tým zvýšiť obľúbenosť a naplniť (uvedené) pozitívne stránky projektového vyučovania, a zotrvaním v tradičných koľajach s nenarušením svojho komfortu a vytvorením štandardných výstupov s otáznym uplatnením a využitím v budúcnosti. Ďalšie tri dôvody sú spojené so žiakom. Neochotu zo strany žiaka označilo viac ako 44 % učiteľov. Tento výsledok vyvoláva otázky: Kde je problém? V kom je problém? Je možné, že učiteľ upustí od dôležitej a prospešnej aktivity, pretože žiakom sa nechce? Kde je autorita učiteľa? Aké formy motivácie uplatňuje? Rovnaké otázky platia aj v prípade nesplnenia zadania. Ďalším problémom je podľa názoru učiteľov prezentovanie výstupov riešených projektov na strane žiakov. Tento problém vidíme na oboch stranách, nielen v žiakoch, ktorí často trpia neprimeranou trémou, ale aj v učiteľoch, ktorí nevytvoria také vzťahy a takú atmosféru na vyučovacej hodine, aby žiaci dokázali trému zvládnuť. Ďalšie odpovede nemajú významnejšie zastúpenie. Súvisia so žiakmi, ale sú aj kriticky zamerané smerom k učiteľom, keď upozorňujú na nezáujem kolegov a ich nedostatočnú prípravu.

Tabuľka 12: Dôvody nevyužívania projektového vyučovania

Uvedený dôvod nevyužívania projektového vyučovania	Počet respondentov, ktorí sa prikláňajú k uvedenému tvrdeniu (n = 135)	Podiel respondentov z celkového počtu respondentov (%)
časová tieseň	92	68,15%
neochota zo strany žiakov	60	44,44%
problémy s prezentovaním výstupov projektového vyučovania na strane žiakov	51	37,78%
nesplnenie zadania	25	18,52%
problémy s využívaním IKT	21	15,56%
nepochopenie zadanej témy	17	12,59%
nezáujem kolegov participovať	13	9,63%

iné	8	5,93%
nedostatočná príprava na strane učiteľa	1	0,74%

Zdroj: vlastné spracovanie

3 Záver

Projektové vyučovanie využíva prevažná väčšina predovšetkým skúsených učiteľov s dlhou pedagogickou praxou (20 a viac rokov). Jeho prínos vidia v rozvoji osobnosti žiakov, zlepšení interakcie medzi žiakmi navzájom aj medzi učiteľom a žiakmi. Je vynikajúcim spôsobom, ako súbežne uplatňovať a splňať mnoho pedagogicko-didaktických zásad ako aktivita, názornosť, spájanie teórie s praxou atď. Mladší učitelia ho nevyužívajú kvôli nedostatku skúseností, odvahy, času na prípravu a uvítali by pomoc v podobe metodických materiálov. Z tohto pohľadu sa nám javí ako veľmi užitočné riešenie projektu KEGA zamerané práve na prípravu modelov projektového vyučovania pre ekonomicky zamerané predmety.

Literatúra

1. Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole*. 1.vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
2. Novák, J., & Pasiar, L. (2017). Projektové vyučovanie - teoretické východiská verzus jeho vnímanie učiteľmi v pedagogickej praxi. *Media4u Magazine*, 14 (1), 12-18.
3. Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha : Portál.

PodĎakovanie

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

Kontaktné údaje autorov

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.
Katedra pedagogiky, NHF EU v Bratislave
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika
zuzana.chmelarova@euba.sk

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.
Katedra pedagogiky, NHF EU v Bratislave
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika
ladislav.pasiar@euba.sk

Jak připravovat učitele ekonomických předmětů v České republice pro výuku na středních a vyšších odborných školách?

How to prepare teachers of economic subjects in the Czech Republic for teaching at the secondary and higher professional schools?

Alena Králová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá přípravou učitelů ekonomických předmětů v České republice. Naznačuje, které kompetence absolventi uvedených programů musí dosáhnout. Popisuje, na kterých středních a vyšších odborných školách mohou pracovat a které ekonomické předměty vyučovat. Uvádí, které vysoké školy v České republice mohou zajišťovat jejich přípravu. Upozorňuje na nedostatky, které při přípravě vznikají, zvláště na nedostatky v nezařazování didaktiky ekonomiky a didaktiky účetnictví do studijních plánů vysokých škol.

Klíčová slova: kompetence učitele EP, střední školy, ekonomické předměty, analýza studijních programů

Abstract

Article describes problems about preparation teachers of economic subjects in the Czech Republic. It suggests, which competences graduates of those programs must reach. It describes, at which secondary and higher professional schools they can work and which subjects they can teach. It deals, which universities in the Czech Republic can ensure training of these teachers. Article indicates deficiencies that arise in the preparation, especially deficiencies not including didactic of economics and didactic of accounting into study plans of universities.

Keywords: competencies of teachers of economic subjects, secondary schools, economic subjects, analysis of study programs

JEL klasifikace: A2

1 Úvod

Na přípravu učitelů ekonomických předmětů středních a vyšších odborných škol jsou kladeny specifické nároky. Jedná se o organizaci uvedené přípravy, cíle vzdělávání, strukturu jednotlivých oborů, skladbu i obsahovou náplň kurzů, metody výuky, organizační formy výuky a prostředky didaktické techniky. Budoucí učitelé ekonomických předmětů mají být schopni vést výuku odborně správně, takovým způsobem, v takových organizačních formách a takovými vyučovacími metodami, aby cíle formulované komisí UNESCO pro 21. století dosáhli (Králová, Novák a kol. 2014, s. 23).

2 Jak má vypadat současný učitel ekonomických předmětů středních a vyšších odborných škol?

Učitel odborných ekonomických předmětů musí během svého studia získat takové klíčové a odborné kompetence, aby svou profesi mohl dobře vykonávat na všech středních a vyšších odborných školách. V České republice mohou uvedení učitelé působit na učilištích, na středních odborných školách ekonomického i neekonomického zaměření, lyceích, gymnáziích a všech vyšších odborných školách. Zde mohou vyučovat ekonomické předměty v různých ročnících a v různém rozsahu. Převážně se jedná o ekonomiku, účetnictví, dále o písemnou a elektronickou komunikaci, marketing, management, statistiku, ekonomické cvičení, cvičné kanceláře, fiktivní firmy, Junior Achievement firmy, ekonomickou teorii a další ekonomické předměty podle zaměření školy.

Budoucí učitelé musí být připraveni vyučovat všechny ekonomické předměty na uvedených školách, proto jejich příprava si žádá, aby získali bohatou strukturu klíčových a odborných kompetencí (Asztalos, 2007, s. 7-9). Mezi klíčové kompetence patří: komunikativní, personální, sociální, řešení pedagogických problémů, efektivní využívání informací z odborné oblasti a z pedagogického procesu, aplikace matematizovaných postupů při řešení odborných a pedagogických jevů a procesů v odborném vzdělávání.

Mezi odborné kompetence, které jsou zaměřeny na odborně věcné ekonomické poznatky, patří takové, které musí být orientované i na poznatky psychologické, pedagogické a didaktické s ohledem na výuku ekonomických předmětů různých škol a ročníků. Při výuce učitelé musí zvažovat užitečnost své práce, ekonomické důsledky aplikace vyučovacích metod, vztah k ekologii, bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. Patří sem však mnoho dalších požadavků. Kvalitní vysokoškolský učitel by měl splňovat následující předpoklady: vysokoškolské ekonomické vzdělání, vysokoškolské pedagogické vzdělání získané ve variantních formách příprav, odbornou ekonomickou praxi, osobnostní předpoklady.

3 Na kterých školách v České republice se příprava učitelů ekonomických předmětů uskutečňuje?

V současné době se příprava učitelů ekonomických předmětů pro střední či vyšší odborné školy uskutečňuje na různých vysokých školách. Absolventi na uvedených oborech získávají plnohodnotné pedagogické vzdělání a mohou působit jako učitelé odborných předmětů. Mezi vysoké školy, které se uvedenou přípravou zabývají, patří:

- Vysoká škola ekonomická v Praze,
- Mendelova univerzita v Brně,
- Technická univerzita v Liberci,
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
- Ostravská univerzita,
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
- Univerzita Karlova.

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

Mezi školy s nejstarší tradicí a zkušenostmi s uvedenou přípravou patří Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE). Uvedené zajištění kvalifikovaných učitelů ekonomických

předmětů je zabezpečováno již od roku 1953. V současné době je uskutečňováno na Fakultě financí účetnictví Katedrou didaktiky ekonomických předmětů, příprava je zajišťována v bakalářském studijním oboru Vzdělávání v ekonomických předmětech, v navazujícím magisterském studijním oboru Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy, v magisterském studijním oboru Učitelství odborných ekonomických předmětů formou tzv. vedlejší specializace a v rámci doktorského studia Teorie vyučování ekonomických předmětů. V rámci celoživotního vzdělávání zajišťuje studium dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků formou doplňujícího pedagogického studia. Přípravu zajišťuje komplexně ve všech formách vysokoškolského studia.

V rámci bakalářského studia *Vzdělávání v ekonomických předmětech* studenti absolují „povinný základ FFÚ“ skládající se ze všeobecně vzdělávacích a ekonomických předmětů zaměřených především na finance podniku a účetnictví, což představuje přibližně (60%). Souběžně je zařazováno studium pedagogicko-psychologických disciplín, oborových a předmětových didaktik včetně praxe, což tvoří zbytek jejich procentuálního podílu. Podíl předmětových didaktik včetně praxe činí 17%. Studenti získají ekonomickou kvalifikaci pro uplatnění v praxi jako ostatní bakaláři na FFÚ a zároveň kvalifikaci pro uplatnění v podnikovém či agenturním vzdělávání. Mohou pokračovat v navazujícím magisterském studiu Učitelství nebo si mohou vybrat jakýkoliv jiný ekonomický obor všech fakult VŠE. Státní zkouška se skládá z obhajoby bakalářské práce, pedagogiky, psychologie a didaktiky ekonomických předmětů.

Magisterské studium hlavní specializace *Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy* zahrnuje výuku ekonomických předmětů v rozsahu 18%, studium vedlejší specializace (ekonomické) v rozsahu 25%, 10% pedagogicko-psychologických disciplín a 47% didaktických disciplín (z toho oborová didaktika tvoří 10%, zbytek 37% tvoří předmětové didaktiky a praxe). Katedra zajišťuje též vedlejší specializace *Učitelství odborných ekonomických předmětů* (z toho 40% tvoří pedagogicko-psychologické disciplíny a 60% didaktické disciplíny, z nich 40% tvoří předmětové didaktiky se zaměřením na výuku ekonomiky a účetnictví na středních a vyšších odborných školách). Státní zkouška na hlavní specializaci se skládá z obhajoby diplomové práce, pedagogiky, psychologie, didaktiky ekonomiky a didaktiky účetnictví a z vedlejší specializace, na vedlejší specializaci z pedagogiky, psychologie a didaktiky ekonomických předmětů.

Doplňující pedagogické studium (DPS) je organizováno na uvedené škole již od roku 1953. V současné době je zajišťováno jako studium kombinované (prezenční účast ve výuce spojená s distanční formou studia) a dvousemestrální v rozsahu 260 hodin. Je určeno absolventům magisterského stupně vysoké školy ekonomického směru. Podíl pedagogicko-psychologických disciplín činí 30%, oborová didaktika 10%, 43% tvoří předmětové didaktiky (se zaměřením na výuku ekonomiky, účetnictví, fiktivních a studentských firem) a praxe. Závěr studia se skládá: z prezentace a obhajoby závěrečné práce v rozsahu 40 stran včetně kolokvia z pedagogiky, psychologie a oborové a předmětových didaktik.

3.2 Technická univerzita v Brně - Mendelova univerzita

Institut celoživotního vzdělávání nabízí bakalářský studijní obor *Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku* pro uchazeče, kteří úspěšně ukončili nebo ještě studují minimálně magisterský stupeň vysokoškolského vzdělání ekonomického zaměření. Jedná se o specializaci v pedagogice v oblasti pedagogických věd. Studium je zaměřené na 4 tematické bloky (psychologie, pedagogika, didaktika a praktická část). Ve studijním plánu Učitelství odborných předmětů mají začleněnou obecnou didaktiku (2/1), didaktiku odborných ekonomických předmětů (12/8), kde se jedná o aplikaci teoretických poznatků z obecné didaktiky a psychologie na výuku praktického vyučování a

odborného výcviku v předmětech obchodu a služeb na středních odborných školách. U studijního oboru Učitelství praktického vyučování je vedle oborové didaktiky 2(2) začleněna též didaktika praktického vyučování I a II (4/4). Závěr studia se skládá: z praktické části (tj. klasifikovaný vyučovací výstup v rámci modulu individuální řízená pedagogická praxe), obhajoby závěrečné písemné práce v rozsahu 35 stran, souborné ústní zkoušku ze tří předmětů (psychologie, pedagogiky a didaktiky).

3.3 Technická univerzita v Liberci

Katedra pedagogiky a psychologie na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické nabízí prezenční bakalářské studium *Učitelství odborných předmětů* pro ty, kteří studují technické a ekonomické obory na uvedené univerzitě a mají řádně ukončený alespoň první ročník bakalářského studia. Studenti získají platnou pedagogickou kvalifikaci pro výuku na středních a vyšších odborných školách. Státní zkoušky skládají z pedagogiky a psychologie, ekonomiky s didaktikou a ze speciální pedagogiky.

3.4 Jihočeská univerzita

Katedra pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích organizuje v rámci bakalářského studia studium pedagogických věd obor *Učitelství odborných předmětů*. Transformovala stávající Doplnkové pedagogické studium (DPS) a nyní zajišťuje pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravu učitelů odborných předmětů pro výuku na středních a odborných školách. Studijní obor je určen především absolventům neučitelských vysokých škol pro výkon povolání učitel odborných předmětů na středních školách. Zabývají se studiem pedagogicko-psychologických disciplín., obecnou didaktikou (32) a oborovými a předmětovými didaktikami (34) včetně praxe. Oborové a předmětové didaktiky činí 12,5 % z celkového studia. Závěr studia je tvořen prezentací a obhajobou závěrečné písemné práce v rozsahu minimálně 30 stran zaměřenou především na didaktiku vzdělávacích předmětů, ověřením získaných odborných znalostí a prezentací výstupů z profesního portfolia.

3.5 Ostravská univerzita

Na Pedagogické fakultě je nabízen studijní obor učitelství odborných předmětů. Jedná se o čtyřsemestrální vzdělávací program „*Pedagogické studium pro učitele odborných předmětů*“, který je zařazen do programu celoživotního vzdělávání. Součástí studia je didaktika obecná a didaktika odborných předmětů (rozsah 15/15). U státní zkoušky mají vedle obhajoby závěrečné práce pedagogiku a psychologii, ekonomiku a didaktiku odborných předmětů.

3.6 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií nabízí v rámci bakalářského studia kombinovanou formu, specializaci v pedagogice *Učitelství odborných předmětů pro střední školy*. Studenti v rámci výuky absolvují vedle jiných didaktiku ekonomických předmětů 1 a 2. Státní zkouška se skládá z pedagogiky, psychologie, didaktiky ekonomických předmětů.

3.7 Karlova univerzita

Pedagogická fakulta nabízí v rámci celoživotního vzdělávání program *Učitelství pro SŠ – společenské, ekonomické a právní vědy*. Jedná se o čtyřsemestrální studium v rozsahu 260 hodin. Součástí studia i závěrečné zkoušky vedle ostatních předmětů je obhajoba závěrečné práce v rozsahu 30 stran, kolokvium z pedagogiky, psychologie a didaktiky ekonomických věd.

4 Zhodnocení přípravy

Ze zjištěného přehledu je zjevné, že učitelé ekonomických předmětů jsou nejčastěji připravováni v rámci bakalářského studia učitelství odborných ekonomických předmětů (v prezenční i kombinované formě) či v rámci celoživotního vzdělávání. Výjimku tvoří Vysoká škola ekonomická, která připravuje budoucí učitele ekonomických předmětů ve všech formách prezenčního studia (bakalářského, navazujícího magisterského v hlavní a vedlejší specializaci i doktorského), ale též v rámci celoživotního vzdělávání formou DPS. Pokud bychom sledovali, kterými předměty na zkoumaných školách uvedení studenti procházejí, je situace dost rozdílná. Všude studují pedagogiku, psychologii, absolvují pedagogickou praxi a studují oborové didaktiky. Všichni by také měli povinně absolvovat didaktiku ekonomiky a didaktiku účetnictví (předmětové didaktiky).

Pojetí a rozsah začlenění didaktik do studijních plánů se však liší. Školy se zaměřují na obecnou didaktiku nebo oborovou didaktiku, didaktiku ekonomických předmětů či didaktiku ekonomických věd. Zde je zřejmé, že se jedná o oborovou didaktiku. Ve studijních plánech mnoha škol je zařazena didaktika odborného předmětu (většinou není uvedeno jakého odborného předmětu). V souvislosti se státními zkouškami lze odvodit, že se jedná spíše o vztah k didaktice ekonomiky. Nebo se stále jedná o oborovou didaktiku?

Z uvedeného důvodu je naprosto odlišný přístup Vysoké školy ekonomické v Praze v začleňování předmětových didaktik (zvláště didaktiky ekonomiky a účetnictví) do studijních plánů týkající se přípravy učitelů středních a vyšších odborných škol. Ve všech formách přípravy začleňuje vedle oborové didaktiky (s označením didaktika ekonomických předmětů) též didaktiku ekonomiky, didaktiku účetnictví, didaktiku písemné a elektronické komunikace, na magisterském studiu a v rámci celoživotního vzdělávání ještě didaktiku fiktivních firem a Junior Achievement firem. Hlavní důraz je kladen na didaktiku ekonomických předmětů, didaktiku ekonomiky a didaktiku účetnictví.

Ekonomika je povinný předmět na všech středních školách a účetnictví základní odborný předmět na školách ekonomicky zaměřených. Absolventi oborů učitelství odborných ekonomických předmětů musí nejen dobře odborně zvládnout uvedené předměty, ale musí je také umět aplikovat v praxi v předmětech na různých typech středních a vyšších odborných škol. Všichni studenti se musí seznámit se specifickým přístupem vysvětlování poznatků ekonomiky a účetnictví v nižších a vyšších ročnících středních i vyšších odborných škol. Specifický přístup vysvětlování poznatků je kladen na učitele vyučující ekonomiku v 1. ročníku obchodní akademie, specifický ve 3. či 4. ročníku na učilišti či obchodní akademie nebo 1. ročníku na vyšší odborné škole. Uvedené platí též pro účetnictví. Specifický přístup vysvětlení poznatků je nutné aplikovat ve 2. ročníku na obchodní akademii, specifický ve 4. ročníku OA, kde již žáci zpracovávají účetní agendu na počítačích. Stejně tak jsou na učitele kladeny odlišné nároky při výuce účetnictví v prvním ročníku na VOŠ, kde se vyskytují absolventi z ekonomických i neekonomických oborů, někteří účetnictví ještě nestudovali a někteří již složili praktickou maturitní zkoušku. Uvedené problémy je nutné řešit zvlášť v předmětových didaktikách jednotlivých předmětů. Zde se budoucí učitelé seznámí, jak vyučovat (odborně správně i metodicky) konkrétní ekonomické předměty v různých ročnících střední či vyšší odborné školy.

5 Závěr

Nabídka pedagogických oborů týkající se přípravy budoucích učitelů ekonomických předmětů pro střední a vyšší odborné školy je v České republice široká, studium didaktik je nejednotné. Je to dáno neexistencí jednotného standardu a požadavků na absolventa

uvedeného oboru. Není stanoveno, kolik % z uvedeného základu studia mají tvořit oborové a předmětové didaktiky.

Nejslabším místem v uvedené přípravě se jeví předmětové didaktiky. V České republice se uvedenou problematikou nejvíce zabývá VŠE v Praze. Důvodem je tradice v přípravě učitelů ekonomických předmětů (od roku 1953 obor rozvíjel prof. Bolze, dále prof. Koudela i prof. Asztalos, doc. Rotport a mnoho dalších) a vlastní výchova didaktiků pro výuku předmětových didaktik. Podle dostupného zjištění studijních plánů vysokých škol zabývajících se přípravou budoucích učitelů ekonomických předmětů a množství vydané studijní literatury vztahující se k didaktice ekonomiky a účetnictví je výuka předmětových didaktik kromě VŠE v Praze na uvedených školách začleňována málo.

V souvislosti se zkvalitněním přípravy učitelů odborných ekonomických předmětů je nutné věnovat větší pozornost na vysokých školách zvláště didaktice ekonomiky a účetnictví, zvýšit jejich podíl ve studiu. Absolventi uvedených učitelských oborů musí být schopni aplikovat odbornost a poznatky z pedagogiky, psychologie do konkrétních odborných ekonomických, účetních a finančních témat. Tuto složku zajišťují právě předmětové didaktiky, proto aplikace do úrovně obecné didaktiky nestačí. Pokud tato složka chybí nebo je minimální, příprava budoucích učitelů ekonomických předmětů nemůže být kvalitní.

Literatura

1. Asztalos, O. (2007). Kompetence učitele ekonomických předmětů a jejich zajištění ve studijním programu vysokoškolského vzdělávání. In *Analýza kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů*, s. 6-12.
2. Coufalová, J. a kol. (2014). Požadavky na učitelské studijní programy a projekty. *Individuální projekty, národní pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu, vývoje a inovací*.
3. Králová, A. (2008). Strukturované vzdělávání v přípravě učitelů na Vysoké škole ekonomické v Praze. In *Redukce bariér při získávání učitelské kvalifikace*. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 68-72.
4. <http://www.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2012/12/Ucitelstvi-spol.-a-pravni-vedy-1.pdf>.
5. <http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/ucitelstvi-odbornych-predmetu.html>
6. <http://www.utb.cz/fhs/o-fakulte/nabidka-studia-pro-akademicky-rok-2016-2017?lang=1>.
7. <https://www.vsb.cz/716/cs/studium-dvpp/>.
8. <http://www.vysokeskoly.cz/katalog-vs/obory/U%C4%8Ditelstv%C3%AD+odborn%C3%BDch+p%C5%99edm%C4%9Bt%C5%AF>.

Poděkování

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

Kontaktní údaje autora

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

FFÚ VŠE Praha

Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: kralova@vse.cz

Maslowova teorie potřeb v kontextu vzdělávání

Maslow's need hierarchy theory in the context of education

Kristýna Krejčová, Tomáš Langer

Abstrakt

Maslowova hierarchie potřeb je v učebnicové literatuře často zobrazována jako pyramida. Běžné výukové použití tohoto prvoplánově metaforického pojetí však nemá oporu ani v psychologické literatuře, ani v metodách využívání metafor a analogií ve výuce. Článek shrnuje základní koncepty svázané s Maslowovou hierarchií a didaktickým využitím metafor a analogií a dospívá ke zpochybnění vhodnosti často užívané vizualizace v podobě pyramidy. V závěru vyzývá k empirickému výzkumu miskoncepcí, ke kterým může představa pyramidy v pojetí lidské motivace vést.

Klíčová slova: Maslowova hierarchie potřeb, pyramida potřeb, metafora, analogie, vzdělávání.

Abstract

Maslow's need hierarchy is usually visualized as a pyramid in the textbooks. However, typical use of such straight metaphorical conception is not based neither in psychological literature, nor in the methods of educational use of metaphors and analogies. This article recaps basic concepts tied to the Maslow's hierarchy and use of metaphors and analogies as a teaching method and questions suitability of the pyramid visualization. It concludes with an invitation to empirical research of misconceptions, which may arise from the idea of pyramid in the conception of human motivation.

Keywords: Maslow's need hierarchy, pyramid of needs, metaphor, analogy, education

JEL klasifikace: A20

1 „Maslowova“ pyramida potřeb

Maslowovu hierarchii potřeb lze označit nejen za nejpopulárnější humanistickou teorii lidské motivace, ale za nejrozšířenější teoretický přístup k motivaci vůbec. Ačkoli dle některých autorů je spíše určitou „psychologickou lyrikou“ (Nakonečný, 1996, str. 146), je hojně využívána nejen v rámci odborné a populárně-naučné psychologie, ale také v pedagogice, managementu a dalších vědách zabývajících se lidskými potřebami.

V rámci pedagogické psychologie můžeme pohlížet na Maslowovu teorii dvojím způsobem – jednak jako na nástroj k porozumění potřebám jedince v edukačním procesu. Ačkoli je význam Maslowových kategorií univerzálnější, ve vztahu ke vzdělávání nás upozorňuje např. na specifika výuky v oblastech s nevyhovujícími socio-ekonomickými podmínkami, kde dochází k časté frustraci fyziologických potřeb; na problematiku šikany jako frustraci klíčové potřeby bezpečí, na deficit v emocionálním vztahu mezi rodičem a dítětem jako na neuspokojení potřeby lásky a sounáležitosti; výuka nevyužívající aktivizační metody a další

prostředky vnitřní motivace studentů bývá důvodem frustrace seberealizačních potřeb ve škole. Znalost Maslowovy koncepce pomáhá učitelům individualizovat motivační prostředky dle aktuálních potřeb žáků a studentů (Sternberg, 2010).

Další variantou, jak v rámci pedagogické psychologie nahlízet na zmiňovanou teorii, je didaktická adekvátnost její prezentace v rámci vyučovacích předmětů, jejichž je součástí. Jedná se zejména o základy společenských věd na středních školách a o předměty z oblasti psychologie a managementu na školách vysokých. Maslowův přístup k systematizaci lidských potřeb bývá ve výuce v podstatě vždy prezentován ve spojitosti s široce oblíbenou vizualizací této teorie, tj. s pyramidou potřeb.



Obrázek 1: Pyramida potřeb. Zdroj: vlastní zpracování

Ačkoli se jedná o zakořeněný způsob ilustrace Maslowova přístupu k teorii motivace, není bez zajímavosti, že některé odborné psychologické publikace při popisu Maslowova přístupu toto zobrazení vůbec neuvádějí (Nakonečný, 1996; Čáp, Mareš, 2001); pojmenování „Maslowova pyramida potřeb“, značně zakořeněné v povědomí laické veřejnosti, pak v rámci odborné literatury v podstatě nenajdeme, zde je relativně striktně dodržován název „Maslowova hierarchie potřeb“ (Sternberg, 2010, aj.)

Uvedená zjištění vedou k otázce, nakolik je pyramida přiléhavou metaforou k Maslowově teorii (všimněme si, že navíc v naprosté většině případů bývá zobrazována jako plošný obrazec – rovnostranný trojúhelník – nikoli jako skutečná pyramida, která je trojrozměrným geometrickým tělesem). Domníváme se, že didaktická adekvátnost tohoto způsobu vizualizace Maslowovy teorie potřeb si zaslouží podrobnou analýzu, protože její neuvážlivé přejímání a aplikace ve výuce mohou být zavádějící. Tato forma kritického zhodnocení je zcela ve shodě s empirickým přístupem Abrahama Maslowa: „Jestliže máme čelit výzkumným problémům, které jsou buď (1) jednoduché, ale triviální či zavádějící, nebo (2) děsivě obtížné, ale důležité, neměli bychom váhat zvolit ty druhé“ (Maslow, 1954, str. 21).

2 O metaforách a analogiích ve vzdělávání

Použití metafor a analogií ve výuce není žádnou novinkou a bylo již náležitě teoreticky reflektováno. K základním příspěvkům na toto téma lze zařadit zejména článek *On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science* (Duit, 1991) a kolekci studií *Metaphor and Analogy in Science Education* (Aubusson, Harrison a Ritchie, 2006). Základní vztah mezi pojmem metafora a pojmem analogie formulují Aubusson, Harrison a Ritchie následujícím způsobem: „Zdá se, že pojem metafora může být použit při všech srovnáních, které zahrnují identifikaci podobnosti mezi dvěma věcmi. [...] pojem analogie se používá při rozšířeném srovnání, které zvýrazňuje rozsah podobností a rozdílů mezi dvěma věcmi. Tedy všechny analogie jsou metafory, ale ne všechny metafory jsou rozšířeny do analogií“ (2006).

Harrison a Treagust (2006, s. 17) rozlišují tři druhy analogií používaných ve výuce. Jsou to (i) jednoduché analogie (simple analogies), které pouze přirovnávají cílový pojem k určité věci (analogu), aniž by vysvětlily, v jakém smyslu toto přirovnání platí, (ii) obohacené analogie (enriched analogies), obsahují zdůvodnění použitého příkladu a (iii) rozšířené analogie (extended analogies), obsahují pečlivý výčet všech přiřazení, ve kterých zvolený analog odpovídá vykládanému pojmu, a zároveň i pečlivý výčet odmyšlení, ve kterých se s vykládaným pojmem rozchází.

Metody výuky založené na využití analogií jsou v literatuře popsány dvě, jednak TWA (Teaching with Analogies Model, Glynn, 1994) a dále FAR Guide (Focus-Attention-Reflection Guide, Treagust, Harrison a Venville, 1998). Navzdory některým odlišnostem jsou obě postaveny na pečlivé analogizaci zvolené metafory a mají ve svém jádru didaktickou potřebu vymezit, kde se zvolený analog (v našem případě pyramida či trojúhelník) podobá vysvětlovanému pojmu (hierarchii potřeb), a kde explicitně nikoliv.

Z výše uvedeného je zřejmé, že v odborné i učebnicové literatuře a pravděpodobně i učebnách a přednáškových sálech je metafora “Maslowovy” pyramidy potřeb používána bez potřebné analogizace, zcela intuitivně a dost možná i bez vědomí problémů, které může pro pochopení lidské motivace představovat.

3 Klíčové aspekty Maslowovy teorie potřeb

3.1 Hierarchizace

Ústřední myšlenkou Maslowovy teorie je formulace obecných kategorií potřeb, které jsou seřazeny hierarchicky od nejnižších, fyziologických potřeb, až po nevyšší, seberealizační potřeby. Na fyziologické potřeby (jídla, pití, spánku, odpočinku, sexu aj.) navazují potřeby jistoty (bezpečí, ochrany, pomoci), dále potřeby lásky a sounáležitosti (přijetí druhými, přátelství), potřeby uznání (sebeocenení, prestiže) a následně již zmíněné potřeby seberealizační (plná realizace vlastního produktivního a tvůrčího potenciálu) (Maslow, 1954; Nakonečný, 1996).

Někteří autoři ve svých formulacích Maslowovy teorie ještě vyčleňují specifické kategorie pro potřeby poznávací a estetické, včleněné mezi potřeby uznání a seberealizační potřeby (např. Sternberg, 2010; Čáp, Mareš, 2001), v jiných zdrojích nalézáme původní formulaci teorie s pěti základními stupni kategorií potřeb (Nakonečný, 1996). Všechna pojetí však ctí základní myšlenku hierarchie – tedy uspořádání potřeb od nejnižších po nejvyšší.

3.2 Epigenetický princip

Další klíčový předpoklad Maslowovy teorie jsme nazvali epigenetický princip. Jedná se o pojem převzatý z vývojově-psychologické teorie Erika Eriksona (1999), v rámci jehož teorie psychosociálního vývoje každé stádium kromě prvního stojí na předchozím jak ontogeneticky, tak hierarchicky. Pro každé stádium je navíc typický určitý druh psychosociálního konfliktu (např. důvěra vs. nedůvěra v prvním roce života, identita vs. zmatení rolí v období dospívání, generativita vs. stagnace v období střední a starší dospělosti), jehož zvládnutí podmiňuje úspěšný prostup následujícími stádii.

Mikšík (2003) vysvětluje pojem epigenetický princip rozkladem na řecké „epi“ – po a „genetic“ – vnoření. Tento významový kontext v rámci Maslowovy teorie vystihuje fakt, že uspořádání kategorie potřeb je založeno na postupující aktualizaci potřeb, tedy po uspokojení potřeb z nižších kategorií jedinec získává prostor na realizaci vyšších potřeb. Maslow (1954, str. 37) tento fakt ilustruje vyjádřením: „Osoba postrádající jídlo, bezpečí, lásku a jistotu bude pravděpodobně lačnit po jídle více než po čemkoli jiném“.

Analogie s vývojově psychologickou teorií je na místě ještě z dalšího důvodu – ačkoli základní smysl Maslowovy hierarchie spočívá v pořadí dle prožívané naléhavosti jednotlivých druhů potřeb, uplatňuje se zde také ontogenetický princip, tj. v počátečních fázích vývoje je jedinec zaměřen především na satisfakci základních potřeb, vyšších potřeb dosahuje až v dalších fázích vývoje, k některým se nemusí během svého života dostat vůbec. Vysoce rozvinutých, plně se seberealizujících osobností, je v současné populaci relativně málo, některé odhady hovoří o pouhém procentu (Čáp, Mareš, 2001).

Epigenetický princip jako ústřední prvek Maslowovy teorie je relativně častým předmětem kritiky, bývá uváděno, že někteří lidé upřednostňují např. společenské uznání a kariérní postup před uspokojením potřeb lásky a sounáležitosti. Někteří autoři naopak ostře kritizují „západní individualistickou orientaci“ teorie, která tímto podhodnocuje důležitost témat rodinných a komunitních vztahů a především rodičovství. Hanley a Abel (2002) v této souvislosti poukazují na úzkou propojenost potřeb lásky a sounáležitosti, řazených Maslowem mezi nižší potřeby, a potřeb seberealizačních.

Plháková (2003, str. 370-371) ke kritickým ohlasům konstatuje: „Nejspornější je Maslowův předpoklad, že úsilí o seberealizaci vzniká teprve tehdy, má-li jedinec uspokojeny nedostatkové potřeby. Mnoho vynikajících umělců a vědců se věnovalo tvůrčí práci, ačkoli neměli zajištěny základní existenční podmínky, nemluvě o uspokojování potřeb lásky, sounáležitosti a uznání. Lze k nim přiřadit Michelangela, Dostojevského, van Gogha a Beethovena, jehož „Óda na radost“ patří mezi díla mimořádně ceněná možná právě proto, že ho vytvořil člověk veskrze zoufalý“.

3.3 Deficience vs. růstovost

Deficientní či nedostatkové potřeby jsou z pohledu Maslowa ty, které zajišťují přežití jedince na fyziologicko-psychologické úrovni, jedná se tedy o první čtyři kategorie nižších potřeb. Růstové potřeby naopak vedou k přesahování přítomnosti, vedou jedince k dosahování nadosobních cílů (Mikšík, 2003). Maslow je odvozuje z členění motivace na deficientní a růstovou, kterou disponují lidé s plně rozvinutými seberealizačními potřebami (Maslow, 1954). Deficientní potřeby fungují na principu redukce napětí, zatímco růstové potřeby jsou v jistém smyslu neuspokojitelné, tj. jejich uspokojováním se intenzita nesnižuje, ale naopak spíše roste (Plháková, 2003).

4 Hierarchie jako pyramida?

Nyní je na místě otázka, zda a nakolik pyramida jako způsob zobrazení Maslowovy hierarchie prezentuje klíčové prvky popsané teorie, zda nejsou některé redukovány, potlačeny či dezinterpretovány a zda nemůže vést k nežádoucím miskoncepcím.

Vzhledem ke způsobu zobrazení lze vyvodit, že pyramida poměrně spolehlivě odráží ontogenetický princip pronikání do jednotlivých stádií potřeb. Dokládá, že jedinec někde začíná, po naplnění předchozích potřeb někam může dospět, přičemž je však toto „někam“ poměrně jasně ohraničeno, dostáváme se na vrchol a dále cesta nevede. Pyramida jako obrázek tedy žádným způsobem nereflektuje rozdělení na deficientní a růstové potřeby a už vůbec ne fakt, že ony růstové jsou v podstatě věčné, uspokojující, avšak zároveň definitivně neuspokojitelné.

Tato nemístná „uzavřenost“ nejvyšší kategorie zároveň poukazuje na přílišnou grafickou oddělenost jednotlivých druhů potřeb, můžeme se právem ptát, zda a jak lze definitivně uspokojit potřeby fyziologické, potřeby lásky či bezpečí, aniž bychom se k ní museli opakovaně vracet, zda tedy po pyramidě plynule postupujeme plynule vzhůru, či jsme nuceni sbíhat zpět a pak se vracet do stále vyšších kategorií potřeb. Tato otázka zároveň evokuje

myšlenku paralelní existence více potřeb najednou, kterou můžeme z praktického hlediska jen velmi těžko popřít.

Tím se zároveň dostáváme ke koncepci epigenetického přístupu. Je vůbec smysluplné předpokládat, že jedinec potřebuje plné uspokojení nižších potřeb, aby mohly vyvstat potřeby vyšší? V rámci kritických ohlasů na tuto myšlenku byl již uveden příklad světových umělců, dále se v této souvislosti zmiňují např. umělecká díla vytvořená v koncentračních táborech. Maslow (1954) v tomto směru připouští určitou interindividuální rozrůzněnost (ačkoli spíše v individuálním či kulturně odlišném způsobu uspokojování určitých potřeb), samotná pyramida ovšem nikoli.

Poměrně klíčovým aspektem celého zobrazení je jeho samotný tvar. Pyramida (či přesněji – trojúhelník) evokuje prostorem, který je věnován jednotlivým druhům potřeb, značnou proporční nevyváženost. Fyziologickým potřebám je věnován výrazně větší prostor než seberealizačním, přičemž není jasné, k čemu se tato nevyváženost vztahuje – zda je jedněch potřeb více než druhých, jestli jsou některé více důležité než jiné (či zda jsou naopak důležitější potřeby umístěny výše), či zda se má tato disproporce vztahovat k jinému kritériu. Velmi pravděpodobně jde o nezamýšlený efekt, způsobený snahou přidat k teorii z oblasti „psychologické lyriky“ ještě lyričtější způsob zobrazení.

5 Závěr

Harrison a Treagust (2006, s. 22) uvádí dva základní vhledy pedagogů, kterých by měli bezpečně nabýt před tím, než začlení analogii do své výuky, aby omezili vznik nežádoucích pojetí vykládaného pojmu: (i) znalost vhodnosti analogu pro dané studenty a rozsahu přiřazení a odmyšlení vlastností analogu potřebného pro porozumění vykládanému pojmu, (ii) porozumění, že konkrétní analogie nikdy nepokrývá všechny aspekty vykládaného pojmu a bývá žádoucí použít sadu různě se překrývajících analogií.

Lze si jen přát, aby učebnice a pedagogové užívající metaforu pyramidy při výkladu Maslowovy hierarchie potřeb tuto metaforu užívali s plným vědomím všech alternativních koncepcí a miskoncepcí, které může přinést. Úroveň jejího užívání je vskutku pouze na úrovni metafor (jednoduché analogie), protože autoři tohoto příspěvku si nejsou vědomi bytí jediného případu, kdy by bylo možné v dostupné literatuře mluvit o její pečlivé výukové analogizaci.

Uvedené kritické poznámky k pyramidě zobrazující Maslowovu teorii jsou čistě teoretického rázu, bylo by je tedy žádoucí ověřit formou pedagogického experimentu, kdy by jedné skupině byla teorie prezentována formou pyramidy, druhé, kontrolní skupině, „pouze“ formou hierarchie. Výzkumná data by napomohla k verifikaci výše uvedených předpokladů, zároveň by i mohla přispět k formulaci návrhu alternativního způsobu zobrazení uvedené teorie.

Literatura

1. Aubusson, P., Harrison, A. G., & Ritchie, S. (2006). *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht: Springer.
2. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
3. Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education* [online]. 75(6), 649–672. Dostupné z: doi:10.1002/sce.3730750606
4. Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny.

5. Glynn, S. M. (1994). Teaching Science with Analogies: A Strategy for Teachers and Textbook Authors. *Reading Research Report* No. 15 [online]. [vid. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373306.pdf>
6. Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2006). Teaching and Learning with Analogies: Friend or foe? In: Peter J. Aubusson, Allan G. Harrison, Stephen M. Ritchie, (Eds.) *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht: Springer, Science & Technology Education Library, 30, s. 11–24.
7. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, Publishers, Inc.
8. Mikšík, O. (2003). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum.
9. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
10. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
11. Sternberg, R. J. (2010). *Educational Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
12. Treagust, D. F., Harrison, A. G., & Venville, G. J. (1998). Teaching Science Effectively With Analogies: An Approach for Preservice and Inservice Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education* [online]. 9(2), 85–101. Dostupné z: [doi:http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz/10.1023/A:1009423030880](http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz/10.1023/A:1009423030880)

Poděkování

Článek je výstupem projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autorů

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D.
 Katedra didaktiky ekonomických předmětů
 Fakulta financí a účetnictví, VŠE v Praze
 nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3
 E-mail: kek03@vse.cz

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

Specifika ekonomiky podniku v letecké dopravě

Specifics of Business Economics in the Air Transportation

Pavel Krpálek

Abstrakt

Příspěvek vychází z dlouhodobého empirického výzkumu a pedagogické zkušenosti autora ve výuce podnikové ekonomiky ve studijních programech orientovaných na leteckou dopravu. Ekonomika leteckých podniků vykazuje četná specifika oproti výrobním podnikům nebo podnikům v oblasti služeb a snahou autora je promítat adekvátně jak věcné, obsahové odlišnosti, tak i systémová specifika do obsahu a koncepce vedení výuky, kde je věnován prostor rozvoji odborných poznatků i klíčových kompetencí, podnikavosti a kreativitě.

Klíčová slova: podniková ekonomika, letecká doprava, vzdělávání, koncepce výuky, didaktická efektivnost.

Abstract

The contribution is based on the longitudinal empirical research and pedagogical experience of the author in the teaching of business economics subjects in study programmes focused on air transportation. The business economics in the transport sector has numerous specifics over manufacturing or service companies, and the author's intention is to adequately reflect both substantive, content differences and system specifics into the content and concept of teaching, where space is devoted to developing expertise and key competences, entrepreneurship and creativity.

Keywords: business economics, air transportation, education, concept of teaching, didactic effectiveness.

JEL klasifikace: M21, A23

1 Ekonomika podniku v oborech letecké dopravy

Poznatky o specifickém charakteru výuky podnikové ekonomiky v oborech letecké dopravy vycházejí z dlouholeté pedagogické zkušenosti autora a longitudinálního výzkumného šetření probíhajícího na Vysoké škole obchodní v Praze, o.p.s. v profesně orientovaných studijních programech, zaměřených na letový provoz a služby letecké dopravy. Jedná se o bakalářské studium, které má dlouholetou tradici, dobrou reputaci v praxi a uchazeči o ně mají zájem. Tyto studijní programy jsou provozně ekonomicky zaměřené a podniková ekonomika patří k profilujícím studijním předmětům. Základním cílem předmětu Ekonomika leteckého podniku je vyprofilovat podnikohospodářské kompetence absolventa z hlediska způsobilosti kvalifikovaně používat odbornou terminologii, porozumění podstatným jevům a procesům v systémových souvislostech, pochopení majetkové a kapitálové výstavby podniku, hierarchie cílů a specifických funkcí podniku včetně zákonitostí jeho životního cyklu, znalost typologie podniků a porozumění podstatě podnikání, dosahování efektivnosti hospodaření, ale také zjišťování a hodnocení výnosů, nákladů a výsledku hospodaření, řízení cash-flow, analýzy bodu zvratu a využívání manažerského pojetí nákladů pro rozhodovací činnosti v podniku.

Cílem je, aby se absolvent orientoval ve všech relevantních podnikových činnostech, a to se všemi specifiky oboru. V návaznosti na obecné podnikohospodářské kompetence absolventa jsou zde rozvíjeny zejména takové znalosti, dovednosti, schopnosti, zkušenosti, názory, postoje a hodnotové orientace absolventa, které jsou žádoucí z hlediska konkrétní praxe leteckých podniků se všemi jejich významnými specifiky, opíraje se při tom o kazuistiku ekonomiky leteckého oboru a řadu případových studií. Ve výuce podnikové ekonomiky je uplatňována systematická snaha o holistický přístup, horizontální integraci poznatků zásobovací logistiky, provozní ekonomiky služeb letecké dopravy, letového provozu, účetnictví, financí, marketingu, managementu, vertikální integraci spočívající v propojování s praxí, projektovou výukou se záměrem, aby absolventi byli schopni průběžně vyhodnocovat finanční situaci reálného leteckého podniku, optimalizovat provozní a investiční aktivity, to vše v souladu s dlouhodobou vizí a strategiemi managementu podniku.

2 Specifika integrovaného obsahu ekonomiky leteckého podniku

Ve výuce podnikové ekonomiky v dopravních oborech je důležitý, jak bylo výše zmíněno, integrovat důsledně učivo po horizontální i vertikální linii. Význam této integrace nespočívá jen ve vyšší efektivitě transferu vědomostí v dovednosti a žádoucí návyky a se související vyšší využitelností poznatků v praxi, ale také v podstatně vyšší dosažené motivaci studentů. Svědčí o tom jak výkonové parametry výuky ve smyslu dosažených výsledků učení, které autor u studentů v rámci klasifikace sleduje a pravidelně vyhodnocuje, tak i výsledky studentských anket v informačním systému UIS, kde jsou anonymně na konci každého semestru zaznamenávány názory a podněty studentů v souvislosti se způsobem vedením výuky a podmínkami učení v jednotlivých studijních předmětech. Sylaby studijního předmětu „Ekonomika podniku“ byly zpočátku univerzální, a to v tom smyslu že nebyly zaměřeny na letecký provoz, ale obecně na podnik a zobecněné aspekty jeho hospodaření. U studijního programu „Letový provoz“, který vychází důsledně z certifikačních pravidel pro piloty letadel, a je tedy zaměřen úzce na letecké podniky, byly sylaby studijního předmětu vždy koncipovány jako „Ekonomika leteckého podniku“. Navíc se zde jedná o profilový povinný studijní předmět, který je součástí státních závěrečných zkoušek. Když byly přeneseny specifika leteckého podniku do původně obecně podnikově ekonomického studijního předmětu u druhého studijního programu „Služby letecké dopravy“ s přiměřeným využitím zahraniční odborné literatury (Vasigh, Fleming, Tacker, 2016), (Vasigh, Fleming, Humpreys, 2015) došlo prakticky ihned k subjektivně vyššímu zapojení a zájmu studentů. Objektivně se to projevilo i ve výsledcích učení, prokazatelně i v hodnocení u zkoušek, a také v hodnocení inovovaného předmětu studenty ve studentských evaluačních dotaznících. Největší zlepšení se projevilo podle očekávání u těch studentů, kteří měli obecně lepší prospěch ve studijních předmětech specializace, a lze tedy předpokládat, že měli větší zájem o studovaný obor. Tito studenti zpravidla mnohem více navštěvovali přednášky, účastnili se evaluací a poskytli kladnou odezvu.

Které obsahové komponenty učiva podnikové ekonomiky se v tomto ohledu nejvíce osvědčily? Základní filozofií autorovy koncepce výuky je výše zmíněný holistický princip, maximální propojení teorie a praxe spolu se snahou o aktivizaci výuky, zejména zapojením aktivizujících metod a projektového vyučování. Podniková ekonomika je integrálně propojena s marketingovou koncepcí, trvalou udržitelností a společenské odpovědnosti organizací. Významně jsou do výuky zapojeny komponenty digitální a finanční gramotnosti. Ve dvousemestrálním předmětu je druhý semestr významně dotován podnikovými financemi, finanční analýzou a hodnocením výkonnosti podniku. Smyslem je, aby studenti byli schopni komplexně posuzovat potenciál leteckého podniku nebo podniku služeb napojených na leteckou dopravu v návaznosti na aktuální tržní situaci, pozici podniku na dílčím trhu

s využitím Porterova modelu pěti sil a při konstrukci podnikatelského plánu také s adekvátním zohledněním podmínek pro zřízení a provozování letiště a služeb na letišti. Výrazně interdisciplinární charakter má také zařazení analýzy dostupnosti a atraktivity nabídky komerčních služeb pro konkrétní cílové skupiny cestujících na letišti a jejich možné zajištění včetně rozboru dopravního spojení, legislativní a normativní základna, upravující požadavky na zřízení letiště a na jeho provozovatele včetně povolení k provozování letiště. Součástí výuky o produkční kapacitě podniku je pak logicky odvození požadovaných kapacit letiště ve vztahu ke kapacitám dráhového systému a statické i dynamické kapacity letištních terminálů se zohledněním všech aspektů evropské a národní certifikace a regulace provozování, včetně objasnění struktury nákladů provozovatele letiště. Letištní služby vykazují řadu specifíků, zcela odlišných od průmyslového podniku nebo podniků běžných osobních a věcných služeb. Jedná se zejména o služby k zajištění vzletů, přistání a souvisejících pohybů letadel a mobilních prostředků po provozních plochách letiště včetně zajištění činností spojených s provozováním letiště, jako jsou handlingové služby, ochrana a technická údržba letadel, zajištění pořádku, bezpečnosti, hasičské a záchranné služby, zajištění údržby letiště a další. Významnou složkou personálních aspektů ve výuce podnikové ekonomiky je také firemní kultura a specifika motivace, řízení kariéry a rozvoje lidského kapitálu, kde jsou výrazné odlišnosti zejména v uplatňovaných zaměstnaneckých benefitech. V prvním koncentrickém okruhu (podnik a jeho okolí) je pozornost věnována také posuzování vlivů na životní prostředí (EIA procedury) a vlivů letiště na spádovou oblast regionu, a to vlivů přímých (identifikovatelný kladný či záporný vliv prokazatelně přímo související s leteckou dopravou), vlivů nepřímých (zprostředkované dopady na související služby cestovního ruchu, například na počet pracovních míst v hotelech a restauracích), vlivů indukovaných (vlivy na rozvoj ostatních služeb v regionu) a vlivů katalytických (dopady na další odvozené aktivity v regionu). Zde je potřebné vysvětlit a zdůraznit, jak je působení letiště a regionu alokace letiště ambivalentní. Na jedné straně je letiště ovlivňováno atraktivností nebo naopak marginalitou, tj. odlehlostí daného regionu, díky čemuž vzniká větší či menší poptávka po letecké dopravě a následně po souvisejících leteckých službách. Na druhou stranu provozování letiště pozitivně i negativně ovlivňuje spádovou oblast regionu. Pozitivně ve smyslu vzniku nových pracovních příležitostí k zajištění leteckého provozu a nových pracovních míst v nově zřízených firmách dodavatelů služeb letišti a jako následek zvyšujícího se cestovního ruchu v regionu. Mezi další pozitivní vlivy letiště na region lze zmínit i zvýšení bezpečnosti, kulturního vzdělání obyvatelstva atd. Negativní vlivy letiště jsou spojovány nejčastěji s dopady provozování letiště na životní prostředí, ale můžeme identifikovat i další negativní konsekvence spjaté s konkurencí po dopravních službách a službách nesouvisejících s leteckou dopravou. Na základě uvedených atributů lze vyhodnocovat pozitivní a negativní externality a pro studenty propojovat poznatky z ekonomické teorie a podnikové ekonomiky. S tím úzce souvisejí obchodně procesní postupy leteckých společností pro získání nové klientely. Zde holistický přístup k okolí podniku znamená iniciální analýzu globálních faktorů, které mají vliv na udržitelnost a rozvoj letecké dopravy se zaměřením na faktory geografické, sociální, politické, právní, ekonomické, demografické, technologické, ekologické, etické a kulturně historické (Synek, Kislingerová a kol., 2010). Průběh strategického managementu do podnikové ekonomiky v leteckých oborech znamená funkční integraci učiva strategie leteckého dopravce při tvorbě leteckých linek a proces zavádění nových linek, který vychází z požadavku nalezení nejvhodnějších destinací a způsobu jejich zapojení do sítě linek s cílem zvýšení výnosů leteckého dopravce, rozhodnutí o destinacích, kam bude letecká společnost létat, což by mělo být ekonomicky podloženo výsledky rozboru obchodních a provozních faktorů. Zejména se bude jednat o nalezení rovnováhy mezi obchodními cíli a provozně technickými možnostmi letecké společnosti. V rámci střednědobého a krátkodobého taktického plánování řízení efektivnosti

leteckých spojení je nutné analyzovat rentabilitu, likviditu a trvalou udržitelnost na základě historických dat, aktuální a výhledové úrovně poptávky, struktury nákladů, makroekonomických výhledů s přihlédnutím ke globálním faktorům. Při taktickém plánování nesmí ujít ze zřetele sedačkové vytižení, tržní podíl, průměrný výnos a další markanty. Velký význam pro řízení efektivnosti sítě linek mají i Revenue Management a Route Management.

Důležitou součástí podnikové ekonomiky a zároveň významnou mezipředmětovou vazbou s účetnictvím a financemi jsou kalkulace a rozborů nákladů. Ty by měly realisticky reflektovat náklady tradičního leteckého dopravce na provoz. Podobně jako u běžných podniků se člení na přímé a nepřímé náklady. Jejich obsah je však výrazně specifický. K přímým nákladům leteckého podniku patří osobní náklady pilotů a palubního personálu, zahraniční diety, ubytování posádky, náklady na výcvik a školení, náklady na letecké palivo, navigační a traťové poplatky, náklady na údržbu letadel apod., k nepřímým nákladům handling, provize IATA cestovním kancelářím, náklady na distribuci a prodej letecké přepravy, tzv. GDS za aktivní segmenty knihování apod. To vše je vysoce oborově specifické. Podobně je tomu u maximalizace zisku, cesty k tomuto cíli vedou přes snižování provozních nákladů (sjednávání cen za palivo, za technický handling a údržbu letadel, letištní a navigační poplatky), obchodních nákladů (tarifní politika, zahraniční zastoupení, členství v leteckých aliancích), marketingových nákladů (zdroje informací pro marketing, marketingové nástroje, zejména inzerce a propagace). Marketingové strategie se odrážejí do sféry vrcholových cílů marketingu leteckých společností ve smyslu vytváření, řízení, nabídky a distribuce leteckého přepravního produktu, odpovídajícího očekávání cílových zákazníků a přinášející letecké společnosti maximální dosažitelný zisk. Cestou k tomu je maximalizace tržního podílu a jeho kultivace, to znamená primárně získat k přepravě na svých linkách co nejvíce cestujících a sekundárně maximalizace počtu tzv. „business cestujících“, tedy těch, kteří poptávají vyšší tarify a promyšleně strukturované věrnostní programy, online distribuční cesty, zkvalitňování servisu zákazníkům leteckých společností včetně handlingu, občerstvení, ubytování, dopravy, parkování na letišti apod.

3 Aktivizace výuky a jejich dopady na zefektivnění výuky

Efektivnost výuky byla zvýšena kromě inovace vzdělávacího obsahu cestou integrace učiva také díky aktivizaci studentů ve cvičeních nasazením projektového vyučování, samostatné práce studentů nebo týmové práce, využívání kazuistik, příkladů dobré praxe a souvislých ekonomických příkladů, simulujících procesy reálné podnikové ekonomiky. Osvědčilo se jako součást sumativního hodnocení využít bodované výsledky hodnocení průběžné práce studentů v semestru, jako jsou tvorba a obhajoba originálního podnikatelského plánu anebo bonifikace zdařilých prezentací seminárních prací na aktuální témata z podnikohospodářské praxe.

Dlouhodobě (od roku 2011) se ve výzkumu didaktické efektivnosti výuky podnikových ekonomik věnujeme aspektům výchovy k podnikavosti. Testování je realizováno v podobě jednoduše a přehledně strukturovaného kvízu na identifikaci podnikatelského potenciálu, resp. kvocientu (Entrepreneurial Quotient: EQ na bázi měření v rámci statistik Eurobarometru, přeloženého a aplikovaného prof. Ivanem Turkem) a na bázi lokalizované metodiky dr. Ivana Schulera z Ústavu experimentální psychologie Slovenské akademie věd (Turek, 2005). Během období let 2011 – 2017 jsme pracovali s cílovými skupinami 85 – 133 studentů. Studenti po předběžné instruktáži vyplnili kvízy podnikatelských předpokladů, zaměřené na hodnocení názorů, předpokladů a vztahu k podnikatelské činnosti a přidružený znalostní test finanční gramotnosti, následně na dalším cvičení byli seznámeni s výsledky a v řízených rozhovorech zodpověděli ad hoc doplňující otázky vyučujících. Prvním zajímavým

zjištěním jsou relace studentů, kteří se vyslovili pro podnikání jako vlastní preferovanou volbu pracovní kariéry po absolutoriu vysoké školy. Byla to více než třetina studentů (2011: 34,2% , 2012: 38,5%, 2013: 33,1%, 2014: 33,4%, 2015: 35,7%, 2016: 34,9%, 2017: 36,7%), ovšem s tím, že v posledních měřených letech další více než třetina respondentů chtěla podnikat až po získání primárních pracovních zkušeností v závislé činnosti. Uvedené preference podnikání (v těchto dvou kohortách) převyšuje dostupné údaje o preferencích respondentů ze zemí transformovaných ekonomik a blíží se údajům za vyspělé západní ekonomiky, kde je uváděno, že zhruba 45% občanů Evropské unie upřednostňuje samostatné podnikání před zaměstnaneckým poměrem. Nesouměřitelná s tím je na druhé straně situace v USA, kde tento poměr je tradičně významně odlišný v tom smyslu, že až dvě třetiny Američanů preferují podnikání před závislou činností. Významná část studentů (50,8% v roce 2011, 62,3% v roce 2012, 49,0% v roce 2013, 52,3% v roce 2014, 59,5% v roce 2015, 59,1% v roce 2016, 62,7%) se nacházela v pásmu +15 až +34 bodů, kde jsou takto vyhodnoceným jedincům přisuzovány vysoké šance být úspěšným podnikatelem. Zajímavé je také opakované zjištění, že zdaleka ne všichni studenti, kteří dosáhli vysokého náměru bodů, a tedy by „teoreticky vzato“ měli mít lepší osobnostní předpoklady a motivaci k podnikání, by chtěli začít po studiu samostatně podnikat. Relativně vysoká část těchto podle výsledků testování ideálně predisponovaných jedinců (55 – 72%) by chtěla před zahájením vlastního podnikání nejprve získat zkušenosti jako zaměstnanci. Testování a řízené rozhovory nedokázaly zatím přesvědčivě odpovědět na příčinu této volby, zda jde o zodpovědnost anebo o opatrnost, pramenící například z nízkého sebehodnocení nebo nedostatečného sebevědomí. Dalším dobrým signálem připravenosti hodnocených studentů jsou výsledky testů finanční gramotnosti, prokazující schopnost racionálně podloženého finančního rozhodování a logického odhadu. Tyto testy se svým zaměřením sice týkají spíše rodinných a osobních financí než financí korporátních, nicméně považujeme je též za důležité a přisuzujeme jim vypovídací schopnost.

4 Závěr a doporučení pro praxi

Ekonomika leteckého podniku vykazuje významná obsahová specifika, vyžaduje oborově orientované pojetí výuky, vycházející jak z interdisciplinárního přístupu, tak z nutnosti propojení teorie korporátní ekonomiky s praxí leteckých podniků. V didaktické rovině se to projevuje kromě specifické obsahové stránky preferencí projektového vyučování, aktivizace a propojování s praxí.

Při aplikaci shora uvedených přístupů ke kurikulu a vzdělávací praxi bylo prokázáno, že roste kvalita výuky, projevující se v sumativním hodnocení (měřitelných výsledcích učení studentů), vyšší motivaci ke studiu a spokojenosti s výukou, doložitelnými průběžnými výsledky studentských anket v evaluaci studijního systému UIS Vysoké školy obchodní, o.p.s., což v souhrnu svědčí o tom, že studenti jsou zdárně připravováni pro výkon své profese v praxi leteckých podniků, letovém provozu a souvisejících službách podle profilu absolventa.

Podle longitudinálních výzkumných šetření autora, provázející výuku ekonomiky leteckého podniku, disponují studenti také odpovídajícími podnikatelskými předpoklady a motivací začít podnikat, zejména po získání potřebných profesních zkušeností v oboru.

Pro další zdárný rozvoj praktické přípravy pro budoucí povolání doporučuji následující systémová opatření:

- dále posilovat propojení s praxí, zařadit více přednášek odborníků z praxe,

- významně posílit ve studijních plánech předmětných studijních programů podíl praxe v podnicích, to bude nezbytné i s ohledem na požadavky akreditací Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství podle novely vysokoškolského zákona,
- kvalifikační práce zadávat na základě potřeb praxe nebo dokonce přímých zadání z praxe korporátní sféry,
- v hodnocení studentů u státních závěrečných zkoušek uplatňovat při zkoušení kolokviální formu, akcentující celostní pohled, odborný nadhled a praktickou orientaci v oboru před encyklopedickými poznatky.

Literatura

1. Krpálek, P., & Krpálková Krelová, K. (2012) *Didaktika ekonomických předmětů*. 1. vydání, Praha: Oeconomica.
2. Krpálková Krelová, K., Krpálek, P., Chromý, J., & Sobek, M. (2013) *Research in Area of Students Entrepreneurship at Middle and University Schools. Recent Advances in Educational Methods*. In: 10th. WSEAS International Conference on Engineering Education. WSEAS Press: Cambridge. 2013. s. 50-55.
3. Synek, M, Kislingerová, E. a kol. (2010) *Podniková ekonomika*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: C. H. Beck.
4. Turek, I. (2005). Formovanie podnikavosti žiakov a študentov – jeden z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ, *Pedagogické rozhľady* č. 4, príloha, časopis Metodicko pedagogických centier Slovenska, Banská Bystrica.
5. Vasigh. B., Fleming, K., & Tacker, T. (2016). *Introduction to Air Transport Economics: From Theory to Applications*. 2nd Edition. London: Routhledge.
6. Vasigh. B., Fleming, K., & Humpreys, B. (2015). *Foundations of Airline Finance: Methodology and Practice*. 2nd Edition. London: Routhledge.

Kontaktní údaje autora

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
 Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.
 katedra financí a účetnictví
 Spálená 76/14, 110 00 Praha 1
 e-mail: pavel.krpalek@vso-praha.eu

Aktivizačné metódy v príprave učiteľov ekonomických predmetov

Activation Methods in Training Teachers of Economic Subjects

Katarína Krpáľková Krelová, Pavel Krpálek

Abstrakt

Príspevok popisuje význam a využitie aktivizačných metód v príprave učiteľov ekonomických predmetov. Poukazuje na výsledky výskumu, ktorý zistil nedostatočnosť využívania moderných koncepcií vzdelávania na báze aktivizačných metód na vybraných vysokých školách a uvádza možnosti zvyšovania učiteľských kompetencií začínajúcich učiteľov na VŠE v Prahe.

Kľúčová slova: vzdelávanie, aktivizačné metódy, kritické myslenie, tvorivosť

Abstract

This paper describes the importance and use of activating methods in training teachers of economic subjects. The authors point out the results of the research, which found the lack of use of modern concepts of education based on activation methods at selected universities and the possibility of increasing the teaching competencies of beginning teachers at the University of Economics in Prague.

Keywords: education, activation methods, critical thinking, creativity

JEL klasifikace: A23, I20, I23

1 Význam aktivizačných metód vo vzdelávaní

Výsledky mnohých relevantných domácich a zahraničných výskumov dokazujú významnú a nezastupiteľnú úlohu aktivizačných metód v pedagogickej praxi učiteľov. Bolo nesporne preukázané, že aktivizujúce metódy majú pozitívny vplyv na motiváciu študentov a že významne rozvíjajú ich kľúčové kompetencie. Najmä v oblasti kľúčových kompetencií majú svoje zásadné postavenie a sú pre ich rozvoj nezastupiteľné, a to z dôvodu, že rozvoj kľúčových kompetencií je zásadne podmienený aktívnym zapojením sa učiacich do vlastného vzdelávania (činnostný prístup) a prevzatie časti zodpovednosti za výsledky svojho vlastného učenia (self-responsible learning). Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií študenti efektívne rozvíjajú vlastnú schopnosť kritického myslenia, ktorá je typická predovšetkým vlastným objavovaním, posudzovaním, porovnávaním a začleňovaním nových získaných informácií do už existujúceho znalostného systému, autonómnym, individuálnym rozhodovaním o ich využití, respektíve odmietnutí.

Aktivizačné metódy by mali zaujať významnejšie miesto v didaktickej interpretácii učiva na všetkých stupňoch škôl, pretože jedinečným spôsobom umožňujú syntézu poznatkov z rôznych predmetov a ich využívanie v praktických alebo didakticky upravených úlohách či

situáciách. Aktivizačné metódy kladú dôraz na samostatné riešenie problémov, tímovú prácu a kooperáciu, diskusiu s pedagógom, čo vedie k vyššej participácii študentov na samotnej výučbe. Mali by podporovať dosahovania vyšších kognitívnych cieľov a rozvíjať kritické myslenie a kreativitu (Berková a kol., 2016).

Existuje množstvo dôkazov, ktoré dokazujú, že kritické a kreatívne myslenie je uplatniteľné v rôznych disciplinárnych oblastiach a súvisiace zručnosti je možné dosiahnuť adekvátnou vyučovacou stratégiou učiteľa a aktívnym prístupom žiaka (učeníím sa). Vzdelávacie prístupy na podporu vyšších kognitívnych cieľov (analýza, syntéza, hodnotenie, kreativita) zahŕňajú predovšetkým uvažovanie o problémových situáciách, riešenie problémov, ďalej vzdelávacie aktivity, ktorými učitelia podporujú a povzbudzujú študentov, aby formulovali a testovali svoje nápady, vyvodzovali závery a odovzdávali svoje vedomosti, zručnosti a skúsenosti v prostredí spolupráce (Duch a kol. 2001, Handelsman, 2004, Barak a kol., 2007, Nelson, 2008). Ak chceme, aby boli študenti tvoriví, je potrebné, aby boli tvoriví aj ich učitelia. Len tak zabezpečíme, že učiteľ povedie študentov k samostatnej a tvorivej činnosti a nebude od nich vyžadovať memorovanie hotových poznatkov. Tento fakt by sa mal premietnuť do pedagogickej tvorivosti učiteľa, t.j. učiteľ by mal mať citlivý prístup k študentom, mal by dokázať vyberať vhodné vyučovacie metódy, stratégie, koncepcie a formy výučby.

Takže primárnym cieľom učiteľov, ktorí využívajú aktivizujúce metódy by mala byť zmena konvenčného spôsobu vyučovania na báze transmisie so snahou proces výučby oživiť, zatriť, naučiť študentov vzájomne komunikovať a spolupracovať v tíme, zdieľať víziu, rozvíjať ich komunikačné a prezentačné zručnosti a schopnosti vlastnej sebarealizácie a sebarealizácie. Aktivizujúce metódy teda prispievajú k prekonávaniu petrifikovaných stereotypov vo výučbe a podporujú tvorivý prístup učiteľov k realizácii vyučovania.

2 Využívanie aktivizačných metód na vybraných VŠ

Na katedre didaktiky ekonomických predmetov FFÚ VŠE v Prahe sa dlhodobo zaoberáme problematikou využívania aktivizačných metód v smere skvalitnenia výuky na VŠE. Keďže sa primárne zameriavame na prípravu budúcich učiteľov ekonomických predmetov, zaradenie problematiky aktivizačných metód do odborovej didaktiky a predmetových didaktík je logická. V priebehu posledných rokov sa významne zmenil syllabus predmetov Odborová didaktika v bakalárskom štúdiu a Didaktika ekonomických predmetov v magisterskom štúdiu, ďalej Didaktika ekonomika a Didaktika účtovníctva v magisterskom štúdiu. Zmena nastala aj samotnej realizácii výuky, učitelia vo väčšom rozsahu využívajú predovšetkým prípadové štúdie, simulácie, situačné metódy, brainstorming, myšlienkové mapy a pod. Uvedené zmeny boli pozitívne hodnotené študentami v evaluačných anketách, ktoré študenti realizujú po skončení každého kurzu (predmetu). Pozitívne hodnotia predovšetkým:

- individuálny prístup,
- tímovú prácu,
- výuku zameranú na riešenie problémov,
- možnosť diskusie,
- skúsenosti s projektovou prácou, kde vyučujúci podporujú záujem o vybranú problematiku a kreativitu,
- dynamiku vyučovacieho procesu – variantnosť činností študentov aj učiteľa.

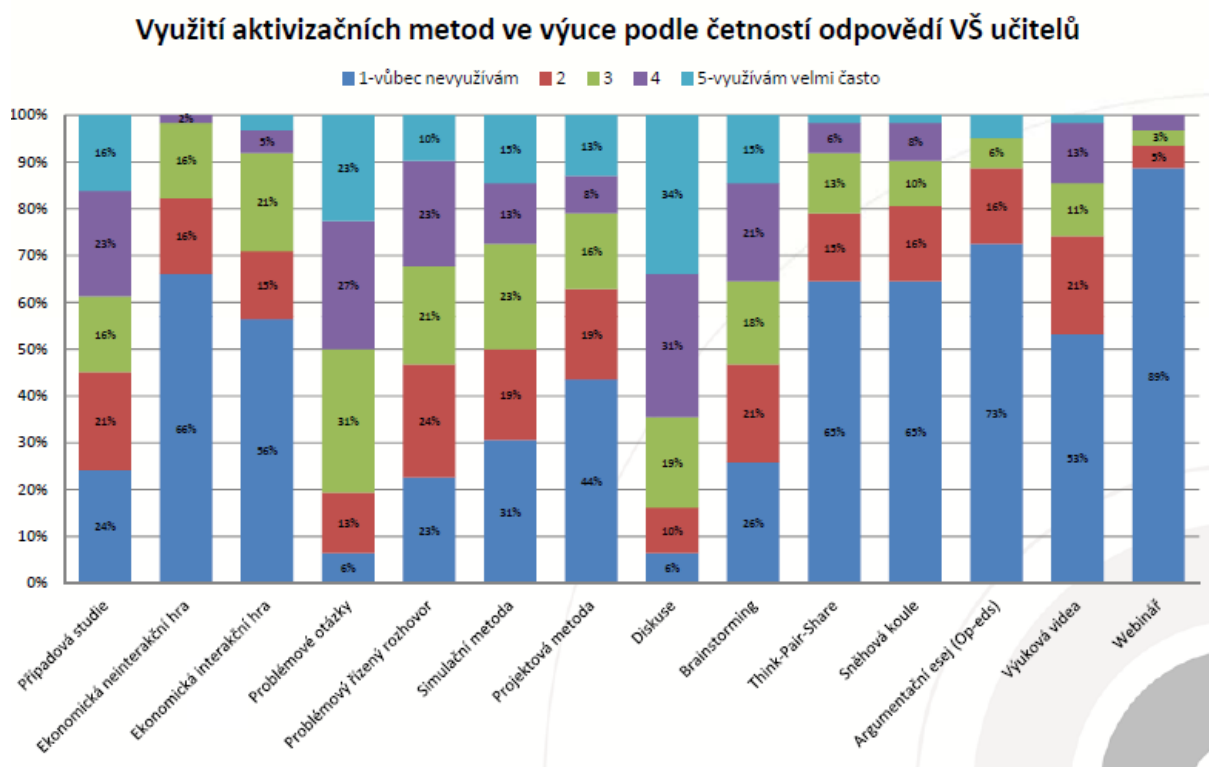
Problematika aktivizačných metód sa premietla aj do vedecko-výskumnej činnosti. V rokoch 2015/2017 členovia katedry pod vedením Ing. K. Berkovej, PhD. riešia vedecký projekt IGS VŠE F1/31/2015 pod názvom „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování

prostupnosti s terciárním vzděláváním“. V rámci řešení projektu sme sa zamerali aj na využívanie aktivizačných metód na vybraných VŠ.

Cieľom dotazníkového šetrenia bolo zistiť využívanie moderných prístupov vo výučbe ekonomických predmetov na vysokých školách v bakalárskom štúdiu. Prieskumu sa zúčastnilo 62 respondentov, pričom najväčšie zastúpenie mali vysokoškolskí učitelia z VŠE v Prahe (70%) a VŠPJ Jihlava (10%). Väčšina respondentov (40%) boli odborní asistenti s PhD. a 37% boli študenti doktorského štúdia.

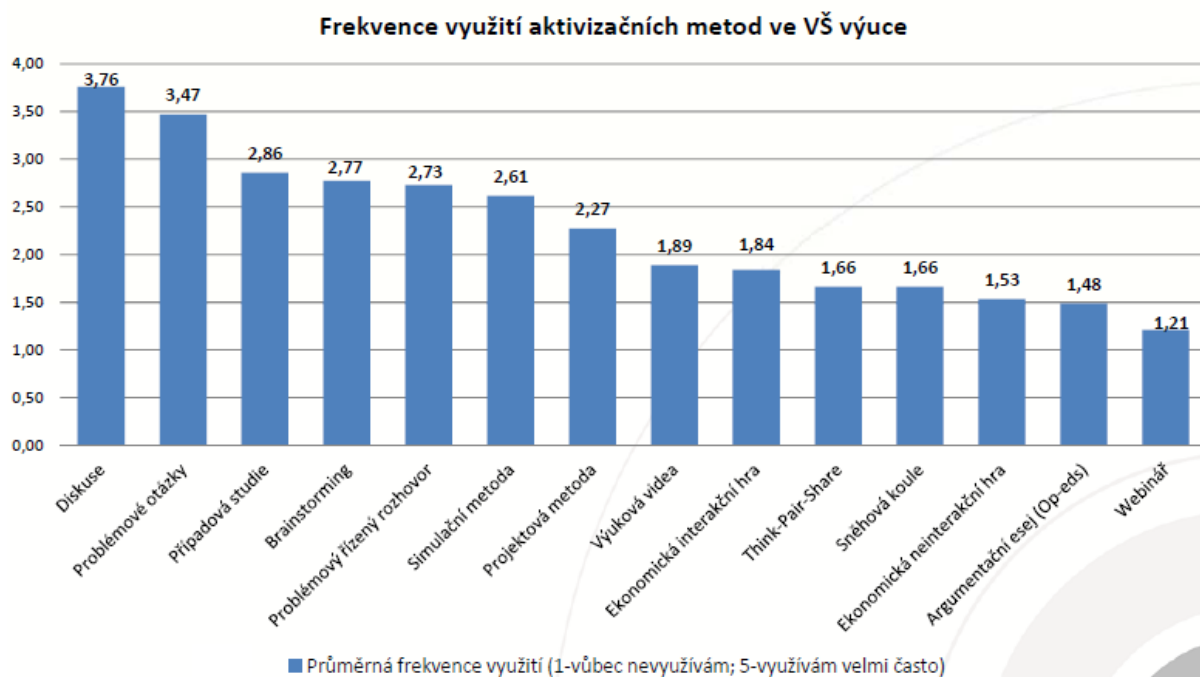
Ďalej uvádzame niektoré výsledky dotazníkového šetrenia (graf 1 a 2).

Využití moderních vyučovacích metod (1/2)



Graf 1: Využitie moderných vyučovacích metód 1/2

Využití moderních vyučovacích metod (2/2)



Graf 2: Využitie moderných vyučovacích metód 2/2

Z vyššie uvedených grafov evidentne vyplýva, že učitelia ekonomických predmetov nevyužívajú potenciál aktivizačných metód. Medzi najčastejšie využívané patria diskusia, problémové otázky a prípadové štúdie. Potenciál vidíme práve vo využívaní napr. projektovej metódy, simulačnej metódy, metóde Think – Pair – Share, metóde snehovej gule a ekonomickým hrám. Clark (2015) tvrdí, že najúspešnejšie vzdelávacie skúsenosti sú sprostredkované prostredníctvom kombinácie troch prvkov a to simulácie, hry a pedagogických zručností učiteľa.

Samozrejme uvedené metódy si vyžadujú, aby vysokoškolský učiteľ disponoval pedagogicko-didaktickými zručnosťami a skúsenosťami. V súčasnej dobe sa od vysokoškolského učiteľa, ktorý pôsobí na vysokej škole očakáva okrem odborného vzdelania aj pedagogické vzdelanie, ktoré by malo byť podložené teoretickými znalosťami vysokoškolskej pedagogiky a spôsobilosťami ich aplikácie v meniacich sa podmienkach pedagogickej práce na vysokej škole. To je hlavný dôvod apelu na potrebu ďalšieho pedagogického vzdelávania učiteľov našich vysokých škôl.

Vo väčšine krajín EU, USA, Kanade, Austrálii je zvyšovanie pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov založené na báze dobrovoľnosti, ako neformálne, interaktívne vzdelávanie, s dostatočne diferencovaným programom vzdelávania, aby týmto spôsobom bolo možné uspokojiť diferencované potreby rôznych kategórií vysokoškolských učiteľov. Ich vzdelávacie programy sú charakteristické tým, že sa usilujú vzhľadom k potrebám vysokoškolských učiteľov spájať aktuálnu prax s teóriou, orientovať sa na výcvik intelektuálnych a praktických zručností, t.j. podstatou je rozumieť problémom pedagogickej praxe a vedieť ich kompetentne riešiť (Krpáľková – Krpálek, 2012).

Vo vyššie spomínanom prieskume bolo zistené že 49% respondentov sa necíti byť v oblasti moderných vyučovacích metód vzdelaných, 72% respondentov prejavilo záujem

o vzdelávania v oblasti moderných vyučovacích metód a 49% respondentov, ktorí majú záujem o vzdelávanie v predmetnej oblasti sa necíti byť v danej oblasti vzdelaných.

V súvislosti so zámerom vedenia VŠE zvyšovať kvalitu výuky na VŠE v Prahe a priebežnými výsledkami vyššie uvedeného výskumu sa členovia katedry rozhodli akreditovať voliteľný kurz Pedagogicko - psychologická a didaktická príprava začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Kurz je určený pre študentov doktorských študijných programov na VŠE v Prahe, ktorí vykonávajú v rámci svojho štúdia pedagogickú činnosť. Po úspešnom absolvovaní kurzu bude doktorand schopný:

- komplexne pripraviť vyučovací jednotku,
- samostatne využívať poznatky pedagogiky, didaktiky, psychológie pri príprave vyučovacej jednotky
- vzhľadom k vyučovací látke vyberať a aplikovať vhodné didaktické metódy,
- vyhľadávať vhodné moderné a inovatívne koncepcie vzdelávania,
- využívať didaktickú techniku a učebné pomôcky,
- komunikovať v duchu ars bene dicendi, zbavovať sa trémy, ostýchavosti a iných nežiaducich javov, vrátane prednesu v cudzom jazyku,
- dodržiavať zákon i etické pravidla spojené s vyučovaním,
- analyzovať vyučovací jednotku.

Významnú časť tvorí časť praktická, t.j. microteaching zameraný na nácvik pedagogických zručností, spojený s evaluáciou a autoevaluáciou študenta (doktoranda). Z vystúpenia študentov je vytvorený videozáznam, ktorý je komisiou (tvorená z členov KDEP) analyzovaný a hodnotený. Do hodnotenia vstupujú ostatní študenti i sám študent. V závere sú komisiou formulované závery.

Niektoré názory absolventov kurzu Pedagogicko - psychologická a didaktická príprava začínajúcich vysokoškolských učiteľov (akad. rok 2016/2017):

Pozitívne hodnotili:

- obsahovú náplň kurzu,
- prístup vyučujúcich,
- vyučovacie metódy – zamerané na aktivitu študujúcich,
- praktickú časť kurzu,
- ukážky aktivizačných metód a ich uplatnenie v ekonomických predmetoch,
- tréning komunikačných a prezentačných zručností,
- spätná väzba členov komisie pri záverečných výstupoch,
- prínos pre pedagogickú prax, ale i pre nich osobne.

Negatívne hodnotili:

- časovú náročnosť kurzu – odporúčenie organizovať kurz v skúškovom období, nie počas semestru.

Vzhľadom na prevažujúce pozitívne hodnotenie zo strany doktorandov sme sa rozhodli kurz otvoriť aj v akademickom roku 2017/2018. Členovia katedry sa zhodli na tom, že by bolo vhodné kurz doplniť o *hospitačnú činnosť*, t.j. každý člen katedry by absolvoval 1-2 hospitácie 1 študentovi kurzu na jeho priamej výuke (prednáška, resp. cvičenie) a následne

prebehne evaluácia a autoevaluácia vyučovacej jednotky. V rámci zlepšenia kvality kurzu budú do sylabu zaradené ukážky aj ďalších aktivizačných metód a ich nácvik.

3 Záver

V súčasnosti je veľmi žiadúce, aby sa študent aktívne zapájal do vlastného vzdelávania, aktívne prispieval k zvyšovaniu kvality vzdelávacieho procesu. Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií študenti efektívne rozvíjajú vlastnú schopnosť kritického a tvorivého myslenia. Mnohé výskumy dokazujú, že aktivizačné metódy podporujú kreativitu a zlepšujú kvalitu a trvácnosť výsledkov učenia a to je dôvod prečo by mali mať svoje pevné miesto v metodickom portfóliu učiteľov. Na druhej strane si treba uvedomiť, že aktivizujúce metódy nemôžu úplne nahradiť tradičné metódy výučby (napr. výklad, popis, vysvetľovanie, riadený rozhovor), môžu ho doplniť, oživiť, vylepšiť, zatraktívniť, zefektívniť.

Literatúra

1. Barak, M., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Res Sci Educ*, 37, 353–369.
2. Berková, K., Králová, A., Krejčová, K., Krpálek, P., & Krpálková Krelová, K. (2016). *Případové studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha: Oeconomica.
3. Clark A. *Six criteria of an educational simulation*. Dostupné na: <https://www.td.org/Publications/Newsletters/Links/2005/07/Six-Criteria-of-An-Educational-Simulation> (20-07-2015)
4. Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The Power of Problem-based Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishers.
5. Handelsman, J., et al. (2004). Scientific teaching. *Science*, 304, 521-522.
6. Krpálková Krelová, & Krpálek, P. (2012). Význam pedagogickej prípravy vysokoškolských učiteľov. *Media4u Magazine*, 9 (1), 10-13.
7. Nelson, C. E. (2008). *Teaching evolution (and all of biology) more effectively: strategies for engagement, critical reasoning, and confronting misconceptions*. Integrative and Comparative Biology, 48, 213-225.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol za podpory vedeckého projektu IGS VŠE F1/31/2015 pod názvom „Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním“ a tiež je výstupom projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, ktorý je realizovaný v rámci inštitucionálnej podpory VŠE IP100040.

Kontaktné údaje autorov

Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD., doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3
E-mail: krpk00@vse.cz, krpp01@vse.cz

Intelligence, výchova a vzdělávání v historickém kontextu

Intelligence, education and education in the historical context

Radka Löwenhöfferová

Abstrakt

Vzájemný vztah intelligence, výchovy a vzdělávání je v pedagogických i v dalších společenských vědách otevřenou záležitostí. Příspěvek analyzuje tento problém zejména v historickém kontextu, kdy výsledky bádání byly podkladem pro různá, často protichůdná opatření ve vzdělávací oblasti ve všech státech světa. V současnosti se řada odborníků shoduje na názoru, že ekonomické a sociální podmínky života dětí a mládeže, a to zejména podněty z rodiny a nejbližšího okolí výrazně ovlivňují přístup ke vzdělávání. V tomto kontextu se také mění nejen pojetí vzdělanosti, ale i reálná kvalifikace lidí k výkonu různých profesí a pracovních pozic.

Klíčová slova: vzdělávání a výchova, intelligence, sociální prostředí, kategorizace práce, profesní kompetence

Abstract

The mutual relationship of intelligence and education is an open issue in both pedagogical and other social sciences. The paper analyzes this problem, especially in the historical context, when the results of research were the basis for various, often contradictory, educational measures in all countries of the world. At present, a number of experts agree that the economic and social conditions of children and young people's lives, especially those from the family and the surrounding area, have a significant impact on access to education. In this context, not only the concept of education but also the real qualification of people to perform different professions and jobs changes.

Keywords: education and education, intelligence, social environment, categorization of work, professional competence

JEL klasifikace: I240 Vzdělávání a nerovnost

1 Vztah intelligence, výchovy a vzdělávání

Americký badatel Arthur Robert Jensen (1923-2012) publikoval v druhé polovině 60. let minulého století údaje, které naznačují, že průměrné IQ mezi Afroameričany je nižší (o 15 IQ bodů) než u bílého obyvatelstva USA. V návaznosti na tyto Jensenovy studie se ve Spojených státech ve veřejném prostoru objevily názory, že intelligence člověka je geneticky určena a že účinky okolního prostředí, faktory rozvoje člověka jako je výchova a vzdělávání jsou minimální. Sam Jensen ve svých pracech navrhoval stažení finančních prostředků pro letní vzdělávací programy pro afroamerické děti. (Šlo například o projekt HeadStart). Zdůvodňoval to tím, že věci jako IQ nelze ničím „zvětšit“ zvýšit. A takto vynaložené veřejné prostředky nepřinesou nic prospěšného. Jen pro upřesnění: Jensenovy studie byly prováděny a

publikovány navíc v historickém období, kdy Afroameričané bojovali za svá občanská práva v USA včetně desegregace školství.

Jensenovi kritici často poukazovali na to, že prosazuje biologicko-deterministický, rasistický postoj, když tvrdí, že Afroameričané byli, pokud jde o inteligenci geneticky „podřadní“. Podobně laděné názory sdílel i uznávaný americký psycholog Thorndike, který tvrdil, že větší pokroky v učení některých žáků ve škole se dají vysvětlit jejich většími vrozenými schopnostmi, nebo také tím, že jsou příslušníky bílé, nikoliv barevné rasy. Jensenovy práce byly podrobeny rozsáhlému akademickému i sociálně ekonomickému zkoumání.

Výsledky různých analýz Jensenových názorů ukazují, že výsledky dětí při IQ testech skutečně mohou být závislé na prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. Přesněji řečeno, na podnětech, které dětem přináší rodinné prostředí a nejbližší okolí kde žijí. Gould (1997) tvrdil, že Jensen prováděl svá terénní šetření v oblastech, kde se tehdy vyskytovaly rasově segregované školy. V takovém prostředí byly afroamerické děti přirozeně znevýhodněny a působení sociálních a vzdělávacích opatření bylo málo účinné. Gould ve svých výzkumech prováděných tzv. rasově integrovaných školách zjistil, že afroamerické děti vykazují stejné IQ jako děti bílých rodičů. Rada vědců i veřejných činitelů té doby obviňovala Jensena, že jeho šetření ve skutečnosti podporovala ve Spojených státech institucionalizovaný rasismus. To je však něco, co Jensen důsledně popíral, s tím že nikdy netvrdil, že černošské obyvatelstvo má nějaký „vrozený nedostatek“. V této souvislosti konstatoval ... *„prostým faktorem je, že v současné době neexistuje žádné vědecky uspokojující vysvětlení pro rozdíly mezi rozdělení IQ u černošské a bělošské populace. Jediné, na čem se vědci k této záležitosti shodnou je to, že příčina tohoto rozdílu zůstává otevřenou otázkou“* (2002, s. 123). Pro úplnost je potřeba dodat, že Jensen své názory přes rozsáhlou kritiku a odsuzující stanoviska odborné i laické veřejnosti v rasových rozdílech v inteligenci a o dědičnosti inteligence nikdy nezměnila.

Zhruba ve stejné době jako Jensen, tj. v 50. a 60. letech minulého století se podobným problémem zabývala i tehdejší sovětská pedagogika. Shrnující výsledky tehdejších zkoumání uvádí Tatjana Andrejevna Iljina (1972, s. 37) *„Sovětská pedagogika uznává jistý vliv zděděných tělesných vlastností a vloh, nikdy je nepovažovala a nepovažuje za vedoucí a určující faktory ve vývoji člověka ... schopnost k nějaké obecné nebo speciální činnosti nemůže být výsadou některé rasy, skupiny obyvatelstva nebo třídy“* ... Sovětské pedagogové takřka převážně chápali dědičnost jako reprodukci biologické podobnosti dětí s rodiči a a priori vycházeli z učení I. P. Pavlova, že člověk při svém zrození dědí hlavně vrozené vlastnosti a instinkty, které patří k nepodmíněným reflexům. V této souvislosti poukazovali na velký význam výchovných a vzdělávacích procesů v kontextu sociálních podmínek a společenských poměrů. Dalo by se říci, že „vrcholem těchto názorů byl známý sovětský pedagog Anton Senjonovič Makarenko, který byl z dnešního pohledu „výrazným sociálním inženýrem“. Tvrdil, že smyslem výchovy je plánování „toho dobrého“ v každém člověku a toto plánování musí být co nejúčinnější.

Inspiraci při řešení problému inteligence versus výchova a vzdělávání lze nalézt v dílech Jana Amose Komenského. Podle Komenského mají všechny věci na světě svůj řád a slouží k nějakému účelu. Všechny jevy ve společnosti a v přírodě mají svůj pedagogický potenciál. Rozpracoval horizontální i vertikální systém školství. Jeho pedagogika, respektive didaktika vznikla vlastně z pozorování přírody, výchova a vzdělávání kopíruje jevy v „*natuře*“. V Komenského pojetí není vzdělanost člověka jen osvojení poznatků, ale i dovednost jejich použití v praktickém životě. V této souvislosti používá pojem „samosvojnost“ tj. že žádný jev či objekt v přírodě (a také v učení) není samoučelný, ale je i součástí nějakého fungujícího systému. Jako příklad z didaktiky Veliké (1905, s. 190) lze uvést didaktickou zásadu č. 28 ... *„lidé se mají učit, pokud nejvíce možno, ne nalívati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubův*

a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze cizí pozorování a doklady o věcech“ ... na jiném místě k tomu dodává: „Ničemu nebudiž vyučováno pouhou autoritou, všecko smyslným a rozumovým ukázáním“... J. A. Komenský (1905, s. 146) se vyjadřuje i ke komunikaci učitelů a vyučování takto: „Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti ... nemluv vše co bys mohl říci nebo víš, ale jen to co prospívá.“

Sir Cyril Burt (1883 – 1971) bývalý prezident Britské psychologické společnosti přispěl do debaty o vztahu genetického vybavení lidí a vlivu výchovy řadou studií. Byl horlivým a razantním zastáncem „*přírodního*“ vybavení každého člověka. Na základě jeho experimentů byly dokonce na Britských základních školách v posledním ročníku zavedeny zkoušky tzv. Eleven Plus, jejichž výsledky byly rozhodující pro přijetí na gymnázium. Tyto zkoušky promítly do výstupů vzdělávání hlavně genetické prvky, předpoklady žáků k učení. S rozvojem všeobecných gymnázií ve Velké Británii byla tato zkouška od 70. let minulého století postupně stažena ze všech oblastí země. Tento systém se však zachoval ještě dlouho po tom v Severním Irsku.

Nicméně reziduum tohoto přístupu zůstává ve školství různých zemí do současné doby. Velmi známé jsou studie významného amerického psychologa a lékaře M. S. Pecka. Jeho základní myšlenkou je, že procesy vzdělávání a učení představují transformační proces z jedné již existující vrozené výbavy člověka do kvalitativně i kvantitativně vyšší úrovně. Potvrzení tohoto názoru najdeme i v české pedagogice v období 1. republiky. Například Velínský (1927, s. 33) píše „*že výcvik a výchova podle didaktických pravidel není nic jiného než navozování transformací existujících tendencí v nové.*“

2 Teoretická a empirická zkoumání přístupu ke vzdělávání

Většina odborníků se však shoduje na názoru, že výsledky výchovy a vzdělání jsou závislé na společenském kontextu a na sociálně ekonomickém zázemí žáků a studentů. Nerovnosti ve vzdělávání a navazující nerovnosti ve společnosti vznikají ještě před tím, než žáci začnou chodit do školy. Dosažené vzdělání je výrazně spojeno se sociálně ekonomickým zázemí rodiny, z které pochází. Například britský badatel Sutton Trust (<http://www.suttontrust.com/wp->) sledoval vzdělávací dráhu dětí, které měli ze zákona hrazené obědy na škole (sociálně slabší žáci) a ty, kteří si je hradili sami. Výzkum trval přes deset let a ukázal, že sociálně slabší studenti dosáhli u maturit jen průměrných výsledků a na univerzity šla méně než polovina z nich.

Téma týkající se úlohy vzdělávání ve společnosti a to zejména v kontextu přístupu chudší části obyvatelstva ke vzdělání není téma primárně pedagogické. V této souvislosti však lze souhlasit s německým pedagogem Flitnerem, že předmětem pedagogiky by měla být celá oblast lidského života, ve které se odehrávají socializační, výchovné a vzdělávací procesy.

Portugalský teoretik Teodoro se staví velmi kriticky k roli vzdělávání při sociální diferenciaci společnosti. Podle jeho názoru potomci lidí s vyšším vzděláním a větším ekonomickým zajištěním dosahují v životě vyšší a kvalitnější vzdělání než děti z méně situovaných rodin. Autor konstatuje, „*že fungování vzdělávacích soustav by se kromě politické a ekonomické direktivy mělo opírat o základní etické principy, zohledňující volný přístup lidí ke vzdělanosti.*“ (2003, s. 16) Podobně píše i významný brazilský pedagog a později politik Freire, který konstatuje, že druhá polovina minulého století vedla v celém světě ke ztíženému přístupu nižších sociálních skupin obyvatelstva ke vzdělání. Tento jev spolu s přetrvávající negramotností v řadě zemí je překážkou v ekonomickém rozvoji a zvyšování životní úrovně lidí. Byl na základě své praxe přesvědčen, „*že vzdělávání by mělo umožnit hodnocení i kritické posuzování společenské situace a tím i její změnu. Mělo by jedinci poskytnout*

prostředky k vytváření a přetváření společnosti.“ (2008, s. 39) Práce v Freireho byly podrobeny široké kritice, při níž bylo zejména zdůrazňováno, že jde o jeho názory, proklamace a přesvědčení než o vědecky podloženou teorii. Nicméně v literatuře i v realitě „žije“ daný problém dál. Výstižně ho charakterizuje Illich, který ve své koncepci „odškolštění společnosti“ zdůrazňuje, že vzdělávací instituce zprostředkovávají nejen poznatky a dovednosti, ale v konečném důsledku se podílí na sociální polarizaci společnosti. Píše „mnoho času a prostředků ve škole je věnováno nejen na vzdělávání, ale rovněž i dozor, indoktrinaci a určování společenských rolí“ (2001, s. 18) Z pedagogického hlediska Illich uznává roli cílů a obsahu výuky, ale podle něho hrají důležitější roli „tzv. skryté vzdělávací kurikulum“, které výrazně posiluje postavení dětí „privilegované menšiny“ mající výraznější šance k životnímu úspěchu.

Americký spisovatel německého původu Kurt Vonnegut, napsal v roce 1952 futurologickou knihu „*Mechanické piano*“. V ní předpovídal budoucnost lidstva po roce 2020, což je pro nás současníky aktuální věcí. Život lidí v amerických městech popsal jako koexistenci přísně oddělených dvou skupin obyvatel. První je privilegovaná menšina manažerů a inženýrů a druhá je pak skupina námezdně pracujících lidí, které nazval „*krumpáče a lopaty*“. Tito lidé se zabývají převážně fyzickou prací, kterou je ekonomicky nevýhodné zadávat strojům a technickým zařízením.

I když jde o určitou literární nadsázku, tak nastíněný problém „žije dál“ ve vyspělých zemích. Určitou vizí je i koncept amerického ekonoma, Roberta Reicha, který dělil pracující lidi do tří hlavních kategorií. První kategorii tvoří rutinní výrobní služby zahrnující práce ve výrobě na montážních linkách za dohledu nižších a středních manažerů. Jsou to převážně práce, které se vyskytují ve všech ekonomikách světa, nejsou spojeny s konkrétním sociálním prostředím a důvody pro přemísťování těchto pracovníků jsou hlavně ve výši mzdových nákladů. Druhou kategorií podle Reicha tvoří služby poskytované druhým osobám, jako jsou prodavači, kadeřníci, číšníci, uklízeči apod. Tyto práce jsou založeny na relativně jednoduchých, opakujících se úkonech a vyžadují výcvik, zaškolení a zaučení. Tato kategorie práce je silně závislá na majetnosti místních spotřebitelů a výkon pracovních činností je třeba odvádět v místě spotřebitelů. Třetí kategorii pracovních sil nazývá Reich matematicko-analytické služby, které vyžadují dovednosti identifikaci a řešení nejrůznějších problémů. Příkladem těchto profesí jsou vědci, výzkumníci, inženýři, poradci manažerů, architekti, reklamní odborníci, hudebníci apod. Tato pracovní činnost vyžaduje vyšší úroveň vzdělání a vytváří ve výrobním procesu či poskytování služeb přidanou hodnotu. Práce již není zcela vázána určitému místu, jde v podstatě o soutěž v úrovni intelektuální dovedností lidí, nejde jen o komparaci mzdových nákladů. V mediální oblasti se tyto lidé někdy nazývají „*digitální nomádi*“. Mají zcela jiný životní styl, než bylo dosud obvyklé. Většinou nežijí na jednom místě, nemají pevnou pracovní dobu a přemísťují se prakticky po celém světě. Podmínkou je velmi dobré počítačové vybavení, dostupnost internetu a sociálních sítí. Záleží na zaměstnavatelích, zda přijímají takovou práci přes elektronická média a jak danou práci finančně ohodnotí.

Současné globální hospodářství a digitální realita kategorizaci pracovních sil stále více podporují a rozvíjí. V roce 2016 se konala v Mnichově expertní konference pod názvem DLD. Účastníci konference se shodli na závěrech, že procesy digitalizace, robotizace a automatizace ubírají práci nejen lidem málo kvalifikovaným, ale též lidem vysokoškolsky vzdělaným, například v bankovním sektoru. Konference také ukázala, že v některých zemích a v některých odvětvích hospodářství dnes zaniká díky digitalizaci, robotizaci a automatizaci až 40% existujících pracovních míst. Současně však rozvoj techniky a technologií nová pracovní místa vytváří. Na konferenci zaznělo doporučení, aby vzdělávání, zvláště vysokoškolské bylo

postaveno na širší všeobecnější bázi, mělo by se pohybovat na pomezí oborů, aby lidé mohli „přecházet“ snáze z jednoho oboru do druhého.

3 Diskuse o současném pojetí vzdělanosti

Diskuze o vzdělanosti současnosti nabývají mnoho směrů a dá se říci i na intenzitě. Známy český sociolog a politik Jan Keller podává zajímavý příměr změn chápání vzdělanosti v historickém shrnutí. „*Nejprve působila škola jako jakýsi chrám vědění, jako monumentální instituce dostupná pouze úzké elitě vyvolených*“. (2008, s. 23) Toto chápání role vzdělanosti situuje autor do první poloviny minulého století, až do konce druhé světové války. Po válce od přelomu 50. a 60. let Keller vidí vzdělání „*jako výtah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou o několik pater výše v sociální struktuře*“ (2008, s. 23) Když tento autor uvažuje o roli vzdělanosti zhruba v poslední čtvrtině 20. století do současnosti, tak píše že ... „*škola se proměňuje v jakousi pojišťovnu, vzdělání už negarantuje už vzestup zdaleka tak spolehlivě jak tomu bylo ve vyspělých zemích v optimistických 60. letech*“. Analogie s pojišťovnou znamená u autora ochranu před „*názory*“ globalizovaného hospodářství, před výkyvy ekonomického cyklu, procesy stagnace na trhu práce a potížemi sociálního státu.

Když se vrátíme do první poloviny 20. století tak uvidíme, že podstata vzdělanosti byla založena na poměrně pevné struktuře osvojených vědomostí, na znalosti klasických jazyků jako je latina a řečtina a na morální úrovni vzdělaného člověka. Současnost, počátek 21. století již velmi komplikuje tuto převážně encyklopedickou podobu vzdělanosti. Jen jako příklad je možno uvést „*vědomostní explozi*“ jejíchž dokladem jsou tisíce a tisíce odborných knih z různých oborů, které nemůže jedinec ani přečíst, natož nastudovat. Mluví se o období „*akcelerující vědy*“. Podle údajů UNESCO z roku 2015 vychází ročně na světě více než 180 tisíc odborných časopisů, které produkují denně přes 20 tisíc článků a studií. Velkým fenoménem se stává internet a sociální sítě, kde najdeme poznatky ze všech oblastí lidské činnosti. Z těchto důvodů se stále více vzdělání definuje pomocí kompetencí (způsobností), které absolventy škol vybaví určitým základem znalostí oboru z oboru a schopností tyto znalosti kriticky zkoumat, doplňovat je a aktualizovat s pomocí digitálních médií. Symbolem vzdělanosti po jazykové stránce se stává znalost anglického jazyka jako globální prostředku komunikace. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) považuje ve svých komparativních výzkumech za znaky vzdělanosti i znalost matematiky a přírodních věd.

Známy americký vědec Richard Buckminster Fuller chápe vzdělání dětí jako optimální kombinaci působení školy a „*1) domácího prostředí z osvědčenými rodiči, 2) televize, počítačů a jiných pomůcek a technologií nabízejících nabízející přesvědčivý obsah a 3) motivace malého dítěte a stanovení citlivého období pro zvládnutí práce se symboly a komunikačně-počítačových dovedností*.“ (2014, s. 15) Autor uvádí, že současná vzdělanost by měla zahrnovat osvojení „*zobecněných principů*“, které lze aplikovat na jednotlivé, konkrétní činnosti člověka a přitom by měl každý jedinec využívat výhod nejnovějších komunikačních technologií.

Britská pedagožka Daisy Christodoulou však upozorňuje na to, že si současné vzdělání nelze vykládat mediální zkratkou „*Nemusíte nic vědět, musíte vědět, kde to najít*“. V této souvislosti autorka pojednává o mýtech, které poznamenávají vzdělávací oblast. Jedním z mýtů je časté tvrzení žáků, studentů i rodičů, že se ve škole učí hlavně fakta, které si uchovávají v paměti a bez souvislostí, tudíž je nelze využít. Panuje všeobecný názor, že by se měli učit jen na základě svých aktivit či her. Obecně ve veřejném prostoru není za vzdělaného člověka považován ten kdo má hluboké znalosti, ale spíše ten, který jakoukoliv informaci, která je zapotřebí, dokáže okamžitě najít. Autorka (2014, s. 42) je toho názoru, že „*učení se znalostem a tím i vytváření poznávacích schopností je jen naprosto zásadní. V pedagogice*

jsou naprosto silné empirické důkazy, že základem vzdělávání a učení jsou znalosti.“ Christodoulou dokonce dokládá, že učení založené na osvojení si poznatků budeme v současnosti potřebovat daleko více než v minulosti. Jen ustálená soustava osvojených poznatků tvoří důležitý základ, aby člověk uměl reagovat na stále více se rozšiřující „koláč informací“ ve smyslu jejich potřeby a užitečnosti.

4 Shrnutí

Historizující pohled na vztah vrozené inteligence, výchovy a vzdělání ukázalo různé varianty vědecky podložených názorů i různých myšlenkových konstruktů snažících se problematiku uchopit a vysvětlit. Skutečností je, že prováděné výzkumy v minulosti i současnosti mohou, ale také nemusí odhalit genetický sklon lidí k vyššímu inteligenčnímu potenciálu. Určitý vliv na intelektuální vyspělost a výkonnost člověka má určité učební, sociální, ekonomické a kulturní prostředí, v němž vyrůstá a žije. Přesný exaktní názor, nakolik k něčí inteligenci a vzdělanosti přispívá genetika a nakolik prostředí snad neexistuje. Stejně tak nelze jednoznačně tvrdit nakolik je pro rozvoj lidí nutná určitá rovnováha „přirozenost – výchova – vzdělávání“. Když bychom uznali větší „příspěvek“ k rozvoji člověka na stranu výchovy nebo prostředí, tak roste význam učitelů a vzdělávacích systémů v současném světě. Ve vyspělých zemích je dokladem společenského pokroku skutečnost, že stále více lidí si může individuálně rozhodovat jakou učební a životní dráhu si zvolí. Učení a vzdělávání se stává jejich nástrojem vyrovnávat se s problémy a nároky současné společnosti, nejsou to jen výlučně mentální schopnosti mladého člověka.

Literatura

1. Buckminster-Fuller, R. O. (2014). *O vzdělání*, Dolní Kounice : MOX-NOX.
2. Burt, C. (1940). *The Factors of the Mind an Introduction to Factor Analysis in Psychology*. Londo: Unoversity of London Press
3. Flitner, W. (2014). *Jungedbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft*. Köln : Beltz Juventa.
4. Friere, P. (2008). *Pedagogia del opromido*. Madrid : Sglo.
5. Gould, S. J. (1997). *Questioning the Millennium*. New York : Harmony Books.
6. Christodoulou, D. (2014). *Seven Myths about education*. London : Routledge.
7. Iljinová, T. A. (1972). *Pedagogika*. Prhaha : SPN.
8. Illich, I. (2001) *Odškolštění společnosti*. Praha : Slon.
9. Jensen, A. R. (2002). *Intelligence, race and genetics*. Chicago : Westview Press.
10. Keller. J., Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost*. Praha : Slon.
11. Komenský, J. A. (1905). *Didaktika Velká*. Praha : Grégr a syn.
12. Makarenko, A. S. (1949). *Pedagogická poema*. Bratislava : SPN
13. Medynskij, J. N. (1950). *Dějiny pedagogiky*. Praha : SPN,
14. Peck, M. S. (1978). *The Roud Less Traveld. A New Psycholgy of Love, Traditional and Spiritual Growth*. New York: Simon & Schusher.
15. Teodoro, A. (2003). *Globalizacao e educacao*. Porto: Edicoes Afrontamento.

16. Thorndike, E. L. (1927). The Measurement of Intelligence. *The American Journal of Psychology*. No. 4.
17. Velinský, S. (1927). *Individuální základy sociální pedagogiky*. Brno : Nakladatelská společnost nových škol.

Kontaktní údaje autora

PhDr. Radka Löwenhöfferová, MBA
Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.
Spálená 14, 101 00 Praha 1
lowenhofferova@vso-praha.eu

Vízia systému prípravy učiteľov ekonómov v kontexte Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania: „Učiace sa Slovensko“

The Vision of the System of Economics Teacher Training in the Context of the National Programme for the Development of Education: "Learning Slovakia"

Jaromír Novák

Abstrakt

Článok opisuje legislatívne východiská pre procesy prípravy učiteľov a ich ďalšieho kontinuálneho vzdelávania v Slovenskej republike a analyzuje zmeny, ktoré v týchto oblastiach do budúcnosti navrhuje Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania „Učiace sa Slovensko“. Osobitnú pozornosť venujeme spôsobom, akými by tieto zmeny mali ovplyvniť prípravu učiteľov ekonómie a získavanie ich kvalifikačných predpokladov.

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

Abstract

The article describes the relevant legislative basis for the processes of teacher training and their further continual education in Slovakia and analyses the changes that the National programme for the Development of Education “Learning Slovakia” proposes in these areas in the future. A special attention is paid to the ways it should influence economics teacher training and their qualifications attainment.

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

JEL klasifikácia: I23

1 Úvod

Odborné ekonomické predmety na stredných školách patria medzi tzv. profesijné predmety orientované na praktické otázky prípravy žiakov na povolanie stredoškolsky vzdelaných ekonómov. Z hľadiska splnenia základných kvalifikačných predpokladov na povolanie učiteľa týchto predmetov smeruje príprava učiteľov ekonómov do dvoch základných oblastí, zamieraných na získanie odbornej spôsobilosti a pedagogickej spôsobilosti. Akým spôsobom možno tieto kvalifikačné predpoklady získať v podmienkach SR a aké sú vízie zmien v systéme prípravy učiteľov profesijných predmetov podľa Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania „Učiace sa Slovensko“ (ďalej len „dokument Učiace sa Slovensko“), analyzujeme v tomto príspevku. Okrem aktuálneho, revidovaného dokumentu a jeho porovnania so súčasným systémom prípravy učiteľov skúmame tiež hlavné výhrady k pôvodne navrhovaným zmenám tak, ako boli zverejnené v procese pripomienkového konania k prvotnému návrhu

tohto dokumentu na verejnú diskusiu na stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

2 Súčasný systém prípravy učiteľov ekonomických predmetov v SR

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

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

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

Aj z tohto dôvodu zákon o pedagogických zamestnancoch počíta tiež s alternatívou, že ak záujemca o profesiu učiteľa ekonóma v minulosti získal vzdelanie v neučiteľskom študijnom programe (ekonomického zamerania), môže si doplniť kvalifikačné predpoklady doplňujúcim pedagogickým štúdiom na vysokej škole. Toto štúdium by mu malo poskytnúť požadované vzdelanie v oblasti pedagogiky, psychológie a didaktiky príslušných vyučovacích predmetov. Primárna logika tohto opatrenia spočíva v tom, aby si pedagogickí zamestnanci mohli doplniť pedagogickú spôsobilosť v rámci kvalifikačných predpokladov v takom prípade, že sa pôvodne vo vysokoškolskom vzdelávaní orientovali len na profesijnú dráhu ekonómov, ktorú však neskôr prehodnotili. Vzhľadom na spoločenskú situáciu je ale v reálnej praxi realizácie doplňujúceho pedagogického štúdia preukázateľné, že o túto formu získania kvalifikačných predpokladov na vyučovanie ekonomických predmetov majú veľký záujem aj študenti neučiteľských študijných programov, čím si nechávajú otvorené tzv. „zadné dvierka“ v prípade problémov zamestnať sa na trhu práce, resp. si vytvárajú možnosť prehodnotiť svoju profesijnú

kariéru v neskoršom životnom období. Prevažná väčšina týchto študentov by sa priamo na učiteľský študijný program neprihlásila, takúto kombinovanú alternatívu však považujú za atraktívnu (Novák, J., 2016). Preto podľa zákona o pedagogických zamestnancoch môžu dopĺňujúce pedagogické štúdium vysoké školy organizovať k tým študijným programom, ktoré majú akreditované, pričom ho môžu orientovať nielen dodatočne na absolventov takýchto študijných programov, ale aj na svojich aktuálnych študentov súbežne so štúdiom ich neučiteľského študijného programu. Absolvent dopĺňujúceho pedagogického štúdia získa v princípe spôsobilosť na vyučovanie takých stredoškolských ekonomických predmetov, ktorých obsah nadväzuje na obsah jeho študijného programu s prihliadnutím na vykonané štátne skúšky.

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

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

3 Pôvodne navrhované zmeny v systéme prípravy učiteľov profesijných predmetov a výhrady odbornej verejnosti k nim

V marci 2017 vypracoval kolektív autorov poverený ministrom školstva, vedy, výskumu a športu SR návrh dokumentu Učiace sa Slovensko na verejnú diskusiu (Burjan, V. a kol., 2017b). V tomto návrhu sa otázkami profesie učiteľa zaoberala jeho druhá časť, pričom osobitne sa na prípravu budúcich učiteľov a potreby zmien v jej systéme zamerala časť 2.05 a v nadväznosti na ňu sa v časti 2.06 hovorilo aj o potrebných zmenách v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov, ktorými sa však v tejto časti bližšie nezaobráame.

Okrem potreby sprísniť výber uchádzačov o učiteľské štúdium, ako aj požiadavky na priebežný výkon študentov tohto štúdia (čo naráža na klesajúci záujem uchádzačov o túto profesiu a tým aj na čoraz menší počet študentov učiteľských študijných programov) identifikovali autori dokumentu ako potrebu zásadnej zmeny požiadavku zrušiť bakalársky stupeň učiteľských programov a vytvoriť integrovaný program spojeného učiteľského štúdia končiaci získaním titulu magister. Takto formulované opatrenie má svoju logiku, keďže učiteľ sa aj v súčasnosti stáva kvalifikovaným až po absolvovaní druhého stupňa vysokoškolského štúdia, a teda samotný bakalársky stupeň štúdia v princípe nemá opodstatnenie z hľadiska kvalifikácie učiteľov pre pedagogickú prax v školách. Aj preto však paradoxne vyznelo ďalšie opatrenie, v ktorom autori navrhovali zásadnú zmenu alternatívnej možnosti získania kvalifikačných predpokladov na výkon profesie učiteľa, a to nahradenie dopĺňujúceho pedagogického štúdia novovytvorenými magisterskými učiteľskými programami, ktoré by nadväzovali na predchádzajúce bakalárske alebo magisterské neučiteľské štúdium. Takto by mohli absolventi neuči-

tel'ských študijných programov získať kvalifikáciu na vyučovanie vybraných oblastí poznania, ktoré sú príbuzné k odboru, ktorý vyštudovali.

Práve k tomuto opatreniu odborná verejnosť vzniesla pomerne veľa pripomienok, ktoré boli zverejnené na stránke ministerstva (<http://uciacesaslovensko.minedu.sk/kategoria/198>, citované 08. 10. 2017) a autori ich zväžili pri vypracovaní revidovanej verzie dokumentu, ktorej sa venujeme v nasledujúcej časti príspevku. Spomedzi hlavných argumentov proti tomuto opatreniu vyberáme z citovanej stránky ministerstva niektoré:

- viacerí pripomienkujúci argumentovali, že takéto opatrenie by mohlo mať zmysel iba v prípade učiteľstva tzv. akademických predmetov, ktoré sa študuje na pedagogických fakultách, avšak bolo by kontraproduktívne v prípade učiteľstva profesijných predmetov (napr. poľnohospodárskych, ekonomických, technických či umeleckých), kde je doplňujúce pedagogické štúdium celé desaťročia funkčne etablované a plne rozvinuté na príslušných fakultách zabezpečujúcich prípravu odborníkov v daných oblastiach, ktorí sa v prípade záujmu len doprofilujú aj pre oblasť pedagogickej spôsobilosti vo vzťahu k danej odbornosti. Pedagogické fakulty by vzhľadom na svoje zameranie len sotva dokázali zabezpečiť odborný základ prípravy učiteľov pre takéto predmety. Ostatné fakulty by zasa mali reálny problém s akreditáciou magisterských učiteľských programov – nehovoriac o tom, že o takúto formu prípravy by bol minimálny záujem v porovnaní s kombináciou magisterského neučiteľského študijného programu v danom odbore a doplňujúceho pedagogického štúdia. Na týchto fakultách v súčasnosti spravidla nie je akreditované magisterské štúdium v skupine študijných odborov výchova a vzdelávanie, nakoľko súčasťou príslušných univerzít nie sú pedagogické fakulty. A keďže nemožno ani reálne očakávať, že sa tu učiteľské študijné programy bez problémov zriadia, takéto opatrenie by s najväčšou pravdepodobnosťou na dlhší čas zablokovalo odbornú prípravu učiteľov pre profesijné predmety;
- ďalšia skupina pripomienkujúcich akcentovala rozpor s predošlým návrhom opatrenia, podľa ktorého by príprava učiteľov pre základné a stredné školy mala byť v rámci spojených magisterských študijných programov bez oddeleného bakalárskeho stupňa. Na pedagogických fakultách nie je materiálne ani personálne zabezpečenie na rozvoj špecifických odborových a predmetových didaktík. Ponúkajú sa teda otázky, či napr. bakalár elektrotechnik by mohol pokračovať na pedagogickej fakulte v magisterskom štúdiu učiteľstva technickej výchovy alebo bakalár záhradníctva by mohol pokračovať na magisterskom štúdiu učiteľstva biológie a pod. Takáto predstava je neprijateľná, keďže by sa tým devalvovala odbornosť učiteľov (na rozdiel od súčasného stavu by bola garantovaná len trojročným bakalárskym štúdiom) a tým by sa ich kvalita oproti súčasnosti znížila. Keby sa, naopak, vyžadovalo najskôr magisterské neučiteľské štúdium (ako v súčasnosti) a potom až by bolo možné sa prihlásiť na ďalšie magisterské učiteľské štúdium, predĺžilo by to zasa vysokoškolské štúdium budúcich učiteľov profesijných predmetov a urobilo by to toto povolanie z hľadiska časovej náročnosti prípravy ešte menej atraktívnym;
- v súčasnosti môžu študenti súbežne so svojím magisterským neučiteľským študijným programom absolvovať aj doplňujúce pedagogické štúdium, čo by zrejme nebolo možné pri kombinácii neučiteľského a učiteľského magisterského študijného programu, ktoré by s najväčšou pravdepodobnosťou realizovali odlišné vysoké školy a bol by problém s ich zosúladením už len z organizačného hľadiska. Otázne by tiež bolo, koľko takýchto magisterských učiteľských programov by muselo vzniknúť – napr. ak by bol pre každý profesijný predmet osobitný program, ako by naň získali pedagogické fakulty dostatočný počet študentov, resp. naopak, keby vznikali príliš univerzálne

učiteľské študijné programy, bol by zasa minimálny priestor pre odborové a predmetové didaktiky, ktoré sú tradične dôležitým základom prakticky orientovanej prípravy budúcich učiteľov profesijných predmetov;

- systém doplňujúceho pedagogického štúdia je na mnohých fakultách a univerzitách orientovaných na príslušnú profesijnú oblasť už celé desaťročia etablovaný vrátane fungujúcej infraštruktúry cvičných škôl pre príslušné profesijné predmety, ktoré majú dlhoročnú zmluvnú spoluprácu s danými fakultami, a to často nielen v oblasti zabezpečenia pedagogickej praxe, ale aj pri rozvoji príslušných vedných disciplín a riešení aktuálnych odborných otázok. Iné opatrenia pritom zároveň zvyrazňujú význam pedagogickej praxe v rámci prípravy učiteľov. Preto by zrušenie doplňujúceho pedagogického štúdia v súčasnej podobe mohlo byť devastačné pre zabehnutý systém kvalitnej pedagogickej praxe v oblasti profesijných predmetov, čo nie je žiaduce.

4 Vízia systému prípravy učiteľov profesijných predmetov podľa revidovanej verzie dokumentu Učiace sa Slovensko

V septembri 2017 dokončil kolektív autorov revíziu pôvodného návrhu dokumentu Učiace sa Slovensko. Zohľadnil pripomienky odbornej verejnosti k svojim pôvodným návrhom a prišiel s týmito opatreniami, ktoré by mali byť východiskom pre zmeny v systéme prípravy učiteľov profesijných predmetov v blízkej budúcnosti (Burjan, V. a kol., 2017a):

- umožniť fakultám ponúkať integrované programy spojeného učiteľského štúdia končiace získaním titulu magister – toto opatrenie je orientované najmä na tie programy, v ktorých sa získava učiteľská kvalifikácia na výučbu na II. stupni základnej školy a na stredných školách (po revízii sa formuluje len ako možnosť pre fakulty);
- vytvoriť magisterské učiteľské programy nadväzujúce na predchádzajúce bakalárske alebo magisterské neučiteľské štúdium len pre budúcich učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov. Tieto programy budú doplnením súčasného doplňujúceho pedagogického štúdia, ktoré by aj naďalej malo byť využívané najmä na prípravu učiteľov odborných predmetov;
- zmeniť obsah vysokoškolskej prípravy učiteľov v smere väčšieho vyváženia teoretickej a praktickej zložky prípravy – celá príprava by mala byť koncipovaná ako príprava na povolanie, a teda by sa mala výraznejšie ako v súčasnosti orientovať na zvládanie bežných otázok a problémov, s ktorými sa stretávajú učitelia v pedagogickej praxi (s tým súvisia aj opatrenia navrhujúce zvýšiť rozsah pedagogickej praxe v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľov);
- školy realizujúce učiteľské študijné programy by mali povinne poskytovať aj programy kontinuálneho vzdelávania, aby bola systémovo zabezpečená spätná väzba pre vysokoškolských učiteľov o účinnosti ich iniciačnej prípravy absolventov učiteľských študijných programov, čo by malo spätne ovplyvniť zameranie a kvalitu vysokoškolskej prípravy učiteľov.

V kontinuálnom vzdelávaní učiteľov sa navrhujú tiež viaceré zásadné zmeny – napr. zrušenie priameho prepojenia tohto vzdelávania s finančným odmeňovaním prostredníctvom kreditových príplatkov, ktoré v súčasnosti deformujú motiváciu učiteľov pre ďalší profesijný rozvoj. Záujem učiteľov o kontinuálny profesijný rozvoj by mal byť motivovaný najmä snahou rozvinúť profesijné kompetencie a zvyšovať si kvalifikáciu. V uvedenom smere sa navrhuje aj modifikovať obsah kontinuálneho vzdelávania, ktorý by sa mal viac odvíjať od špecifických

potrieb na jednotlivých kvalifikačných stupňoch a od kariérových pozícií, ktoré môže zamestnanec na ich základe vykonávať.

5 Záver

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko po verejnom pripomienkovaní prichádza s viacerými návrhmi na zmeny v systéme prípravy a kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Je ťažké predvídať, akým spôsobom sa jeho zábery premietnu do konečnej paragrafovej podoby príslušných právnych noriem, avšak niektoré tendencie sú už z tohto dokumentu zrejmé. Najzásadnejšie zmeny sa týkajú zdôraznenia možnosti vytvárať spojené päťročné magisterské študijné programy na prípravu učiteľov II. stupňa základných škôl a stredných škôl. Táto možnosť sa týka aj prípravy učiteľov ekonomických predmetov v učiteľskom študijnom programe. Sme toho názoru, že takéto opatrenie umožní kvalitnejšiu prípravu učiteľov ako rozdelený bakalársky a magisterský študijný program s nejasnou prestopnosťou medzi inými študijnými programami príslušných vysokých škôl.

Pozitívom konečnej podoby dokumentu je, že pôvodne navrhované zrušenie alternatívnej možnosti získať pedagogickú spôsobilosť dopĺňujúcim pedagogickým štúdiom a jeho nahradenie dvojročným (alebo trojročným) učiteľským magisterským študijným programom napokon dokument ponecháva len pre oblasť prípravy učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov. Rokmi osvedčené dopĺňujúce pedagogické štúdium pre odborné ekonomické predmety by teda malo byť funkčnou a obľúbenou alternatívou na získanie pedagogickej spôsobilosti pre vysokoškolsky vzdelaných ekonómov aj naďalej. Pozitívne tiež hodnotíme návrh autorov dokumentu na zrušenie väzby medzi kontinuálnym vzdelávaním učiteľov a kreditovými príplatkami, ktorá v súčasnosti výrazne narúša motivácie učiteľov pri výbere vhodných programov kontinuálneho vzdelávania.

Literatúra

1. Burjan. V. a kol. (2017a). *Učiace sa Slovensko*. [online]. Bratislava : MŠVVaŠ SR, september 2017. [cit. 08. 10. 2017]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf>.
2. Burjan. V. a kol. (2017b). *Učiace sa Slovensko : návrh na verejnú diskusiu*. [online]. Bratislava : MŠVVaŠ SR, marec 2017. [cit. 08. 10. 2017]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf>.
3. Novák, J. (2016). Príprava učiteľov ekonómov v súčasných podmienkach Slovenskej republiky. In: *Schola nova, quo vadis? : Sborník recenzovaných príspevků mezinárodní vědecké konference* [online]. Praha : Extrasystem, 2016, s. 134 – 141. ISBN 978-80-87570-33-3. [cit. 02. 10. 2017]. Dostupné na internete: <<http://www.extrasystem.com/9788087570333.pdf>>.
4. <http://uciacesaslovensko.minedu.sk/>.
5. *Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*, v znení neskorších predpisov.
6. *Vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*.
7. *Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*.

8. *Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.*

Pod'akovanie

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

Kontaktné údaje autora

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: jaromir.novak@euba.sk

Využívanie projektového vyučovania pri pedagogickej praxi

Using of Project Teaching by Pedagogical Practice

Darina Orbánová

Abstrakt

Pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov. Je prostriedkom na rozvoj profesijných kompetencií budúcich učiteľov. K ich rozvoju prispieva aj využitie moderných koncepcií a metód vyučovania. Príspevok sa zaoberá projektovým vyučovaním, ktoré je modernou koncepciou vyučovania, ktorá prispieva k rozvoju tvorivosti žiakov, ich aktivity a tímovej spolupráci. Učí ich riešiť problémy, vyhľadávať potrebné informácie a využívať ich pri riešení situácií, s ktorými sa môžu v budúcnosti stretnúť v práci i v osobnom živote. Príspevok opisuje využitie projektového vyučovania počas pedagogickej praxe, jeho prípravu, realizáciu a prínosy. Poukazuje aj na problémy, ktoré sa vyskytli pri spracovaní projektu a jeho realizácii v škole.

Kľúčové slová: pedagogická prax, projektové vyučovanie, podniková ekonomika

Abstract

Pedagogical practice is an inseparable part of undergraduate training for teachers. It is used to develop professional competencies of future teachers. The use of the modern concepts and methods of teaching contributes to their development as well. The paper deals with project teaching as a modern teaching concept that contributes to development of students' creativity, activity and team work. It teaches how to solve the problems, search for necessary information and use it when dealing with future situations in professional or personal life. The paper describes the use of project teaching during the teaching experience, its preparation, realisation and benefits. It also points out any problems which may occur during the processing of the project and its realisation in school.

Keywords: pedagogical practice, project teaching, business economics

JEL klasifikácia: A20, A23

1 Uplatnenie projektového vyučovania v pedagogickej praxi študentov učiteľstva ekonomických predmetov

1.1 Význam pedagogickej praxe

Pedagogická prax je nevyhnutnou súčasťou pregraduálnej koncepcie učiteľského vzdelávania. Je prirodzeným prostredím na integráciu poznatkov z jednotlivých disciplín, tvoriacich obsah vzdelávania budúcich učiteľov. Teoretická a praktická príprava sa prejavujú ako dve neoddeliteľné, prelínajúce sa zložky jediného vzdelávacieho procesu a v celom systéme prípravy učiteľov má prax špecifické postavenie. Rozvíja pedagogické myslenie, najmä aplikatívnu schopnosť využiť získané teoretické poznatky vo výchovno-vzdelávacej činnosti a schopnosť tvorivo pracovať s ohľadom na meniace sa podmienky. Je zdrojom pedagogického

poznávania, špecifickou formou učenia - učenia konaním, pri ktorom sa formujú didaktické spôsobilosti študentov. Prax prispieva k vytváraniu a upevňovaniu zručností budúceho učiteľa a je potrebné ju chápať ako systematicky štruktúrované činnosti, do ktorých sa premieta celá didakticko-odborová príprava budúcich učiteľov. Slúži najmä na osvojenie si kľúčových profesijných zručností, akými sú:

- podať nové učivo spôsobom, aby mu žiaci porozumeli,
- vedieť efektívne komunikovať,
- vedieť klásť rôzne typy otázok, ktoré vyžadujú odlišné druhy myslenia a myšlienkových pochodov,
- spoznať, kedy žiaci strácajú pozornosť a použiť novú informáciu na upriamenie ich pozornosti,
- určiť potreby žiaka a príčiny jeho ťažkostí v učení sa,
- vedieť posilniť niektoré druhy správania sa žiakov,
- meniť činnosti na vyučovaní tak, aby boli žiaci prácou stále zaujatí,
- vybrať vhodné učebné materiály,
- vedieť používať informačné a komunikačné technológie,
- viesť vyučovanie vo vzťahu k vývojovým danostiam a skúsenostiam žiakov a i.
- (Orbánová, In Novák, Králová a kol., 2014).

1.2 Aplikácia projektového vyučovania počas pedagogickej praxe

Získanie profesijných zručností sa prejavuje aj vo výbere správnej koncepcie a metód vyučovania. Práve prostredníctvom metód sa uskutočňuje väzba cieľa a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkom, ktorý je daný zmenami vo vedomostiach, zručnostiach, postojoch i osobných vlastnostiach žiakov (Skalková, 1999). V ostatných rokoch sa zdôrazňuje potreba modernizácie vzdelávacieho procesu, pričom vyučovacie metódy sú len jedným prvkom v didaktickom systéme, ktorý zasahuje modernizácia. Vyžaduje si prehodnotenie prípravy budúcich učiteľov v oblasti výberu vyučovacích metód tak, aby prispeli k rozvoju a aktivizácii kognitívnych procesov (vnímania, pozornosti, motivácie a i.), k rozvoju sociálnych aspektov osobnosti žiakov (napr. schopnosti efektívnej komunikácie), k zvyšovaniu sebapoznania a k rozvoju individuality, k zvyšovaniu samostatnosti žiakov, k rozvoju tvorivosti, k posilneniu spätných väzieb zážitkového charakteru, k vyššej participácii na práci v skupine a i. (Orbánová, 2014). Modernizácia výučby si vyžaduje inovatívny prístup a budúci učitelia ekonomických predmetov by mali byť tými, ktorí pohotovo reflektujú na nové požiadavky vzdelávania zamestnancov, spojené s flexibilným reagovaním na požiadavky trhu práce a s využívaním najnovších informácií a komunikačných technológií.

V súlade s touto potrebou sme sa rozhodli počas pedagogickej praxe realizovať projektové vyučovanie. Vychádzali sme z poznania, že projektové vyučovanie je takou cielene organizovanou stratégiou vyučovania, ktorá sleduje dosiahnutie špecifických cieľov, ako aj integráciu reálneho života do obsahu učiva za pomoci takých foriem, metód, prostriedkov a techník, ktoré sú komplexné, orientované na aktívnu činnosť a úlohy a snažia sa rozšíriť učenie v školskom prostredí o učenie v prirodzenom prostredí (Kovátsné Németh, 2008).

Samotnej realizácii projektového vyučovania predchádzali konzultácie študentky dopĺňajúceho pedagogického štúdia s učiteľom vyučujúcim predmet, na ktorom mal byť projekt realizovaný (predmet podniková ekonomika) a s učiteľom vyučujúcim didaktiku podnikovej ekonomiky, ktorý zároveň garantuje obsahovú a organizačnú stránku pedagogickej praxe. Konzultácie s učiteľom vyučujúcim podnikovú ekonomiku na cvičnej

škole Katedry pedagogiky, Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, boli zamerané na analýzu postavenia daného vyučovacieho predmetu v systéme vzdelávania na obchodnej akadémii, pričom bol dôraz kladený na skutočnosť, že podniková ekonomika predstavuje v rámci štátneho programu stredoškolského vzdelávania základný predmet v sústave odborných predmetov, čo rešpektoval aj školský vzdelávací program školy, na ktorej bolo projektové vyučovanie realizované. Ďalšou oblasťou podrobnej analýzy bola didaktická analýza učiva, ktorej cieľom bolo viesť študentku k ujasneniu si celkovej logickej stavby učiva v jednotlivých ročníkoch a vyučovacích predmetoch a k poznaniu vzájomných súvislostí ekonomických javov. Výsledkom bol výber tematického celku a témy, ktorá bola predmetom vyučovania. Pri výbere témy bolo prihliadané na potreby a záujmy žiakov, na súvislosť projektu s ich mimoškolskou skúsenosťou, ich zainteresovanosť, záujem a vnútornú motiváciu, na možnosť interdisciplinárneho prístupu, komplexného pohľadu na skutočný svet, aby projekt prekračoval rámec jednotlivých vyučovacích predmetov, na možnosť riešiť projekty v kooperatívnom vyučovaní a na potrebu viesť žiakov ku konkrétnym výsledkom, na základe ktorých si osvoja príslušné vedomosti, zručnosti a postoje. Táto analýza smerovala k stanovenému vyučovaciemu cieľu, ktorý bol formulovaný s ohľadom na zvláštnosti a možnosti učiva a bol v procese didaktickej analýzy učiva dotváraný. Súčasťou analýzy bola poznatková analýza, ktorá prispela k vytvoreniu logickej pojmovej štruktúry učiva, k jeho rozčleneniu na základné a doplnkové, ako aj k usporiadaniu pojmov tak, aby žiaci videli vzájomné vzťahy medzi nimi (vzťahová analýza), a tiež činnostná analýza, zameraná na myšlienkové a pamäťové činnosti a operácie. Činnostná analýza vyplynula z rozboru úloh, ktoré si študentka pripravila pre žiakov na vyučovanie danej témy. Vzhľadom na charakter vyučovacieho predmetu podniková ekonomika, ktorého obsah je vyučovaný v koncentrických okruhoch, sa prejavujú vnútropredmetové i medzipredmetové vzťahy v priamej, nepriamej i kombinovanej nadväznosti. Ich zvládnutie predpokladalo analyticko-syntetické spracovanie učiva vo vyučovacích predmetoch, ktoré majú obsahovú alebo metodologickú súvislosť, a podrobnú analýzu týchto vzťahov, realizovanú spoločne študentkou a učiteľom podnikovej ekonomiky. Študentka si mala uvedomiť časovú a obsahovú nadväznosť učiva v rámci učebného plánu i učebných osnov predmetov v ročníku i v priebehu celého štúdia. To jej umožnilo viesť žiakov ku komplexnému poznaniu danej problematiky, k začleneniu učiva do širších súvislostí a ku všestrannému pochopeniu učiva ako predpokladu riešenia problémových úloh. Výsledkom využívania vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov bolo odstránenie izolovanosti poznatkov v jednotlivých predmetoch, rozvíjanie systémového myslenia žiakov a ich schopnosti zovšeobecňujúceho syntetického myslenia (Orbánová, 2013).

Konzultácie s učiteľom vyučujúcim didaktiku podnikovej ekonomiky a garantujúcim pedagogickú prax boli zamerané na funkcie a ciele pedagogickej praxe, podstatu a prínos projektového vyučovania na vyučovacej hodine, ako aj organizačné zabezpečenie vyučovania v cvičnej škole. Vychádzali z poznania, že pedagogická prax plní viaceré funkcie. Jednou z nich je vzdelávacia funkcia, v rámci ktorej prichádza k dopĺňaniu a obohacovaniu teoretickej prípravy študentov, k upevňovaniu a prehĺbovaniu ich vedomostí a schopností a k vytváraniu podmienok na ich konkretizáciu a tvorivú aplikáciu v jedinečných pedagogických situáciách. Významná je aj integračná a syntetizačná funkcia, ktorá sa premieňa do cieľa syntetizovať, generalizovať a systematizovať všetky zložky vysokoškolskej prípravy, prekonávať izolovanosť štruktúry poznatkov z jednotlivých disciplín a študentov viesť k novému, hlbšiemu a komplexnejšiemu pochopeniu javov a procesov. Z pohľadu overovania prospešnosti teoreticko-praktickej prípravy pre spoločenskú prax plní praktická činnosť študentov v cvičných školách aj funkciu spätnej väzby. Tá napomáha zdokonaľovaniu teoretickej výučby a jej zosúladeniu s najnovším vedeckým poznáním i potrebami školskej

praxe. Z ostatných funkcií praxe môžeme spomenúť aj funkciu profesijne motivačnú a socializačnú (Kontírová, 2010). V jednotlivých funkciách sa prelína význam projektového vyučovania, ktorý je prepojený s celým didaktickým systémom. Ovplyvňuje vyučovací cieľ, obsah, vzťah medzi učiteľom a žiakmi, výber vyučovacích metód, zásad, materiálnych vyučovacích prostriedkov a i. Ich správny výber a aplikácia prispievajú k takým pozitívnym prínosom, akými sú napríklad prevzatie zodpovednosti za plánovanie a výsledky vyučovania žiakmi, získanie komplexnejších vedomostí, zdokonalenie sa v práci s informáciami, rozvíjanie komunikačných schopností, sociálneho a estetického cítenia, primárna orientácia na životné situácie, dosahovanie zmien v postojoch a prosociálnom správaní, poskytnutie väčších príležitostí na diskusiu, formovanie celej osobnosti žiakov a i. (Petrašková, 2007). Predmetom analýzy bolo aj projektové vyučovanie z didaktického hľadiska. Organizačné zabezpečenie projektového vyučovania bolo zamerané na výber cvičnej školy, v ktorej sa malo projektové vyučovanie realizovať.

Výsledkom konzultácií bol predpoklad, že aplikácia projektového vyučovania počas pedagogickej praxe prispeje nielen k rozvoju pedagogických zručností samotnej študentky, ale ona obohatí svojimi skúsenosťami aj ostatných študentov – budúcich učiteľov. Skúsenosti z realizovania projektového vyučovania študentka spracovala v záverečnej práci v rámci doplňujúceho pedagogického štúdia, kde pod vedením vedúceho záverečnej práce (učiteľa vyučujúceho didaktiku podnikovej ekonomiky a garantujúceho pedagogickú prax) spracovala danú problematiku.

1.3 Pohľad učiteľa špeciálnej didaktiky na skúsenosti študenta z realizovania projektového vyučovania počas pedagogickej praxe

Výsledky analýzy boli premietnuté do aplikovania projektového vyučovania na vyučovacej hodine podnikovej ekonomiky na vybranej obchodnej akadémii, ktorá pôsobí ako cvičná škola Katedry pedagogiky, Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave. Tomu predchádzal dotazníkový prieskum realizovaný pred samotným vyučovaním. Cieľom prieskumu bolo zistiť využívanie a postoje k projektovému vyučovaniu z pohľadu žiakov i učiteľov. Zovšeobecňujúci záver žiakov môžeme interpretovať v tom zmysle, že projektové vyučovanie je pre nich zaujímavejšie ako tradičné, atmosféra na vyučovaní je uvoľnenejšia, ale učitelia ho využívajú len zriedka (86 % žiakov sa priklonilo k tejto odpovedi). S týmto tvrdením sa stotožnili aj samotní učitelia, keď až 93 % z nich uviedlo jeho zriedkavé využívanie. Ako najväčšiu prekážku vidia učitelia náročnosť prípravy projektov, nedostatok vyhradených hodín na preberanie tematických celkov a ťažkosti pri odhadovaní časového rozvrhu projektu. Menšiu prekážku videli učitelia pri hodnotení žiakov a udržiavaní disciplíny na projektovom vyučovaní (Vajda, 2017).

Samotnú aplikáciu projektového vyučovania sledoval učiteľ didaktiky podnikovej ekonomiky v jednotlivých krokoch prípravy i pri realizácii projektu, pričom využíval metódu pedagogického pozorovania. Študentka doplňujúceho pedagogického štúdia konzultovala ciele stanovenia projektu, jeho naplánovanie, realizáciu i vyhodnotenie. Téma bola zameraná na problematiku finančnej analýzy podniku, ktorá sa vyučuje podľa školského vzdelávacieho programu vybranej cvičnej školy v 3. ročníku v predmete podniková ekonomika, ako súčasť tematického celku Finančné hospodárstvo podniku. Hlavným cieľom projektu bolo pochopiť význam finančných ukazovateľov, získať zručnosti pri ich výpočte a naučiť sa správne interpretovať tieto ukazovatele. Pri tvorbe projektu a jeho realizovaní sa potvrdil význam spojenia teórie s praxou a disponovania konkrétnymi skúsenosťami z hospodárskej praxe u učiteľa podnikovej ekonomiky. Študentka využívala svoje pracovné skúsenosti z bývalej pozície finančného controllera v reálnej firme, čo sa prejavilo na kvalite prípravy projektu i pri jeho realizovaní. Spracovanie témy finančnej analýzy podniku do projektového

vyučovania si vyžadovalo náročnú prípravu zo strany študentky, ako aj dostatočnú zručnosť vo využívaní programu MS EXCEL. Vzhľadom na predchádzajúce pracovné skúsenosti študentka disponovala analytickými schopnosťami a vedela prepájať teóriu s praxou pomocou skutočných príkladov z pracovného života. To pôsobilo na žiakov veľmi motivačne, čo sa prejavilo u väčšiny z nich zvýšeným záujmom o danú problematiku. Pozitívne ovplyvnilo záujem žiakov aj využívanie dokladov a aktuálnych informácií z hospodárskej praxe.

Pri analýze prípravy a priebehu projektového vyučovania sa vyskytli určité problémy, ktoré by mohli byť prekážkou využívania tejto koncepcie vyučovania ďalšími študentmi počas pedagogickej praxe, ako aj učiteľmi ekonomických predmetov. Tieto problémy indikujú k návrhom na ich odstránenie, alebo aspoň minimalizovanie. Vyberáme niektoré z nich.

- Výber témy bol náročný a bez predchádzajúcich pracovných skúseností by samotný priebeh realizácie projektu nemusel byť na takej kvalitatívnej úrovni, ako bol v našom prípade. Z toho vyplýva, že pri výbere témy musí učiteľ zohľadňovať jej náročnosť nielen z pohľadu žiakov, ale zo svojho pohľadu, aby sa v danej téme cítil dostatočne kompetentný na zvládnutie teoretických, ale aj praktických problémov.
- Vzhľadom na úplne absentujúce skúsenosti študentky s realizovaním projektového vyučovania sa vyskytli čiastočné problémy s časovým rozplánovaním úloh. Z toho vyplýva, že učiteľ by mal mať zručnosti so zvládnutím time managementu a mal by vedieť pohotovo reagovať na neočakávané situácie, ktoré môžu vzniknúť.
- S predchádzajúcim problémom súvisí výber rozsahu učiva, keď študentka neodhadla množstvo preberaného učiva a z dôvodu časového obmedzenia jej neostal priestor na zistenie spätnej väzby od žiakov. To sa prejavilo pri hodnotení záverečnej časti projektu, keď mala väčšina žiakov problém so správnou interpretáciou vypočítaných ukazovateľov. Aj to bolo dôkazom toho, že žiaci sa vedia naučiť teóriu, vedia ju aplikovať pri výpočte príkladov, ale nevedia pomenovať skutočné problémy, ku ktorým sa dopracujú. A to je jeden z hlavných dôvodov, prečo by sa mali viac využívať aktivizujúce koncepcie a metódy vyučovania.
- Dôležitú úlohu zohráva materiálne zabezpečenie učebne, nielen čo sa týka dostatku počítačov, ale aj usporiadania učebne tak, aby zohľadňovalo rôzne didaktické aspekty (kontakt učiteľa so žiakmi, zabezpečenie kontrolnej funkcie, individuálny prístup k žiakom a i.).
- Nedostatočná motivácia žiakov sa môže prejavovať v nezájme o riešenie projektu, učiteľ by mal sústavne poukazovať na význam učiva pre budúcu prax i osobný život žiakov. V opačnom prípade môže nastať problém s aktivitou a disciplínou žiakov, čo negatívne ovplyvňuje dosiahnutie stanovených cieľov.

2 Záver

Náročnosť prípravy a realizovania projektového vyučovania negatívne ovplyvňujú študentov, budúcich učiteľov, pri jeho aplikácii počas pedagogickej praxe. Nezáujem ovplyvňujú najmä chýbajúce skúsenosti z pedagogickej činnosti a z hospodárskej praxe, ktoré sú predpokladom jeho úspešného realizovania. Preto využitie projektového vyučovania bolo prínosom a zároveň veľkou výzvou pre študentku absolvujúcu pedagogickú prax a prispelo k splneniu viacerých cieľov, medzi ktorými dominovali najmä rozvoj pedagogických kompetencií študenta – budúceho učiteľa, uplatnenie teórie v praxi, využitie získaných skúseností pri analýze vyskytnutých pedagogických situácií počas cvičení na špeciálnych didaktikách, získanie skúseností so zavádzaním inovácií do vyučovania, monitorovanie súčasného stavu výchovno-vzdelávacej práce v škole v danej oblasti a uľahčenie vstupu do učiteľskej profesie. Z didaktického hľadiska vidíme prínos realizovania projektového vyučovania počas

pedagogickej praxe v tom, že konkrétne skúsenosti z vyučovania, ich analýza, vyvodenie záverov a odporúčaní pre prax napomáhajú všestranne skvalitniť vyučovací predmet podniková ekonomika a riešiť aktuálne otázky obsahu, metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovania odborného predmetu. Úzkym vzťahom k pedagogickej praxi môže prispieť k rozšíreniu a prehĺbeniu poznatkovej základne a k rozvoju špeciálnej didaktiky, konkrétne didaktiky podnikovej ekonomiky, s následným ovplyvnením aj ďalších didaktických disciplín, napríklad odborovej didaktiky ekonomických predmetov.

Literatúra

1. Kontírová, S. a kol. (2010). *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
2. Kovátsné Németh, M. (2008). A projektoktatás mint a fenntarthatóság oktatási stratégiája. In: *A tanítás-tanulás hatékonyságának szervezése*. Educatio. Bp. 2008, 176 – 184 o. <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Kovatsne1.pdf>.
3. Orbánová, D. (2014). Miesto a úloha vyučovacích metód v komplexnom didaktickom systéme. In: Králová, A. – Novák, J. a kol. 2014. *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Praha: Press21, s.r.o., s. 178- 179.
4. Orbánová, D. (2013). *Didaktika podnikovej ekonomiky*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
5. Orbánová, D. (2014). *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
6. Petrašková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
7. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
8. Vajda, M. (2017). *Aplikácia projektového vyučovania v predmete podniková ekonomika*. Záverečná práca. Katedra pedagogiky, NHF EU v Bratislave.

PodĎakovanie

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

Kontaktné údaje autora

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

Význam celoživotného vzdelávania pre zamestnanosť

The Importance of Lifelong Learning for Employment

Darina Orbánová

Abstrakt

Celoživotné vzdelávanie je potrebné chápať ako jeden z kľúčových článkov na dosiahnutie strategického cieľa Európskej únie – stať sa najdynamickejšou znalostnou ekonomikou vo svete. Zahŕňa všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti. Celoživotné vzdelávanie ako základný princíp výchovy a vzdelávania, uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky, tvorí školské vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie, nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní.

Kľúčové slová: celoživotné vzdelávanie, školské vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie

Abstract

The lifelong learning must be seen as one from the key segments for achievement of the European Union's strategic target – to be the most dynamic knowledge-based economy in the world. It includes all activities that are realised throughout life with the aim of improving knowledge, skills and abilities. Lifelong learning as a fundamental principle of training and education, applied in the educational system of the Slovak Republic, created by school education and further education following the related level of education achieved in school education.

Keywords: lifelong learning, school education, further education

JEL klasifikácia: I20

1 Potreba celoživotného vzdelávania

Potrebu celoživotného vzdelávania ovplyvňuje celkový vývoj a v spoločnosti založenej na vedomostiach, v období výrazných sociálnych a ekonomických zmien, má stále väčší význam. V dôsledku vedecko-technického pokroku sa zmenil spôsob komunikácie jednotlivcov s rôznymi subjektmi v rámci verejného života, podnikania, pracovného i osobného života. Výsledkom týchto zmien je aj zmenený dopyt po zručnostiach. Dnes je samozrejmé, že vedomosti a zručnosti, ktoré získajú absolventi škôl na rôznych stupňoch vzdelávania, nevystačia po celý život. Počas minulých štyroch desaťročí klesala zamestnanosť vo výrobných odvetviach a nahradzovala ju vyššia zamestnanosť v odvetví služieb, najmä v peňažníctve, obchode s nehnuteľnosťami, v poisťovníctve a obchodných službách. Práca v týchto odvetviach priamo súvisí so zberom, ukladaním, spracovaním, analyzovaním a šírením informácií, teda s činnosťami, ktoré vyžadujú použitie počítačov a IKT. Napriek relatívnemu poklesu zamestnanosti vo výrobných odvetviach rastie zamestnanosť vo vysoko náročných výrobných. Nemožno podceňovať dosah nových technológií na ekonomiku, lebo aj odvetvia, ktoré tradične využívajú nízkokvalifikovanú prácu, sa vplyvom pokročilých technológií menia. Vo väčšine krajín OECD predstavujú odborníci s vysokoškolským a stredoškolským

vzdelaním a kvalifikovaní technici viac ako jednu štvrtinu všetkých zamestnancov. V období rokov 1988 – 2008 počet týchto troch kategórií zamestnancov rástol rýchlejšie ako celkový počet zamestnancov, čo potvrdzuje prechod k vyššie kvalifikovanej práci (Národná správa PIAAC Slovensko, 2013).

Celoživotné vzdelávanie môžeme chápať ako formalizáciu toho, že učenie sa existuje a má existovať počas celého života. Aj keď jeho význam sa intenzívnejšie spomína v ostatných desaťročiach, o nevyhnutnosti vzdelávania počas celého života ako o podpore vzdelávania dospelých sa objavujú štúdie už od začiatku minulého storočia. Vzdelanie a formovanie pracovných schopností sa v modernej spoločnosti stalo celoživotným procesom, reagujúcim na potrebu reflektovania na ekonomické a sociálne zmeny. Prispela k tomu nielen rýchlo sa meniacia štruktúra ekonomiky, vyvolaná novými technológiami, ktoré kladú zvýšené nároky na kvalitu práce a jej schopnosť prispôbiť sa novým požiadavkám, ale aj ďalšie faktory. Jedným z nich je demografický vývoj obyvateľstva, ktorý sa prejavuje zvýšením priemernej dĺžky života a zmenenou vekovou štruktúrou obyvateľstva. Vekový medián v Európe, t. j. vek, ktorý rozdeľuje populáciu na dve polovice, sa zvýšil z hodnoty 35,7 rokov v roku 1992 na 41,5 rokov v roku 2012 a do roku 2050 by mohol dosiahnuť hodnotu 52,3 rokov. Očakáva sa, že počet obyvateľov vo veku 65 a viac rokov bude v Európskej únii v roku 2050 v porovnaní s rokom 1990 dvojnásobný (Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov, 2015). Starnutie populácie má nielen pozitívne efekty (ľudia dlhšie žijú), ale aj negatívne efekty (ubúdanie počtu pracovných síl). Menší počet pracujúcich ľudí musí podporovať viac ekonomicky neaktívnych osôb a financovať čoraz drahší systém sociálneho zabezpečenia. Preto bude nutne sprevádzané neskorším odchodom do dôchodku. Ak zoberieme do úvahy skutočnosť, že tvorba nových poznatkov sa stále zrýchľuje, o to viac bude potrebné celoživotné vzdelávanie pracovných síl (Gonda, 2012). Požiadavky na vedomosti a zručnosti človeka ovplyvňujú aj ďalšie faktory, napríklad zmena ľudských potrieb, a tým aj zmena trhu statkov a služieb, častejšie organizačné zmeny, ktoré musia ľudia zvládať, výraznejšia orientácia na kvalitu výrobkov a služieb, zmena charakteru práce, spôsobov riadenia, globalizácia a internacionalizácia hospodárskych aktivít, nutnosť pohybovať sa, podnikat' a komunikovať v internacionálnom prostredí, požiadavka znižovania nákladov a lepšieho využitia technických zariadení a technológií a i. (Koubek, 2006).

1.1 Prístup k celoživotnému vzdelávaniu

Závery zasadnutia Európskej rady v Lisabone v roku 2000 potvrdili, že úspešný prechod k ekonomike a spoločnosti založenej na vedomostiach musí byť spojený s celoživotným vzdelávaním sa. V zákone č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov je celoživotné vzdelávanie definované ako „všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti.“ Celoživotné vzdelávanie ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí školské vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie, nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní (Zákon č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov). V Memorande o celoživotnom vzdelávaní sa, ktoré vydala Európska komisia, sa uvádza, že „celoživotné vzdelávanie sa už nie je len jedným aspektom vzdelávania a odbornej prípravy, musí sa stať usmerňujúcim princípom pre poskytovanie možností a účasti na vzdelávaní v jeho najrozmanitejších kontextoch“. V časti „Budovanie Európy občanov prostredníctvom celoživotného vzdelávania sa“ sa zdôrazňuje, že moderný život prináša ľuďom väčšie príležitosti a väčšie možnosti výberu, ale aj väčšie riziká a neistoty. Ľudia majú slobodu výberu z rôznych spôsobov života, ale zároveň na seba preberajú aj zodpovednosť za utváranie vlastného života. Viac ľudí zostáva vo vzdelávaní a príprave dlhšie, avšak rozširuje

sa medzera medzi tými, ktorí sú dostatočne kvalifikovaní na to, aby sa mohli udržať na trhu práce, a tými, ktorí sa dostávajú na okraj spoločnosti (Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, 2000). V Memorande sa zdôrazňuje aj potreba kontinuity vzdelávania počas celého života. Jeho základom je vysokokvalitné základné vzdelávanie pre všetkých, ktoré má spolu s nadväzujúcim odborným vzdelávaním a prípravou vybaviť mladých ľudí základnými zručnosťami, potrebnými pre ekonomiku založenú na vedomostiach. Zároveň by sa títo mladí ľudia mali učiť ako sa učiť a osvojiť si pozitívny vzťah ku vzdelávaniu sa. Individuálna motivácia vzdelávať sa a rozmanitosť vzdelávacích príležitostí sú rozhodujúcimi kľúčmi k realizácii úspešného celoživotného vzdelávania sa. Memorandum obsahuje šesť kľúčových posolstiev, t. j. opatrení na podporu celoživotného vzdelávania sa. Týkajú sa oblastí:

- Kľúčové posolstvo 1: Nové základné zručnosti pre všetkých. Cieľom je zaručiť všeobecný a stály prístup ku vzdelávaniu sa pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach.
- Kľúčové posolstvo 2: Viac investícií do ľudských zdrojov. Cieľom je viditeľne zvýšiť úroveň investícií do ľudských zdrojov, a tým zdôrazniť prioritu najdôležitejšieho bohatstva Európy – jej ľudí.
- Kľúčové posolstvo 3: Inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní sa. Cieľom je vyvinúť účinné metódy vyučovania a vzdelávania sa a kontexty zohľadňujúce kontinuum celoživotného vzdelávania sa.
- Kľúčové posolstvo 4: Oceňovanie vzdelávania sa. Cieľom je významne zlepšiť spôsoby, ako chápať a oceňovať účasť na vzdelávaní sa a výsledky vzdelávania sa, najmä pri neformálnom a neinštitucionálnom vzdelávaní sa.
- Kľúčové posolstvo 5: Nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu. Cieľom je zabezpečiť, aby mal každý ľahký prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života.
- Kľúčové posolstvo 6: Priblíženie vzdelávania sa k domovu. Cieľom je poskytovať príležitosti na celoživotné vzdelávanie sa čo najbližšie k vzdelávajúcim sa v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami IKT (Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, 2000).

Vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí celoživotné vzdelávanie školské vzdelávanie (t. j. formálne vzdelávanie) a ďalšie vzdelávanie (t. j. neformálne vzdelávanie). Na európskej úrovni sú dva zásadné prístupy k terminológii, ktoré zahŕňajú formálne, neformálne a informálne vzdelávanie, a to slovník vypracovaný Cedefopom a manuál Classification of Learning Activities (CLA) vypracovaný Eurostatom.

Podľa slovníka vypracovaného Cedefopom (Cedefop, 2008) sú vysvetlené jednotlivé kategórie takto:

- formálne vzdelávanie („formal learning“) sa vzťahuje k inštitúciám určeným na vzdeláva-nie a odbornú prípravu. Vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov a nadobudnutiu kvalifikácie;
- neformálne vzdelávanie („non-formal learning“) sa zakladá na plánovaných aktivitách, ktoré nie sú explicitne stanovené ako vzdelávanie. Je úmyselné z pohľadu učiaceho sa;
- informálne vzdelávanie („informal learning“) – neinštitucionálne vzdelávanie vychádza z denných činností týkajúcich sa práce, rodiny alebo voľného času.

Manuál Eurostatu Classification of Learning Activities (CLA) definuje jednotlivé formy vzdelávania nasledovne:

- formálne vzdelávanie je poskytované v systéme škôl, vysokých škôl, univerzít a v ďalších formálnych vzdelávacích inštitúciách, ktoré poskytujú denné vzdelávanie, všeobecne začínajúce vo veku päť až sedem rokov a pokračujúce až do veku 20 alebo 25 rokov;
- neformálne vzdelávanie je definované ako organizovaná vzdelávacia činnosť, ktorá presne nekorešponduje s definíciou formálneho vzdelávania. Môže sa konať vo vzdelávacích inštitúciách aj mimo nich a môže sa poskytovať osobám všetkých vekových skupín;
- informálne vzdelávanie je zámerné, ale menej organizované a menej štruktúrované. Môže zahŕňať napríklad vzdelávacie aktivity v rodine, na pracovisku a v dennom živote každého. (Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe, 2011).

Otázka celoživotného vzdelávania sa týka aj dlhodobých strategických cieľov Európskej únie v oblasti vzdelávania, ktoré sú zamerané na dosiahnutie toho, aby sa celoživotné vzdelávanie a mobilita stali v Európe skutočnosťou, aby sa zvýšila kvalita a efektivita vzdelávania a odbornej prípravy, aby sa podporila spravodlivosť, sociálna súdržnosť a aktívne občianstvo a aby sa zvýšila úroveň tvorivosti a inovácií vrátane podnikavosti na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy.

1.2 Vzdelanie obyvateľov v Slovenskej republike

Zloženie obyvateľov Slovenska podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania v ostatných dvoch desaťročiach predstavuje dynamicky meniaci sa štrukturálny znak. Úroveň vzdelania obyvateľov dokumentujú údaje zistené v sčítaní obyvateľov, domov a bytov, realizovanom v roku 2011, a tiež údaje zistené v predchádzajúcich sčítaniach, realizovaných v desaťročných intervaloch.

Tabuľka 1: Obyvateľstvo SR podľa dosiahnutého stupňa vzdelania (údaje v %)

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	1991	2001	Rozdiel 2001- 1991	2011	Rozdiel 2011- 2001
Základné	28,7	21,1	- 7,6	15,0	- 6,1
Učňovské (bez maturity)	19,0	19,7	0,7	13,4	- 6,3
Stredné odborné (bez maturity)	2,1	3,8	1,7	9,7	5,9
Úplné stredné učňovské (s maturitou)	15,0**	4,7	5,4	3,5	- 1,2
Úplné stredné odborné (s maturitou)		15,7		20,2	4,5
Úplné stredné všeobecné	3,2	4,7	1,5	4,4	- 0,3
Vyššie odborné vzdelanie	0,1	0,5	0,4	1,5	1,0
Vysokoškolské bakalárske	5,8**	0,3	2	2,3	2,0
Vysokoškolské, magisterské, inžinierske, doktorské		7,1		10,8	3,7
Vysokoškolské doktorandské		0,4		0,7	0,3
Bez školského vzdelania (vr. detí do 16 rokov)*	25,4	20,4	- 5,4	15,7	- 4,7
Nezistené	0,7	1,6	0,9	2,8	1,2

*V roku 1991 vrátane detí do 15 rokov.

**V roku 1991 vyhodnotené spolu: úplné stredné odborné a úplné stredné učňovské vzdelanie.

Zdroj: Vlastné spracovanie autora podľa: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=65628>.

Pomerne vysoké zastúpenie ľudí s nižším vzdelaním predpokladá, že ak chcú zamestnanci na trhu práce kráčať s dobou, je potrebné sa ďalej vzdelávať, lebo výrobné a iné nízkokvalifikované činnosti sú stále viac automatizované a znižuje sa potreba rutinných kognitívnych a remeselných činností. Na druhej strane rastie dopyt po schopnostiach spracovávať informácie a po vysokokvalifikovaných kognitívnych a interpersonálnych zručnostiach. Okrem ovládania zručností, špecifických pre dané zamestnanie, musia mať pracovníci tiež veľké množstvo zručností nevyhnutných pre schopnosť spracovávať informácie, vrátane čitateľskej gramotnosti, matematickej gramotnosti a schopností riešiť problémy. Musia mať tiež „generické“ zručnosti, akými sú napríklad interpersonálna komunikácia, samostatnosť a schopnosť učiť sa. Toto všetko je potrebné, aby jednotlivec úspešne prekonal neistoty rýchlo sa meniaceho pracovného trhu (OECD, 2013). Získať alebo zdokonaľiť si tieto zručnosti umožňuje systém celoživotného vzdelávania. Základy pre vzdelávanie sa v dospelosti sa vytvárajú už v období základného vzdelávania a odborného vzdelávania a prípravy na povolanie. Počas tohto obdobia by mladí ľudia mali byť vybavení nielen novými odbornými zručnosťami, ale aj schopnosťami učiť sa, mali by si osvojiť pozitívny vzťah ku vzdelávaniu, aby v dospelosti boli schopní prispôbovať svoje vedomosti a zručnosti zmenám na trhu práce. To, do akej miery sa im to darí, zisťuje aj medzinárodná evaluačná štúdia PISA, ktorá od roku 2000 meria v trojročných cykloch kvalitu základného vzdelávania. V štúdiu PISA 2015 sa odborníci zamýšľajú nad otázkou, či je možné kvantitatívnymi výskumnými metódami merať kvalitu vzdelávania. Konštatujú, že posúdenie kvality vzdelávania je veľmi úzko späté s trhom práce. Primárne sa nevzdelávame preto, aby sme boli vzdelaní, ale preto, aby sme mohli svoje vzdelanie ďalej uplatniť pre potreby spoločnosti. Požiadavky zamestnávateľov majú v súčasnosti širší rozmer, keď okrem odborných znalostí vyžadujú aj samostatné riešenie úloh, riešenie problémov, rozhodovanie, dodržiavanie pravidiel a disciplínu, odolnosť voči záťažiam a i. Štúdia PISA sa zameriava práve na skúmanie tohto aspektu výstupov vzdelávania, inými slovami, pomáha krajinám zistiť, či vzdelávací systém plní okrem odbornej aj túto funkciu. Voči samotnému testovaniu existujú rôzne výhrady, týkajúce sa obsahu, formy testovania alebo výberu vzorky žiakov. Napriek týmto výhradám poskytuje PISA mnoho medzinárodne porovnateľných informácií, ktoré je možné zohľadniť pri tvorbe vzdelávacej politiky.

Slovenská republika sa zúčastňuje testovania od roku 2003. Posledný realizovaný cyklus merania gramotností bol v roku 2015. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať klesajúci trend v dosahovaných výkonoch. V prírodovednej gramotnosti bol dosiahnutý priemerný výkon krajín OECD 493 bodov (výkon v roku 2012 bol 501 bodov), ale priemerný výkon slovenských žiakov bol značne pod priemerom OECD, dosiahol 461 bodov (pokles oproti výkonu v roku 2012, kedy dosiahol 471 bodov). Pokračujúci trend poklesu bol zaznamenaný aj v meraní matematickej gramotnosti, priemerný výkon krajín OECD bol 490 bodov (oproti 494 bodov v roku 2012), slovenskí žiaci dosiahli výkon 475 bodov (oproti výkonu 482 bodov v roku 2012). V čitateľskej gramotnosti bol dosiahnutý priemerný výkon krajín OECD 493 bodov (oproti 496 bodom v roku 2012), slovenskí žiaci dosiahli opäť výkon pod priemerom OECD, vo výške 453 bodov (pokles oproti roku 2012, kedy dosiahli 463 bodov). Vo finančnej gramotnosti bol tiež zaznamenaný pokles. Priemerný výkon krajín OECD bol 489 bodov (oproti 500 bodom v roku 2012). Pri porovnávaní cyklov 2012 a 2015 sme zaznamenali výrazný pokles slovenských žiakov, až o 25 bodov (dosiahli 445 bodov, oproti 470 bodom v roku 2012) (Národná správa PISA, 2015).

Zručnosti získané už počas školského vzdelávania a merané v štúdiu PISA sú potrebné na to, aby boli zamestnanci schopní vrátiť sa do vzdelávania, aby si zvýšili svoje kompetencie alebo zmenili profesiu. Education at a Glance ukazuje, že v krajinách OECD sa zúčastňuje

v priemere 40 % dospelých formálneho alebo neformálneho vzdelávania. Percento zastúpenia sa však líši nielen medzi jednotlivými krajinami, ale tiež medzi skupinami obyvateľov podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania a podľa vekových skupín. Napríklad osoby s terciárnym vzdelaním sa takmer trikrát častejšie zúčastňujú ďalšieho vzdelávania než tí, ktorí nemajú ani vyššie sekundárne vzdelanie. To znamená, že tí, ktorí by sa potrebovali vzdelávať najviac, túto možnosť využívajú najmenej. A práve celoživotným vzdelávaním si môžu ľudia nájsť príležitosť k ďalšiemu učeniu sa, získavajú možnosť doplniť a rozšíriť si doteraz získané vzdelanie. Človek sa potrebuje vzdelávať, aby mohol uspieť v stále silnejúcej konkurencii, preto by sa celoživotné vzdelávanie malo stať jeho celoživotnou prioritou.

Literatúra

1. Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. (2011). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, p. 17 – 18.
2. Gonda, V. (2012). Determinanty formovania znalostnej ekonomiky v kontexte novej hospodárskej stratégie „Európa 2020“: celoživotné vzdelávanie. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Ekonomická teória a ekonomická realita ETER 2012“*. Bratislava: EU v Bratislave, s. 2.
3. Koubek, J. (2006). *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2006, s. 237 – 238.
4. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. Brusel: Komisia európskych spoločenských. (2000), s. 4, 8. http://nuczv.sk/wpcontent/uploads/8_memorandum.pdf.
5. Národná správa PIAAC Slovensko. (2013). Výskum kompetencií dospelých. <https://www.minedu.sk/data/att/7243.pdf>.
6. Národná správa PISA. (2015). www.nucem.sk/documents//27//NS_PISA_2015.pdf.
7. Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov, s. 9. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_sk.pdf.
8. Zákon č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. www.uniag.sk/tl_files/download/dokumenty/Danusa%20KCV/VPDV/Zakon%20568%202009%20o%20celozivotnom%20vzdelavani.pdf.

Podakovanie

Napísanie príspevku bolo podporené: Projekt VEGA č. 1/0001/16 Súčasnosť a perspektívy zmien zamestnanosti a súvisiacich procesov v kontexte napĺňania cieľov Európskej stratégie zamestnanosti.

Kontaktné údaje autora

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

Výučba odborných predmetov s využitím progresívnych didaktických prostriedkov

Teaching of special subjects using progressive didactic facility

Luboslav Straka

Abstrakt

Aplikácia moderných výučbových prostriedkov v edukačnom procese nie je len kritickým faktorom vzdelávania, ale skôr schopnosťou vedieť ich používať a prispôbovať pre vzdelávacie účely. Jednotlivé možnosti podpory edukačného procesu v posledných rokoch nadobudli nové rozmery. Progresívne sa rozvíjajúce didaktické prostriedky s ľahko ovládateľným softvérom umožňujú vnášať do edukačného procesu nevídanú dynamiku. Cieľom príspevku je popísať jednu z progresívne sa rozvíjajúcej multimediálnej podpory edukačného procesu s využitím adaptívneho interaktívneho systému. Jeho úlohou v edukačnom procese je dosiahnuť vyššiu efektivitu vzdelávacieho procesu.

Kľúčová slova: adaptívny interaktívny systém, multimediálna podpora, didaktické prostriedky, vzdelávanie.

Abstract

The use of modern teaching facilities in the educational process is not only a critical factor in education, but rather the ability to know how to use and adapt them for educational purposes. Different possibilities of supporting the educational process have taken on new dimensions in recent years. Progressively evolving didactic tools with easy-to-use software make it possible to bring unprecedented dynamics to the educational process. The aim of the paper is to describe one of the progressively evolving multimedia support of the educational process using an adaptive interactive system. The role of using the given system in the education process is to achieve greater efficiency in the learning process.

Keywords: adaptive interactive system, multimedia support, didactic facility, education.

JEL klasifikace: A200

1 Úvod

Moderné didaktické prostriedky slúžia na podporu vzdelávacieho procesu prostredníctvom zberu, zaznamenávania, vyhodnocovania, spracovania a výmeny informácií v požadovanej forme a kvalite. Využívajú predovšetkým moderné a progresívne sa rozvíjajúce technické prostriedky, akými sú tablety, notebooky, smartfóny a ich periférne zariadenia. Ale tiež prostriedky určené pre snímanie, digitalizáciu a automatické vyhodnocovanie procesných údajov. Moderné didaktické prostriedky sa využívajú na podporu vzdelávacieho procesu prostredníctvom výpočtovej techniky. Aplikáciou softvéru schopného spojiť zvuky, texty, grafiku, obrazy, animáciu, video a tak z ich možno vytvárať interaktívne prostredie.

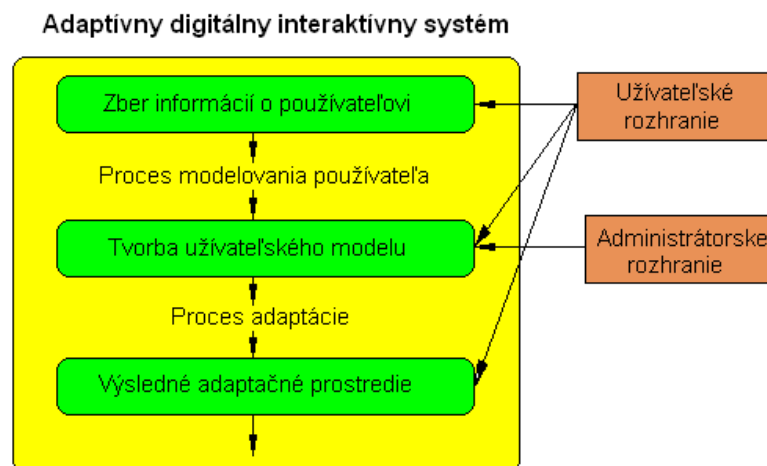
2 Digitálne didaktické prostriedky

Úlohou aplikácie digitálnych didaktických prostriedkov pri výučbe odborných predmetov je zvýšenie efektivity a celkovej úrovne edukačného procesu. Digitálne didaktické prostriedky možno vo všeobecnosti charakterizovať ako súbor technických zariadení vrátane aplikačného softvéru, využívaných pre účely výučby. Medzi základné, v súčasnosti pomerne často využívané digitálne didaktické prostriedky [1], patria projektory pre statické a dynamické premietanie, výučbový softvér, modely, simulátory, trenažéry a pod. Samostatnú, progresívne sa rozvíjajúcu skupinu digitálnej didaktickej techniky [2] tvoria digitálne interaktívne systémy [3]. Tieto systémy reprezentujú integráciu viacerých zariadení, a to konkrétne bielej tabule, PC, digitálneho projektora a súpravy eBeam, pričom súprava eBeam je nosným prvkom celého systému. Pozostáva zo snímača, riadiaceho softvéru a elektronických ovládačov. Snímač je zvyčajne upevnený v rohu tabule, pričom jeho komunikáciu s PC umožňuje USB kábel, respektíve najnovšie systémy, ktoré využívajú systém bezdrôtovej komunikácie pomocou technológie WiFi a Bluetooth. Vytvorený systém funguje tak, že sníma pohyby elektronických fixiek alebo gestá používateľov a tieto pohyby prenáša do počítača. Na prenos aktuálnej polohy periférií sa využíva kombinácia infračervenej a ultrazvukovej technológie. Používajú sa štandardné značkovače na biele tabule a vkladajú sa do puzdra s integrovaným vysielateľom, ktorý sa aktivuje pri písaní. Snímač umiestnený na tabuli je schopný rozpoznať pozíciu značkovača s presnosťou na jeden milimeter a prenáša ju do počítača, kde sa potom zobrazí na monitore. Údaje možno v počítači ďalej spracúvať, exportovať, zdieľať alebo jednoducho opäť zobrazit', pričom ich nie je potrebné znovu písať. Dataprojektor nie je nevyhnutnou súčasťou interaktívneho systému. Aj bez neho možno zachytiť záznamy do PC, ktoré boli vykonané na tabuli, uchovávať tieto zápisy pre ďalšie použitie a znovu ich prehrať tak, ako nasledovali, ale tiež vytlačiť poznámky a nákresy na pripojenej tlačiarňi. Navyše vytvorené priebežné poznámky možno z interaktívnej tabule zdieľať so vzdialenými účastníkmi. Všetci študenti, ktorí sú účastníkmi prednášky sa môžu priamo podieľať na jej tvorbe. Výhodou aplikácie uvedeného interaktívneho výučbového systému je úspora neefektívneho času počas prednášky [4] napr. diktovaním poznámok [5], zotieraním tabule a podobne. Aplikácia digitálnych interaktívnych systémov vo vyučovacom procese má preto nemalý význam tak pre študenta, ako aj pre prednášajúceho.

3 Digitálny adaptívny interaktívny systém

Vyšší level v digitálnych interaktívnych systémoch predstavuje digitálny adaptívny interaktívny systém. Digitálny adaptívny interaktívny systém predstavuje integráciu viacerých technických prostriedkov [6], pričom za základný prvok tohto systému možno považovať hlavný počítač. K nemu sú pripojené periférne zariadenia, akými sú napríklad digitálne zobrazovacie zariadenia a zariadenia pre spätnú komunikáciu s PC. Ďalšou dôležitou súčasťou adaptívneho interaktívneho systému je riadiaci softvér. Moderné systémy pracujú výlučne prostredníctvom WiFi či Bluetooth technológie.

Podstatou digitálneho adaptívneho interaktívneho systému je prispôsobovanie sa individuálnym schopnostiam, preferenciám a celkovej vedomostnej úrovni študenta. Špecifickou črtou adaptácie digitálneho interaktívneho systému [7] je zdieľanie úloh medzi systémom a užívateľom. Samotný proces adaptácie prebieha na základe zberu základných informácií a následného vyhodnocovania databázy vstupných údajov. Posledným krokom v procese adaptácie systému je tvorba užívateľského modelu.



Obrázok 1: Zjednodušená schéma procesu adaptácie digitálneho interaktívneho systému

Ako už bolo spomenuté, prvým krokom adaptácie digitálneho interaktívneho systému [8] je zber základných informácií o používateľovi. Tento zber môže systém vykonávať viacerými spôsobmi. Ťažiskom získaných informácií pre väčšinu adaptívnych digitálnych interaktívnych systémov [9] sú informácie poskytnuté samotným používateľom. Systém dokáže formou otázok a odpovedí upraviť užívateľský model [10,11], resp. používateľ si priamo z ponuky menu zvolí, do ktorej skupiny chce patriť. Zároveň môže poskytovať dialóg na vyjadrenie sa používateľa k začleneniu do skupiny, t. j. či dané zaradenie [12] zodpovedá jeho individuálnym schopnostiam. Ďalšou možnosťou zberu základných informácií o používateľovi je automatický kontinuálny zber údajov. V danom prípade je úlohou systému na základe správania sa používateľa vydedukovať, aké sú jeho ciele, záujmy či skúsenosti. Môže to byť priebežné sledovanie činností a aktivít, ktoré spojenia uprednostňuje, ako dlho sa zdržiava v uzloch, počet navštívení uzla a pod. Ďalším krokom v procese adaptácie interaktívneho systému je proces modelovania užívateľa. To vychádza z princípov spolupráce systému s používateľom pri zbere informácií. Systém upraví úroveň užívateľského prostredia úrovni a individuálnym potrebám používateľa (študenta, resp. pedagóga). Avšak dané automatické sledovanie a následné modelovanie používateľa nemožno v praxi považovať za 100% vierohodné.

4 Záver

Edukačný proces s podporou digitálnych didaktických prostriedkov ponúka významný potenciál pre inovačné vyučovacie metódy. Progresívne sa rozvíjajúce vyučovacie metódy musia brať v budúcnosti do úvahy fakt, že okrem meniacej sa role učiteľa bude v budúcnosti oddelený od svojich študentov v priestore aj čase. Z toho dôvodu individuálne zručnosti, špecifické kompetencie a odvaha rozvíjať a používať progresívne vyučovacie metódy by sa preto mali do budúcnosti stať podstatnými profesijnými črtami tak učiteľov, ako aj študentov. Jadro nenahraditeľných učiteľských zručností a kompetencií preto spočíva v rozvíjaní individuálnych schopností. V tomto procese má dôležité a nenahraditeľné postavenie pedagóg, ako tvorca študijných materiálov. V prípade tvorby kvalitných digitálnych didaktických prostriedkov s podporou adaptívnej interaktivity edukačného procesu je nevyhnutná kooperácia skúsených pedagógov, zručných programátorov, grafikov, dizajnérov resp. prizvaných odborníkov z príslušných oblastí. Takto vytvorené digitálne didaktické

prostriedky s prvkami adaptívnej interaktivity predstavujú istú záruku, že nájdu svoje uplatnenie v rámci výučby odborných predmetov.

Literatúra

- [1] Berková, K. (2016). *Didaktika účetnictví – Vybrané problémy. Rozvoj myšlení v taxonomii podle Blooma*. 1. vyd. Praha: Oeconomica.
- [2] Blaško, M. (2010). *Úvod do modernej didaktiky I*. TU v Košiciach.
- [3] Drtina, R., Chromý, J. (2011). Možnosti standardizace v oblasti elektronického vzdělávání. *Media4u Magazine*, 8 (X2), 1-7.
- [4] Drábek, J., Potkány, M., Gejdoš, P. (2008). *Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách*. Zvolen.
- [5] Králová, A., Berková, K. (2015). *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. 1. vyd. Praha: Oeconomica.
- [6] Krelová, K., Krpálková, K. (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. In: *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, 87-92.
- [7] Straka, L. (2007). Využívanie ICT pre diagnostiku procesov vo vyučovacom procese vibrodiagnostiky. In: *INFOTECH 2007, Moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Sborník příspěvků konference, 11. 9. 2007, Olomouc, Votobia, 730-733.
- [8] Straka, L. (2008). Aplikácia komunikačných technológií v procese laboratórnej diagnostifikácie prevádzkových charakteristík. *Media4u Magazine*, V (3) 67-70.
- [9] Straka, L., Hašová, S. (2016). Interactive virtual learning environment. In: *Schola nova, quo vadis?* Extrasystem Praha, 174-177.
- [10] Straka, L. (2007). Diagnostika prevádzkových stavov s využitím ICT. In: *INFOTECH 2007, Moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*, 11. 9. 2007, Moravská vysoká škola – UP Olomouc, 738 – 741.
- [11] Straka, L., Hašová, S. (2016). Implementation of modern technologies into the educational process. In: *Média a vzdělávání 2016*, Extrasystem Praha, 2016, 114-117.
- [12] Tóblová, E. (2008). *Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní*. XXI. Didmattech, Eger, Maďarsko, 23-27.

Kontaktní údaje autora

doc. Ing. Ľuboslav Straka, PhD.

Technical University of Košice, Faculty of Manufacturing Technologies with a seat in Prešov,
Department of Automobile and Manufacturing Technologies

Štúrova 31, 080 01 Prešov, Slovakia

Tel. +421 55 602 6356

e-mail: luboslav.straka@tuke.sk

Validation of the measurable indicators of the learning process quality in the MOODLE learning Environment

Luboslav Straka, Gabriel Dittrich

Abstract

In the current learning process, an innovative way of learning through e-learning is at the forefront. It is not just the current fashion hit, but a very serious trend, which introduces to the classical form of the educational process digitization with using the latest information and communication technologies. This new approach to education is mainly linked to substantially higher demands on the form of information acquisition. Like any other innovative element of the learning process, as well as e-learning, there is a problem with the validity of the test results and measurable indicators of the quality of the learning process. The aim of the paper is to describe one of the possibilities of verifying the measurable results of the educational process at universities in e-learning through the Moodle application environment.

Keywords: education, e-learning, Moodle, VLE (Virtual Learning Environment), LMS (Learning Management System)

JEL Classification: A200

1 Introductions

Education in the form of e-learning can generally be seen as a modern, innovative approach to learning. It can be seen as an effective method of education at all levels, accessible to all age groups. E-learning can also include educational methods such as web-based education, virtual classes, discussion groups, and so on. In e-learning, education is provided with the support of state-of-the-art electronic resources. The introduction of e-learning into the learning process brings with it a number of questions. One of them is the validation of the results of the educational process as well as the acquisition of measurable indicators of the quality of the teaching process.

2 Education at university in the form of E-learning

E-learning can generally be seen as a tool that uses modern information and communication technologies to create, distribute, and continually update learning materials. At present, we can talk about the massive penetration of e-learning mainly at universities. Applying the e-learning method within the learning process [1] appears to be useful because it uses a combination of different multimedia tools. Open and creative learning also brings many opportunities into the learning process, increasing the motivation of students to learn. [2] At the same time, it requires a creative approach by educators. In this way of learning, therefore, the student is motivated not only by the personality of the teacher, but also by the environment itself and the technical ensure of the teaching process. Almost any university in Slovakia did not avoid introduction of e-learning to the educational process. [3] However, this innovative way of learning has not reached a sufficient level comparable to advanced countries.

3 Use of advanced applications within the e-learning

There are currently a large number of advanced applications suitable for e-learning education. Many of these applications are freely available on the social network. They can be considered as a huge source of the latest information from almost all areas and scientific branches. [4] They also serve as an extensive source of ideas and inspiration. In addition, thanks to the public social network, students can engage in more online education programs. Students can acquire knowledge from several areas, not just those which are offered by the school. Moreover, they have the opportunity to discuss with experts in the field in real time on various issues. This form of education, as well as the classical form, enables teamwork to solve various problems. Because it accepts the individuality and potential of each student, it can be considered as a suitable preparation for the future profession. However, it must be borne in mind that new electronic learning texts and modern digital learning technologies [5] cannot completely replace the professional interpretation of the subject matter as provided by lectures given by universities educated by tertiary educators. As previously mentioned, a number of materials needed for e-learning are usually published on a public social networking site as an educational web site. These materials can serve both for teachers to prepare for teaching and for students to study. The vast majority of these digitized study materials are typically characterized by a large amount of data. They contain in addition the text and high resolution images, complicate scheme, various presentations, simulation programs and the like. Therefore, they have relatively high demands on the speed of connection to the public network, but also on hardware and software used by computer technology.

Like any innovative learning method, the e-learning method has its pros and cons. A fundamental limitation of this method of education is the need to support modern information and communication technologies [6] with high demands on its hardware but also software. Moreover, we cannot deal with e-learning without fast online access to the Internet. Another shortcoming of e-learning is the validity of test results and the acquisition of credible measurable indicators of the quality of the learning process. To measure the cognitive results of the learning process, the classical way of teaching is used, for example, written didactic test, semester project, skill test etc. The introduction of e-learning in teaching process brings with its new requirements for testing students' knowledge. In the case of e-learning, the classical print form of the test is necessary to replace by its equivalent electronic form. Within the primary and secondary education in Slovakia [7] there are already various forms of electronic testing. The process of the creation of knowledge tests for university education in Slovakia is much more demanding and more complicated compared to primary and secondary education. The main problem is the variability of individual accredited study departments within individual universities.

3.1 Moodle, as a virtual learning environment

The Moodle application environment can generally be seen as a virtual learning area. As well as for the education it also serves for testing the results of the educational process at universities. Application environment Moodle represents the web application that falls into the category of systems CMS (Course Management System) also known as LMS (Learning Management System) or even a VLE (Virtual Learning Environment). It is the learning system designed to support learning through a virtual environment. Moodle uses the usual combination of LAMP (Linux, Apache, MySQL and PHP) for its operation which is available as an Open-source learning platform.

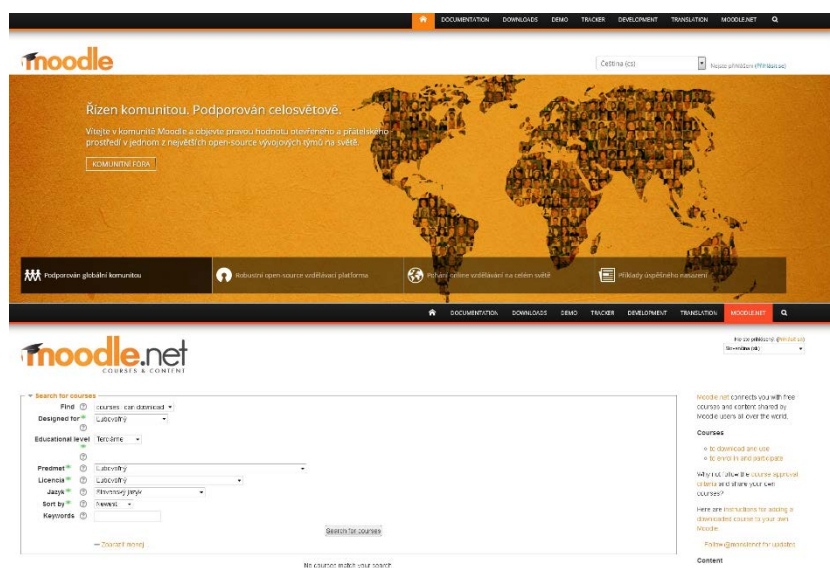


Figure 1: Moodle open-source learning platform

Of course, the Moodle e-learning platform can be used in standard operating systems from Microsoft, in addition to the above mentioned operating systems. Because this platform belongs to the category of standard e-learning systems, it allows you to create courses, fill them with content, enter tasks and test them. [8] Thanks to on-line accessibility, students can work with them individually. In addition to teaching itself, Moodle can also be used to test the results of the learning process.

3.2 Validation of measurable indicators of the learning process in the Moodle application environment

The validation of measurable indicators of the education process has always been one of the basic methods of verifying and evaluating the quality of the learning process and the knowledge of students. In the case of electronic testing of students in any e-learning application environment, [9] it saves time needed to repair and evaluate the test. In the digitized form of testing, it is sufficient to prepare the application in the beginning and then repeatedly use it with multiple variations. Questions in the data bank can be combined and altered. It is also an advantage to automatically obtain the values of measurable test pointers allowing the student as well as the teacher the opportunity to get feedback on the result immediately after submitting the test. To eliminate the possibility of additional information being obtained by students during individual testing for developing a test in an extracurricular environment, an appropriate time limit can be set for each task. It follows that the electronic testing of students through e-learning in LMS Moodle differs in many ways from classic testing, which in addition to certain obstacles brings a number of benefits. The most significant advantage of Moodle's learning outcomes testing, as well as other e-learning environments, is the ability to reuse the test based on a created task bank.

4 Conclusion

Advanced integration of innovative information and communication technologies [10] into the education process opens up a number of new opportunities in education. In the electronization of teaching, also referred to as e-learning, the education process at all levels is marked by the constant introduction of modern information and communication technologies.

Their progressive development is also closely linked to the emergence and development of new teaching methods. However, this also brings some problems. These are mainly related to the acquisition of measurable indicators of the quality of the learning process. A solution to the problem is the Moodle LMS application environment. It is basically a virtual learning environment that is suitable both for education at different levels as well as for testing measurable indicators of the quality of the learning process. The application environment, with its extensive set-up, is fully sufficient to educate and test the results of students at universities as well. Through it, students have access to various information databases and electronic textbooks. However, it is just a fraction of what e-learning actually provides. Despite the rapid development of modern information and communication technologies, and their integration into the educational process, e-learning is still only a complement to the classical way of teaching. Therefore, this innovative way of learning needs to be constantly expanded to reach a level comparable to mature countries.

References

- [1] Berková, K. (2016). *Didaktika účetnictví – Vybrané problémy. Rozvoj myšlení v taxonomii podle Blooma*. 1. Vydání. Praha: Oeconomica.
- [2] Drtina, R. (2011). *Možnosti a omezení elektronické podpory kvality vzdělávání. Extrasystem Praha*.
- [3] Drábek, J., Potkány, M., Gejdoš, P. (2008). *Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách*. Zvolen.
- [4] Králová, A., Berková, K. (2015). *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. 1. vyd. Praha: Oeconomica.
- [5] Krelová, K., Krpálková, K. (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, 87-92.
- [6] Straka, Ľ. (2010). Výučba odborných predmetov formou E-learningu. *Media4u Magazine*, 7 (X2), 42-45.
- [7] Straka, Ľ. (2008). Aplikácia komunikačných technológií v procese laboratórnej diagnostifikácie prevádzkových charakteristík. *Media4u Magazine*, V (3) 67-70.
- [8] Straka, Ľ., Hašová, S. (2016). Interactive virtual learning environment. In: *Schola nova, quo vadis?* Extrasystem Praha, 2016, p. 174-177.
- [9] Straka, Ľ., Hašová, S. (2016). Implementation of modern technologies into the educational process. In: *Média a vzdelávání 2016*, Extrasystem Praha, 2016, p. 114-117.
- [10] Tóblová, E. (2008). Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. XXI. Didmattech, Eger, Maďarsko, 23-27.

Contact of author

doc. Ing. Ľuboslav Straka, PhD.

Ing. Gabriel Dittrich

Technical University of Košice, Faculty of Manufacturing Technologies with a seat in Prešov,

Department of Automobile and Manufacturing Technologies

Štúrova 31, 080 01 Prešov, Slovakia

Tel. +421 55 602 6356

e-mail: luboslav.straka@tuke.sk; gabriel.dittrich@tuke.sk

Aplikácia vybraných didaktických zásad vo výučbe ekonomických predmetov

Application of selected didactic principles in economic subjects teaching

Rudolf Šlosár

Abstrakt

Didaktické zásady predstavujú významný faktor výchovno-vzdelávacieho procesu. Ovplyvňujú všetky zložky vyučovania, t. j. ciele, obsah, vyučovacie metódy i materiálne vyučovacie prostriedky tak, aby sa dosiahli požadované výchovno-vzdelávacie ciele. Ide v nich o zovšeobecnené a vedecky zdôvodnené skúsenosti z úspešného vyučovania predchádzajúcich pedagogických generácií. Vo výučbe odborných ekonomických predmetov odporúčame uplatňovať najmä tieto didaktické zásady: aktivity a uvedomelosti, cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní, vedeckosti a adekvátnej primeranosti, spájanie teórie s praxou, školy so životom, názornosti, sústavnosti a postupnosti, trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov, kolektívnosti vo vyučovaní a rešpektovaní individuálnych osobitostí žiakov. V tomto príspevku sa zameriame na prvé tri z nich, t. j. na zásadu aktivity a uvedomelosti, zásadu cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní a zásadu vedeckosti a adekvátnej primeranosti.

Kľúčové slová: Didaktické zásady, zásada aktivity a uvedomelosti, zásada cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní, zásada vedeckosti a adekvátnej primeranosti

Abstract

Didactic principles represent a significant area in the educational process. They affect all the components of education e. g. objectives, content, teaching methods, and material didactic tools, to achieve the required educational objectives. They are generalized and scientifically proven experiences of successful teaching of previous pedagogical generations. In the teaching of vocational economic subjects, we recommend applying the following didactic principles: activity and awareness, purposefulness and upbringing in teaching, scientific approach and adequacy, connecting the theory with practice, visualization, systematic character and coherence, durability in the acquirement of knowledge and the development of cognitive abilities of pupils, collectiveness in teaching, and respect for the individual characteristics of pupils. In this paper we will focus on the first three - principle of activity and awareness, purposefulness and upbringing in teaching, scientific approach and adequacy.

Keywords: Didactic principles, principle of activity and awareness, purposefulness and upbringing in teaching, scientific approach and adequacy

JEL klasifikácia: A20, A23

1 Vymedzenie pojmu didaktické zásady

Ak má byť vyučovanie efektívne a má sa zabezpečiť splnenie požadovaných výchovno-vzdelávacích cieľov, musia sa rešpektovať všeobecné i špecifické zákonitosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Práve sústava didaktických zásad vyjadruje vedecké zovšeobecnenie

základných zákonitostí vyučovacieho procesu, ktorých poznanie a uplatnenie významne ovplyvňuje kvalitu vyučovania.

Didaktické zásady sú základné kategórie, ktoré určujú spôsoby využívania pedagogických zákonov v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi. Sú to „základné všeobecné požiadavky, ktoré odrážajú zákonité, podstatné vzťahy medzi činiteľmi vyučovacieho procesu a vyjadrujú jeho normatívne základy v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, 1985).

V odbornej pedagogickej i psychologickej literatúre sa didaktické zásady označujú aj pojmom didaktické princípy, vyučovacie zásady, princípy vyučovania, resp. zásady výchovno-vzdelávacej práce. Táto otázka nie je zatiaľ v odbornej pedagogickej literatúre jednoznačne doriešená, a preto sa v súčasnosti javí tendencia používať uvedené termíny ako synonymá. Najčastejšie sa však vyskytujú pojmy didaktické zásady a didaktické princípy a v tomto zmysle ich budeme ďalej používať.

Je známe, že otázka didaktických zásad nevznikla ako novum tohto storočia. Možno povedať, že už v staroveku i stredoveku sa učitelia daných období venovali pedagogickým i didaktickým otázkam výchovy a vzdelávania (spartánska výchova, aténska výchova, sofisti – Sokrates, Platón, Aristoteles, rímska výchova, obdobie reformácie i protireformácie, utopickí socialisti – T. More, R. Owen a ďalší). No až na prelome 16. a 17. storočia sa zákonitostami vyučovacieho procesu začali hlbšie zaoberať vynikajúci pedagógovia, ktorí hľadali nové cesty a spôsoby skvalitnenia prípravy detí a mládeže v školských zariadeniach. Z tohto obdobia možno spomenúť známeho nemeckého reformátora Wolfganga Ratkeho.

Najväčšiu zásluhu na rozvoji didaktických zásad mal však v tomto období veľký učiteľ národov – Jan Amos Komenský, ktorý synkritickou metódou (t. j. z prírody odvodenou na základe vzájomného porovnávania podobnosti a rozdielov javov a procesov v prírode a spoločnosti) vyvodzuje vo svojom diele Veľká didaktika najmä tieto didaktické zásady:

1. Nič nepodnikať v nevhodnom čase.
2. Najprv látka (obsah), potom forma.
3. Prípravou učiteľa prispôbiť učivo žiakom.
4. Robiť všetko utriedene, nie zmätene.
5. Najskôr porozumenie veci, až potom pamäť, ruka a ostatné.
6. Najprv všeobecné vzdelanie, potom špecializácia.
7. Všetko v logickej postupnosti, bez skokov.
8. Nechcieť nedostupné a nekončiť predčasne.

Mnohé z nich majú trvalú platnosť aj dnes.

Didaktickými zásadami sa neskôr zaoberali aj takí známi pedagógovia, ako sú napríklad J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart, ruský pedagóg K. D. Ušinskij a ďalší. Z našich to boli najmä A. F. Kollár, G. A. Lindner a v období socialistickej etapy najmä A. M. Dostál, O. Pavlík a ďalší.

V súčasnej pedagogickej teórii a praxi nie je jednotný názor na obsah, ale najmä na rozsah didaktických zásad. Existuje veľa definícií s vymedzením ich rôzneho počtu a poradia. Poradie a ich počet však nie sú rozhodujúce. Rozhodujúce je to, že všetky známe didaktické zásady tvoria ucelený systém, navzájom sa prelínajú a dopĺňajú. Platia pritom pre každú vyučovaciu situáciu, aj keď miera ich využitia môže byť v rôznych konkrétnych situáciách rozdielna.

Napríklad v učebnici Didaktika od prof. I. Tureka sa didaktické zásady definujú takto: „Didaktické zásady sú požiadavky, ktorými sa má riadiť vyučovacia činnosť učiteľa, učebná

činnosť žiaka, výber učiva, metód, foriem i materiálnych prostriedkov výučby, aby sa čo najefektívnejšie dosiahli ciele výučby. Didaktické zásady sú najvšeobecnejšie a najdôležitejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi a zákonitosťami vyučovacieho procesu určujú jeho charakter, usmerňujú jeho vznik, priebeh a výsledky“. (Turek, 2008, s. 157)

V citovanej učebnici I. Turek uvádza ďalej tieto didaktické zásady:

1. zásada vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces,
2. zásada primeranosti a individuálneho prístupu,
3. zásada vedeckosti,
4. zásada spojenia školy so životom, teórie s praxou,
5. zásada názornosti,
6. zásada motivácie, uvedomelosti a aktivity,
7. zásada sústavnosti a postupnosti,
8. zásada trvácnosti a operatívosti výsledkov vyučovacieho procesu.

Vo vysokoškolskej učebnici Psychológia pre učiteľov sa uvádza: „Didaktické zásady sú základné pravidlá o tom, ako má učiteľ vyučovať, aby čo najkvalitnejšie a najrýchlejšie dosiahol vyučovacie ciele vzhľadom na telesný a duševný vývin žiakov a psychologické osobitosti ich poznávania“. (Ďurič, Štefanovič, 1973, s. 399)

Bolo by možné uviesť ešte ďalšie definície a charakteristiky od našich i zahraničných autorov. Bez ohľadu na ich počet sa všetci autori zhodujú v tom, že didaktické zásady majú veľký význam pre prácu každého učiteľa a sú prínosom k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Je zrejmé, že didaktické zásady sa v pedagogickej praxi musia uplatňovať cieľavedome a komplexne, t. j. nielen v samotnom vyučovacom procese, ale aj pri príprave a zostavovaní základných pedagogických dokumentov, ako sú učebné plány, učebné osnovy a zároveň aj pri vypracúvaní učebníc a iných učebných pomôcok.

Súhlasíme s názorom prof. O. Petra, že „didaktické princípy predstavujú vo svojej podstate zozbierané, nazhromaždené a zovšeobecnené skúsenosti z úspešného vyučovania predchádzajúcich pedagogických generácií, ktoré boli teóriou zdôvodnené a potvrdené a pedagogickou praxou overené“. (Peter, 1988, s. 147)

V didaktikách odborných ekonomických predmetov, ktoré sú teoretickým základom vlastného vyučovacieho procesu v týchto predmetoch na stredných školách, je nevyhnutné vysvetliť obsah a význam najmä týchto didaktických zásad (Šlosár, Novák, 2015):

1. aktivity a uvedomelosti,
2. cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní,
3. vedeckosti a adekvátnej primeranosti,
4. spájania teórie s praxou, školy so životom,
5. názornosti,
6. sústavnosti a postupnosti,
7. trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov,
8. kolektívnosti vo vyučovaní a rešpektovania individuálnych osobitostí žiakov.

V tomto príspevku sa však zameriame iba na prvé tri didaktické zásady.

2 Didaktická zásada aktivity a uvedomelosti

Zásada aktivity a uvedomelosti (niekedy sa označuje aj ako zásada uvedomelej aktivity) je jednou z najdôležitejších zásad uplatňovaných vo výchovno-vzdelávacom procese. Právom ju väčšina autorov kladie na popredné miesto v systéme didaktických zásad. Uvedená zásada vyžaduje, aby sa osvojovanie vedomostí, zručností a návykov uskutočňovalo na základe jednotnej spoločnej práce učiteľa a žiakov, t. j. na jednej strane má učiteľ viesť vyučovanie tak, aby žiaci vyvinuli maximálnu činnosť – aktivitu, a na druhej strane, aby žiaci nadobudli taký vzťah k učeniu, ktorý by ich zaväzoval konať čo najaktívnejšie, najuvedomelejšie, najsvedomitejšie.

Na to je však nevyhnutný obojstranný záujem a motivácia. Aktivita a uvedomelosť sú ako zdvojené nádoby, tak, ako učiteľ a žiak sú dva základné subjekty výchovno-vzdelávacieho procesu. Uvedomelé osvojenie učiva neexistuje bez aktivity, práve tak, ako nie je aktivita bez uvedomelosti. Tvoria dialektickú jednotu, sú dvoma stránkami tej istej veci.

Zásada aktivity a uvedomelosti je v protiklade s dogmatizmom a pasivitou, ktoré vedú k mechanickému učeniu bez pochopenia podstaty javov a procesov. Aj vo výučbe odborných ekonomických predmetov si treba uvedomiť, že moderná škola nepokladá za základ vyučovania bifikovanie ani drezúru, ale zásadu aktívneho a uvedomelého osvojovania si učiva. Uvedomelá aktivita žiakov vzniká vtedy, ak plne pochopili význam a úlohu ekonomických poznatkov pri ich príprave na budúce povolanie – ich budúcu prax.

Žiaci majú vo výchovno-vzdelávacom procese zvládnuť nielen určitý súhrn poznatkov, ale poznať aj vzájomné vzťahy a súvislosti medzi ekonomickými javmi a procesmi, vedieť ich porovnávať, hodnotiť a vyvodzovať z nich správne závery a v konečnom dôsledku nadobudnúť komplexné ekonomické myslenie. Na to však nestačí len pasívne prijímanie vedomostí, mechanické precvičovanie učiva a bezduché memorovanie, ale je potrebné vlastné premýšľanie, snaha porozumieť veciam, t. j. tvorivá uvedomelá práca v pravom zmysle slova, ktorá sa prejavuje priamou aktívnou účasťou na vyučovaní. Vo vyučovacom procese treba dosiahnuť, aby žiaci hľadali a „objavovali“ poznatky samostatnou, aktívnou, uvedomelou a tvorivou učebno-poznávacou činnosťou pri zabezpečení riadiacej a usmerňujúcej úlohy učiteľa.

1. Predpokladom na dosiahnutie aktivity a uvedomelosti žiakov je, aby učiteľ dobre poznal činitele, ktoré ju zvyšujú či, naopak, oslabujú. K základným aktivizujúcim činiteľom patria:
2. **kladný vzťah žiaka k učebnému predmetu**, ktorý vyplýva zo správnej motivácie a záujmu o učenie sa ekonomických predmetov. Zo psychologického hľadiska je známe, že správna motivácia a vonkajšie incentívy podporujú aktivitu a iniciatívu; práve vonkajšiu stimuláciu môže učiteľ do istej miery zvýšiť prostredníctvom správne volených podnetov, napríklad odmenou (dobrá známka, pochvala, povzbudenie), trestom (zlá známka, pokarhanie), zaujímavosťou vyučovacieho procesu, znalosťou cieľov a výsledkov vyučovacieho procesu zo strany žiakov, vlastným entuziazmom atď.;
3. dôležitým aktivizujúcim činiteľom je aj **výber správnej vyučovacej metódy**, ktorú uplatní učiteľ vo vyučovacom procese. V ekonomických predmetoch je to najmä problémové vyučovanie, v ktorom nejde o odovzdávanie hotových poznatkov, ale o výklad učiva takým spôsobom, aby žiaci museli tvorivo uvažovať, premýšľať a hľadať správne riešenie samostatnou prácou, pričom miera samostatnosti môže byť rôzna – v závislosti od zvolenej metódy problémového vyučovania (problémový výklad, čiastočne výskumná metóda, výskumná metóda). K aktivizujúcim metódam,

ktoré možno v ekonomických predmetoch na stredných školách uplatniť, patrí aj projektové vyučovanie, skupinové vyučovanie, programované vyučovanie, brainstorming a mnohé ďalšie progresívne metódy;

4. **maximálne uplatnenie samostatnosti žiakov** patrí k významným aktivizujúcim prvkom výchovno-vzdelávacieho procesu aj pri využití tzv. klasických vyučovacích metód. Vo vyučovaní nie je nič také škodlivé ako pasivita a nezáujem žiakov. Žiakom netreba povedať všetko „po lopate“, ale je potrebné nechať ich samostatne dôjsť k príslušným záverom. Platí tu nepísaná didaktická zásada, že „čo môže povedať žiak, nehovorí učiteľ“, a najmä vo vyšších ročníkoch môže učiteľ vhodne využívať medzi-predmetové vzťahy, a tak aktivizovať žiakov na samostatnú činnosť;
5. aktivitu a uvedomelosť vo vyučovacom procese podporuje aj **sústavná kontrola a hodnotenie dosiahnutých výsledkov**. Ak žiaci zistia, že nie sú pravidelne kontrolovaní, neučia sa sústavne a pravidelne, preto v záujme zabezpečenia systematickosti štúdia všetkých žiakov nie je vhodné, ak učiteľ skúša žiakov vždy v abecednom poradí. Pri hodnotení a klasifikácii je správne, ak učiteľ aj slovne ohodnotí odpoveď žiaka, poukáže na klady aj nedostatky v jeho odpovedi;
6. **kladenie požiadaviek primeraných veku a psychologickým osobitostiam** takisto zvyšuje uvedomelú aktivitu žiakov. Príliš vysoké, ale ani nízke požiadavky nie sú vhodným faktorom aktivizácie žiakov a najmä u málo aktívnych a slabo prosievajúcich žiakov možno zvýšiť ich uvedomelú aktivitu individuálnym prístupom učiteľa k nim. Dobrý učiteľ pozorovaním svojich žiakov veľmi rýchlo zistí, ako pomôcť žiakovi pri odstraňovaní trémy, ale aj to, či žiak trému len predstiera;
7. aktivizovať žiakov možno aj **zadávaním primeraných domácich úloh** na samostatné riešenie, a to najmä v predmetoch účtovníctvo, hospodárske výpočty a štatistika, ekonomické cvičenia, aplikovaná informatika, ale aj v ďalších, keď môže učiteľ zadávať také príklady na riešenie, ktoré nútia žiakov tvorivo rozmýšľať a hľadať správny spôsob riešenia.

Okrem aktivizujúcich činiteľov existujú aj také, ktoré oslabujú aktivitu a uvedomelosť žiakov, a preto by mal učiteľ o nich uvažovať a čo najviac ich eliminovať z pedagogického procesu. K takýmto **negatívnym činiteľom** patria predovšetkým (Ďurič, Štefanovič, 1973, s. 407):

- jednotvárna práca učiteľa, šablónovitosť vo výklade, bezproblémový spôsob vyučovania, t. j. odovzdávanie hotových poznatkov,
- kladenie požiadaviek neprimeraných veku,
- zanedbávanie kontroly a hodnotenia žiakov,
- len verbálny spôsob vyučovania, vyžadovanie memorovania bez pochopenia učebnej látky,
- zanedbávanie citovej a vôľovej stránky vyučovania – orientácia len na rozumovú stránku výchovno-vzdelávacieho procesu a ďalšie.

3 Didaktická zásada cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní

Zásada cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní vyjadruje nevyhnutnosť zabezpečovať vo vyučovacom procese najvhodnejšie podmienky nielen na osvojenie požadovaných vedomostí, zručností a návykov, ale na rozvoj správnych morálnych postojov, mravných, estetických, etických, citových a iných stránok osobnosti žiakov. Podstatu tejto zásady veľmi výstižne charakterizoval K. D. Ušinskij, keď povedal, že výchovný vplyv vedy bude účinný iba vtedy, keď bude pôsobiť nielen na rozum, ale aj na dušu a city žiaka.

Uplatňovaním tejto didaktickej zásady zabezpečujeme zároveň jednotu výchovy a vzdelávania vo vyučovacom procese. Vyučovanie má vždy, aj keď si to učiteľ neuvedomuje, informatívnu i formatívnu stránku, t. j. formuje sa v ňom aj žiakova osobnosť, jeho vzťah k životu, k poznaniu, jeho mravné názory, city i vôľa. Práve preto si túto skutočnosť musí uvedomiť každý učiteľ pred každou vyučovacou hodinou. Ide o to, aby si premyslel, aké výchovné i vzdelávacie ciele chce dosiahnuť, aké pritom využije zásady, metódy a prostriedky. Efektívnosť výchovných cieľov sa dosiahne vtedy, ak ich učiteľ realizuje na správnom mieste a v pravú chvíľu.

Výučba odborných ekonomických predmetov na stredných školách, najmä na obchodných akadémiách a iných ekonomicky orientovaných stredných školách, dáva široké možnosti na uplatnenie didaktickej zásady cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní. Obsah ekonomických disciplín s logickým usporiadaním učiva v súčinnosti s didaktickou úrovňou riadenia vyučovacieho procesu utvárajú priam vynikajúce podmienky na to, aby sa upevňovali etické, mravné a vôľové vlastnosti žiakov.

Výchovný význam ekonomických poznatkov možno vo vyučovacom procese realizovať najmä v týchto oblastiach výchovy:

1. v oblasti rozumovej výchovy,
2. pri formovaní mravnej stránky osobnosti žiakov, t. j. v oblasti mravnej výchovy, vrátane žiaducich charakterových a vôľových vlastností,
3. v oblasti pracovnej výchovy.

Ekonomické vzdelávanie a výchova sa v poslednom období stávajú neoddeliteľnou súčasťou rozumovej výchovy na všetkých druhoch a typoch stredných škôl. Je zrejmé, že osobitné postavenie majú na stredných odborných školách s ekonomickými študijnými odbormi (na obchodných akadémiách, hotelových akadémiách a pod.).

Dôležitou zložkou rozumovej výchovy je aj rozvoj a formovanie intelektuálnych zručností a návykov, ktoré potom žiakom umožnia samostatne myslieť, tvorivo a logicky uvažovať, vedieť rozlišovať podstatné a nepodstatné znaky ekonomických javov a procesov, poznať vzťahy a súvislosti medzi nimi, chápať ekonomické javy komplexne z rôznych hľadísk, napríklad z hľadiska makroekonomického, ale i mikroekonomického, spoločenského, kolektívneho, individuálneho a podobne.

V ekonomických predmetoch nám musí ísť aj o pestovanie kladného vzťahu k takým závažným ekonomickým otázkam súčasnosti, ako sú napríklad zvyšovanie efektívnosti a kvality práce, racionalizácia a hospodárnosť, inovácia a modernizácia, rozvoj vedy a techniky, ale aj proces ekologického rozvoja krajiny, zmysel pre všetko nové a pokrokové.

Pri formovaní mravnej stránky osobnosti žiakov nám musí ísť predovšetkým o to, aby sme u žiakov vypestovali pozitívny vzťah k ekonomickej realite súčasnosti – k nevyhnutnosti rastu ekonomiky a zvýšeniu jej hospodárskej účinnosti pri efektívnom fungovaní trhového mechanizmu.

Ide o formovanie takých charakterových a vôľových vlastností, ako sú uvedomelosť a aktivita, pracovitosť a spoločenská zodpovednosť, poctivosť, čestnosť a úprimnosť, ale aj cieľavedomosť, zásadovosť, rozhodnosť i húževnatosť. Vo všetkých odborných ekonomických predmetoch máme veľa možností aj na výchovu žiakov v oblasti ochrany spotrebiteľa, ale aj v oblasti ochrany a zaručenia všetkých práv vlastníka hmotného i nehmotného majetku, či už ide o súkromný sektor, alebo majetok štátu.

S formovaním mravných a charakterových vlastností úzko súvisí aj formovanie vzťahu k práci v ekonomických predmetoch. Ide najmä o vzbudenie pozitívnych postojov žiakov k

fyzickej i duševnej práci, ale aj o osvojenie kladných pracovných návykov, ktoré musí mať stredoškolsky vzdelaný ekonóm. Ide napríklad o také pracovné vlastnosti, ako sú presnosť, dôslednosť a vytrvalosť, ale aj zodpovednosť za vlastnú prácu, zmysel pre iniciatívu a podnikavosť atď. Predpoklad na takúto výchovu nám dáva samotné učivo ekonomických predmetov, ktoré sa týka práve rôznych stránok práce, jej rozdielnych podmienok v rozličných odvetviach a sférach národného hospodárstva.

Otázka existencie trhu práce, t. j. ponuky a dopytu po práci, ako aj mzdy ako ceny práce predstavujú veľmi aktuálne problémy trhovej ekonomiky u nás. S problematikou trhu práce úzko súvisí nezamestnanosť a sociálna záchranná sieť ako systém starostlivosti štátu o tie skupiny obyvateľstva, ktoré sa dostali do sťaženej hospodárskej situácie. To všetko, spolu s pozitívnymi morálnymi a mravnými vlastnosťami žiakov, môže byť základom výchovného pôsobenia v tejto oblasti.

4 Didaktická zásada vedeckosti a adekvátnej primeranosti

Didaktická zásada vedeckosti a adekvátnej primeranosti vyjadruje požiadavku, aby poznatky, ktoré si žiaci osvojujú, odrážali objektívnu realitu – zákonitosti jej pohybu a rozvoja, boli vedecky overené a dokázané, ale zároveň sa odovzdávali žiakom tak, aby ich vedeli pochopiť, t. j. majú zodpovedať ich reálnym učebným možnostiam.

Žiakom strednej školy treba predkladať iba poznatky súčasnou vedou nezvratne dokázané, ktoré sa v budúcnosti budú rozvíjať a ďalej obohacovať a nebudú zastarané, keď žiaci budú pôsobiť v hospodárskej praxi, na ktorú sa pripravujú. V odborných ekonomických predmetoch je preto veľmi dôležité aktualizovať učivo o najnovšie výsledky ekonomickej teórie a praxe zamerané na vysvetlenie podstaty a fungovania trhovej ekonomiky, poznanie a pochopenie podstaty a úloh jednotlivých podnikateľských subjektov na trhu, ich špecifik z hľadiska foriem podnikania, finančného hospodárenia, foriem platobného styku a podobne.

Zásadu vedeckosti nemožno redukovať iba na výpočet vedecky správnych faktov, pojmov, ekonomických kategórií, zákonov a zákonitostí. Táto zásada vyžaduje, aby sa aj pri motivácii žiakov, výbere, osvojovaní, upevňovaní a prehľbovaní učiva i kontrole jeho výsledkov uplatňovali vedecké zákony a zákonitosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Znamená to, že aj výber vyučovacích metód, foriem i prostriedkov sa musí vedecky zdôvodniť a musí zodpovedať súčasnému stupňu rozvoja vedy. Ak vieme, že efektívnosť vyučovacieho procesu sa zvyšuje rastom vlastnej rozumovej činnosti žiakov, tak aj učiteľom používané metódy, formy a prostriedky vyučovania by mali umožňovať väčšiu samostatnosť, aktivitu, iniciatívu a tvorivosť žiakov pri „objavovaní“ nových vedeckých poznatkov zo strany žiakov.

Uplatnenie didaktickej zásady vedeckosti a adekvátnej primeranosti vo vyučovaní predpokladá, že sa učiteľ bude bezpodmienečne vyhýbať akýmkoľvek dogmatickým tvrdeniam. Všetky ekonomické javy a procesy, pojmy a kategórie sa musí snažiť čo najviac zdôvodniť a ilustrovať na konkrétnom príklade alebo číselnom, faktografickom materiáli.

Zásada vedeckosti v úzkom spolupôsobení so zásadou primeranosti, resp. prístupnosti nadobúda nový obsah a kvalitu.

Treba povedať, že najčastejšie sa tieto dve didaktické zásady vysvetľujú osobitne. Prikláňame sa k tým autorom, ktorí tieto zásady vidia vo vzájomnej súvislosti a podmienenosti. Je pravda, že aj tí autori, ktorí jednoznačne oddeľujú tieto didaktické zásady, sa nedomnievajú, že primeranosť znamená nenáročnosť učiva alebo dokonca znižovanie jeho úrovne či zľahčovanie. Keď však na zásadu vedeckosti a adekvátnej primeranosti pozeráme v ich úzkej spojitosti, nadobúda každá z nich svoj správnejší didaktický zmysel.

Zdôvodnenie tohto dialektického spojenia uvedených didaktických zásad nachádzame už v diele J. A. Komenského, ktorý v tejto súvislosti vyslovil myšlienku „NON MULTA, SED MULTUM“ (nie mnoho, ale mnohému) a zároveň dodáva: „Učiteľ nemá učiť všetko, čo vie, ale iba toľko, koľko žiak vie pochopiť.“ Dnes, v dobe explózie vedeckých poznatkov a informácií, platí táto požiadavka dvojnásobne.

Je zrejmé, že didaktická zásada vedeckosti a adekvátnej primeranosti sa musí rešpektovať už pri výbere vedeckých poznatkov do základných pedagogických dokumentov, ako aj v priebehu vlastného vyučovacieho procesu. Jej uplatnenie však nesmie znamenať porušenie didaktickej zásady sústavnosti a postupnosti. Pri transformácii vedeckých poznatkov do učebného predmetu možno učivo do istej miery zjednodušovať, ale nie na úkor vedeckosti a objektívnosti vedeckých poznatkov.

5 Záver

Je zrejmé, že didaktické zásady sa v procese výučby neuplatňujú izolovane, ale medzi nimi existuje vzájomná spätosť a súčasne organická jednota, navzájom sa ovplyvňujú a podmieňujú. Napríklad didaktická zásada názornosti súčasne aktivizuje žiakov a napomáha trvalé osvojenie si vedomostí, zručností a návykov. Preto treba všetky didaktické zásady využívať cieľavedome a plánovite. Netreba ich chápať ako neporušiteľné normy, ktoré sa násilne zavádzajú do vyučovacieho procesu. Práve naopak, ich optimálnym využívaním a kombináciou sa má zabezpečiť zvýšenie efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v ekonomických predmetoch na stredných školách. V istom momente môžeme pozorovať, že niektorá z didaktických zásad je viac preferovaná ako iné, hovoríme, že má dominantné postavenie, resp. je dominantnou didaktickou zásadou v rámci danej vyučovacej hodiny.

Literatúra

1. Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol. (1973). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN.
2. *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. diel. (1985). Bratislava : Vydavateľstvo Veda.
3. Peter, O. (1988). Didaktické princípy v odborných ekonomických predmetoch. In *Vysokoškolská didaktika ekonomických študijných odboroch pre ŠŠP*. Bratislava : ES VŠE.
4. Šlosár, R., & Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. Druhé, prepracované a doplnené vydanie. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM.
5. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 022EU-4/2016 *Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch*.

Kontaktné údaje autora

prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1,
852 35 Bratislava
rudolf.slosar@euba.sk

Analýza využitia aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese

The analysis of activating methods in teaching process

Eva Tóblová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na analýzu využitia aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese. Autorka v teoretickej časti príspevku vymedzuje aktivizujúce didaktické metódy, determinanty pri ich výbere vo vyučovaní, ako aj ich charakteristiku. Empirická časť príspevku je zameraná na zistenia z pozorovacích hospitačných hárkov, aké aktivizujúce metódy používajú učitelia v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny najčastejšie.

Kľúčová slova: efektívnosť vyučovania, využitie metód v praxi, aktivizujúce metódy

Abstract

The article is aimed at analyzing use of activating methods in teaching process. In the theoretical part of the paper, the author focuses on the definition of activating didactic methods, the determinants of their choice in teaching as well as their characteristics. The empirical part of the paper focuses on the findings from observational hospitality sheets, what activation methods use teachers in the particular stages of the lesson most often.

Keywords: teaching effectiveness, usage of methods, activating methods

JEL klasifikace: A2

1 Úvod

Aktivizačné metódy zlepšujú proces výučby z metodického hľadiska a robia vyučovanie efektívnejším. Hlavným cieľom aktivizačných metód je zmeniť statické monologické metódy v dynamickú formu, ktorá vtiahne žiakov nenásilným spôsobom do problematiky a zvýši tak ich záujem o preberanú problematiku. Ďalším prínosom je zmena vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Učiteľ sa vo výučbe vedenej pomocou aktivizačných metód nevzdáva svojej dominantnej role v triede, iba dáva väčší priestor žiakom k ich seberealizácii a rozvoju. (Kotrba, Lacina, 2007)

2 Charakteristika aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese

Aby dnešné deti boli pripravené žiť v tomto tisícročí a boli pripravené na prácu a život v dnešnej spoločnosti, je potrebné rozvíjať u nich širokú škálu vlastností, ktoré vytvárajú ich osobnosť. A to predovšetkým aktivitu, samostatnosť, tvorivosť, schopnosť sústrediť sa, samostatne a kriticky myslieť, rozhodovať, prezentovať vlastný názor a vedieť ho obhájiť, vedieť aplikovať poznatky v praktickom živote. (Knapíková, Kostrub, Miňová, 2002)

V súčasnej dobe, keď veľa mimoškolských zdrojov poznania (tlač, rozhlas, televízia, počítače, internet) a život v spoločnosti vo všeobecnosti vedú skôr k pasívnemu prijímaniu

nových informácií, práve aktivizujúce metódy v školskej praxi umožňujú deťom rozvíjať tak potrebné vlastnosti. (Knapíková, Kostrub, Miňová, 2002)

Podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Aktivizujúce metódy vyučovania podporujú záujem žiakov o učenie, podporujú intenzívne prežívanie, myslenie a konanie, využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov a významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov. (Šoltisová, 2014)

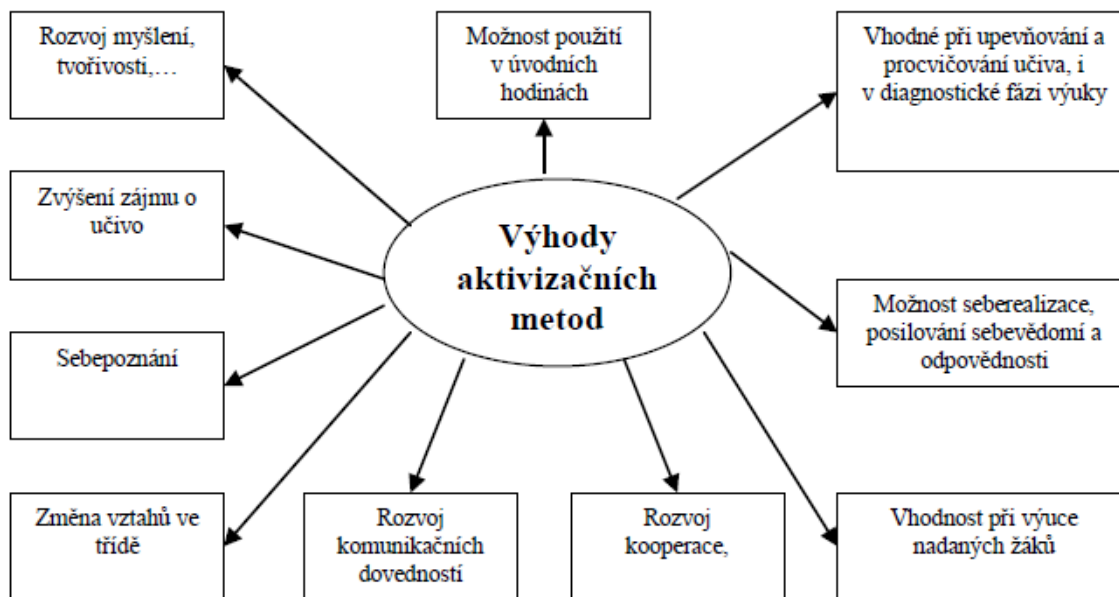
Dôvodom pre zavádzanie aktivizačných metód do výučby je snaha o zmenu prístupu žiaka k vyučovaniu – premeniť ho z pasívneho poslucháča v aktívneho partnera zapájajúceho sa do výučby. Tieto metódy vychádzajú z teórie psychológie učenia, že človek sa naučí nové poznatky omnoho rýchlejšie a taktiež si ich osvojí lepšie, pokiaľ si ich sám vyskúša, znamená to, že bude aktívne zapojený do procesu vyučovania. (Kotrba, Lacina, 2007)

3 Determinanty ovplyvňujúce výber aktivizujúcich metód

Voľba výberu vhodnej aktivizujúcej metódy, jej frekvencie používania a samotné zaradenie do vyučovacieho procesu je závislé od viacerých determinantov, ktoré vedú učiteľa k selekcii tých metód, ktoré sú pre neho a žiakov vhodné a to z rozličných hľadísk:

- Cieľ vyučovacej hodiny – učiteľ musí zvoliť takú metódu, aby žiak splnil stanovený a kontrolovateľný výkon v ňom uvedený a tiež metódu, po realizácii ktorej zistí, či žiak tento cieľ pri využití danej metódy splnil optimálne;
- Obsah učiva – učiteľ musí vedieť, či sa dá učivo naučiť a jeho adekvátne zvládnutie overiť danou metódou;
- Materiálno-technické vybavenie školy – bez neho realizácia metód nie je efektívna;
- Možnosti učiteľa – učiteľ by mal na základe svojich odborných a pedagogicko-psychologických vedomostí v každej vyučovacej situácii vedieť vybrať, ako aj vedieť správne použiť účinnú metódu.
- Predpoklady žiakov - úroveň vedomostí a zručností žiakov buď umožní, alebo neumožní pochopiť učivo sprostredkované vybranou metódou a skontrolovať správnosť jeho pochopenia. (Harausová, 2011)

Využitie aktivizačných metód vo vyučovacom procese má mnohé výhody (viď. Obrázok č. 1) ale aj úskalía.



Obrázok 1: Výhody aktivizujúcich metód. Zdroj: (Pecina, Zormanová, 2009)

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že aplikácia aktivizujúcich vyučovacích metód môže mať súčasne niekoľko výhod. Medzi základné z nich patria: privedú učiaceho sa k jasnému pochopeniu riešenej problematiky prostredníctvom aplikovaných poznatkov a skúseností; vyžadujú od žiakov aplikáciu vyšších myšlienkových pochodov: hodnotenia, riešenia problémov, analýzy, syntézy, tvorivého myslenia; žiaci sú prostredníctvom aktivizujúcich metód podnecovaní, aby učenie vnímali ako činnosť, ktorú realizujú oni sami; pozitívne zvyšujú úroveň vnútornej motivácie; v neposlednom rade podporujú rozvoj tvorivosti. (Orbánová, 2006)

Nevýhodou aktivizujúcich metód je doba potrebná k ich uskutočneniu. Je možné sa stretnúť i s názorom, že učitelia nemôžu strácať čas tým, že sa budú s deťmi iba „hrať“. Práve preto je nutné, aby pedagóg obzvlášť starostlivo vyberal, do ktorej hodiny alebo časti hodiny zaradí netradičný postup. Na nové okolnosti a možnosti si musia učitelia i žiaci zvyknúť. (Kotrba, Lacina, 2007)

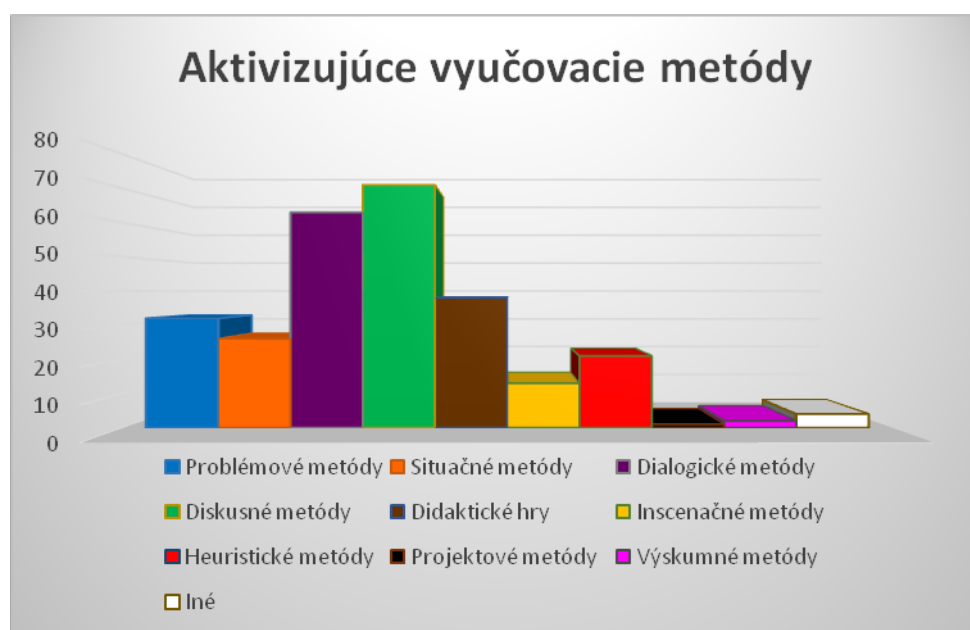
Úskaliami aktivizačných metód sú predovšetkým vyššia časová náročnosť na prípravu a realizáciu výučby, obmedzené využitie metódy v niektorých fázach vyučovania, vyššia náročnosť na využitie pomôcok, nevhodné pre určité vyučovacie témy a zvýšené nároky na myšlienkovú činnosť žiakov. Najzávažnejšou prekážkou realizácie aktivizačných metód s ktorou sa často stretávame je práve nesplnenie špecifických vlastností učiteľa. Sú to: znalosť aktivizačných metód, citlivosť v nadväzovaní kontaktov so žiakmi, vysoká miera tolerance k ich výkonom, pružnosť myslenia i rozhodovania, kreativita, schopnosť improvizovať, psychická odolnosť. (Pecina, Zormanová, 2009)

4 Analýza prieskumu využitia aktivizujúcich metód

Na základe hospitácií na vyučovacích hodinách na ZŠ v Bratislavskom kraji sme analyzovali aktivitu a aktivizáciu žiakov. V ôsmich otázkach sme pozorovali situácie pri ktorých boli

žiaci aktívny, naopak v ktorých boli neaktívni, či prejavili žiaci záujem o učivo, aké konkrétne aktivizujúce metódy učiteľ vo výučbe použil, aké využil učiteľ iné prostriedky aktivizácie žiakov, v ktorej časti vyučovacej hodiny boli žiaci najaktívnejší, najmenej aktívny a či boli všetci žiaci v triede aktívny.

Z výsledkov prieskumu uvádzame pre tému a rozsah tohto príspevku iba aké konkrétne aktivizujúce metódy učiteľ vo výučbe použil. Ako môžeme vidieť aj z grafu č. 1 najčastejšie využívanou metódou sú diskusné metódy (71), dialogické metódy (63), didaktické hry (38) a problémové metódy (32). Menej využívanými aktivizačnými metódami sú situačné metódy (26), heuristické metódy (21), iné metódy (4), výskumné (2) a projektové (1) metódy.



Graf 1: Aktivizujúce vyučovacie metódy.

Zastávame ten názor, že učitelia by mali používať viaceré aktivizujúce metódy, pretože okrem motivácie žiakov je rovnako dôležité poznať ich názory, postoje a hodnoty.

Vhodne použitá aktivizujúca metóda pomáha učiteľovi získavať nielen dôležité informácie o jednotlivých zložkách rozvoja osobnosti žiaka, ale je zároveň pre učiteľa prostriedkom k dosiahnutiu cieľa vyučovacej hodiny. Je dôležité, aby učiteľ na akomkoľvek stupni vzdelávania poznal viacero aktivizujúcich metód. (Harausová, 2011)

Učitelia by si mali byť vedomí väčšieho významu použitia aktivizujúcich metód, pretože okrem motivácie žiakov je rovnako dôležité poznať ich názory, postoje a hodnoty.

Myslíme si, že je dôležité zdôrazniť, že práca s aktivizujúcimi metódami môže byť pre niektorých učiteľov náročnejšia, no z druhého hľadiska je pri využití daných metód cieľ vyučovacej hodiny naplnený efektívne.

5 Záver

Pôsobením rady aspektov si učiteľ vytvára individuálny vzťah k triede. Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú tento proces patrí predovšetkým klíma triedy. Pokiaľ chceme zavádzať nové metódy, mal by sme v prvom rade zaistiť tvorivé prostredie a podporovať žiakov. Všetko je

možné zmeniť, záleží len na prístupu a odvahe učiteľa. Príprava takýchto vyučovacích hodín s využitím aktivizujúcich metód si vyžaduje viac času a invencie, navyše nikdy nemáme istotu, že sa tieto aktivity stretnú s nadšením samotných žiakov. Dôležité je aby takto pripravené vyučovacie hodiny žiakov posunuli v myslení, aktivite, kreativite, prístupe a pracovných kompetenciách.

Literatúra

1. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada.
2. Harausová, H. (2011). *Jako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
3. Knapíková, Z., Kostrub D., & Miňová, M. (2002). *Aktivizujúce metódy a formy v práci učitelky materskej školy*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus.
4. Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu Barriester&Principal.
5. Maňák J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
6. Orbánová, D. 2006. *Prístup učiteľov k aktivizujúcim vyučovacím metódam*. <https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/aktivizujuce-metody.pdf>
7. Pecina P., & Zormanová L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. Brno : Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.
8. Šoltisová, Z. (2014). *Aktivizujúce metódy pri vyučovaní odborných predmetov*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Prešov, Vydavateľ: Bratislava MPC.

Kontaktní údaje autora

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

Objavovanie podnikateľských príležitostí v cvičnej firme – aplikácia modelu projektového vyučovania

Discovering Business Opportunities in the Practice Firm – Applying the Model of Project Teaching

Eudmila Velichová

Abstrakt

Výchova k podnikaniu zaradená do vzdelávacieho systému už počas stredoškolského štúdia zvyšuje šance mladých ľudí na založenie vlastného podniku. Výučba v cvičných firmách, ktoré majú v podmienkach slovenského vzdelávacieho systému viac ako dvadsaťpäťročnú históriu, bola doteraz orientovaná viac na nácvik vybraných rutinných obchodných, personálnych a finančných procesov. Oblasť rozhodovacích procesov, ktoré musia predchádzať úvahám o štarte podnikateľskej činnosti a to najmä vo fáze hľadania a objavovania podnikateľských príležitostí, je v cvičných firmách zanedbávaná. V príspevku prezentujeme možnosť aplikovať model projektového vyučovania pri objavovaní podnikateľských príležitostí v cvičnej firme.

Kľúčové slová: cvičná firma, projektové vyučovanie, podnikateľská príležitosť, podnikateľský projekt

Abstract

Education for entrepreneurship included in education system already during secondary education increases the chances of young people to set up their own enterprise. The teaching in practice firms that have more than twenty-five-year history in the Slovak education system has so far been more focused on training selected routine business, personnel and financial processes. The area of decision-making processes, which must precede the considerations of starting up business activities, especially in the stage of searching for and discovering business opportunities, is in practice firms underestimated. In the paper, we present the opportunity to apply the model of project teaching during discovering the business opportunities in the practice firm.

Keywords: practice firm, project teaching, business opportunity, business project

JEL klasifikácia: A23

1 Východiská implementácie projektového vyučovania v cvičnej firme

Cvičná firma ako koncepcia vyučovania i názov odborného ekonomického predmetu mala od začiatku jej zavedenia do sústavy ekonomických predmetov stredných škôl v Slovenskej republike (ďalej SR) v školskom roku 1991/1992 ambíciu čo najvernejšie simulovať prácu reálneho podnikateľského subjektu v školskom prostredí, na simulovanom domácom a medzinárodnom trhu cvičných firiem. Záujem o koncepciu cvičných firiem zo strany stredných škôl v SR kulminoval v školskom roku 2008/2009, kedy počet cvičných firiem významne narástol z pôvodne 22 cvičných firiem v roku školskom roku 1992/1993 na 624

cvičných firiem v školskom roku 2008/2009 (Velichová, 2010, s.69). Pokiaľ ide o pravidelné merania kvality činnosti cvičných firiem, dosahovali cvičné firmy na stredných školách v SR najlepšie výsledky v školských rokoch 2008/2009 a 2009/2010 (Velichová, 2010, s. 82). Výsledky zatiaľ poslednej kvalitatívnej analýzy trhu slovenských cvičných firiem, uskutočnené autorkou príspevku v šk. roku 2014/2015, nám umožňujú tvrdiť, že fiktívnosť, ktorá zostáva naďalej nosnou charakteristikou koncepcie cvičných firiem, viedla k tomu, že sa tréning podnikateľských zručností v cvičnej firme zúžil iba na akúsi ekonomickú hru, ktorá je často vzdialená od reálnej podnikateľskej praxe (Velichová, 2014).

V súčasnosti sa počet cvičných firiem v SR ustálil na rekordnom počte 720 (stav k 1. 9. 2017), čo však nepredstavuje skutočný počet funkčných cvičných firiem, iba počet cvičných firiem, ktoré sú registrované v Slovenskom centre cvičných firiem. Vychádzame z prijatej hypotézy, že takmer polovica cvičných firiem nie je funkčná. Konkrétnejšie výsledky o skutočnom kvantitatívnom a najmä kvalitatívnom stave cvičných firiem v SR možno očakávať od celoslovenského výskumu zameraného na cvičné firmy v SR, ktorého realizácia je plánovaná v roku 2018. Záujem o cvičné podnikanie v stredoškolskom prostredí naďalej klesá, čo čiastočne korešponduje aj s vývojom v reálnej podnikateľskej praxi. Výsledky ostatných rokov, pre ktoré je charakteristický celospoločensky i celoeurópsky sledovaný pokles záujmu mladých ľudí o podnikanie (čo potvrdzujú aj výsledky pravidelného merania Flash Eurobarometer), vyvolávajú spoločenskú objednávku „opätovného stimulovania podnikateľského ducha v Európe“. Kým v roku 2010 bola samostatná zárobková činnosť pre 45 % Európanov prvou voľbou, v súčasnosti sa toto percento znížilo na 37 % a v SR na 33 % (<http://ec.europa.eu>). Tento nepriaznivý vývoj je výzvou pre hľadanie inovácií aj v oblasti osvedčenej formy podpory podnikania vo vzdelávaní, kam podnikateľské vzdelávanie v cvičnej firme patrí. Sme toho názoru, že súčasná výchova k podnikavosti vo vzdelávacom prostredí stredných škôl v SR je roztrieštená a nevyhnutne vyžaduje koordinovaný a systémový prístup. Koncepcia cvičných firiem potrebuje komplexnú inováciu nielen v rovine obsahu vzdelávania posilnením podpory podnikavosti a rozvoja podnikateľských kompetencií vrátane rozvoja finančnej gramotnosti, ale najmä v oblasti zásadnej a systémovej zmeny aplikovaných vyučovacích metód, postupov a didaktických prostriedkov. Jedným z riešení ako posilniť podporu podnikavosti v cvičnej firme je aplikácia projektovej metódy, resp. projektového vyučovania. V príspevku sa zameriame na možnosti aplikácie projektového vyučovania v tomto vyučovacom predmete vo fáze objavovania podnikateľských príležitostí.

1.1 Rutinná a projektová práca v cvičnej firme

Význam práce v tíme a interdisciplinárnej spolupráce v spoločnosti narastá. Veľa činností už nemôžeme vykonávať tradičnými pracovnými postupmi. Vyučovací predmet cvičná firma poskytuje dostatočný priestor na nácvik celého radu činností, ktoré majú rutinný charakter. Najčastejšie ide o zakladacie procesy, personálne činnosti, oblasť nákupu a predaja, marketingu, finančné a účtovné operácie. Na druhej strane majú žiaci, prichádzajúci do cvičnej firmy už určité skúsenosti aj s projektovou prácou z iných vyučovacích predmetov všeobecno-vzdelávacieho charakteru (napr. cudzie jazyky, etika, občianska náuka), ale aj predmetov odborného zamerania (napr. podniková ekonomika, marketing, bankovníctvo a i.). Projektová práca je jednorazová, časovo ohraničená, na výsledok orientovaná práca so zadaním podnikovo-hospodárskej témy, ktorá sa musí dokumentovať a prezentovať. Aplikácia projektovej práce v cvičnej firme už v úvodnej téme, ktorou je objavovanie podnikateľskej príležitosti, môže viesť k nájdeniu strategicky účinných riešení. Tieto sa prejavujú vo vhodne zvolenom predmete cvičného podnikania, ktorý už nie je náhodným často formálnym výberom, ale predstavuje fúziu rozpoznania určitého problému a rozpoznania prostriedkov a postupov, ako tento problém vyriešiť (Solík, Jakubec, 2007, s. 54).

Tabuľka 1: Porovnanie projektovej a rutinnej práce

Projektová práca	Rutinná práca
Jednorazové procesy a aktivity	Často opakované procesy a aktivity
Definovanie cieľa je nutnosťou	Definovanie východiska a očakávaného výsledku
Nie je vopred stanovená špecifikácia požadovaných opatrení	Špecifikácia požadovaných opatrení je stanovená
Významná neistota splnenia cieľa	Menej významná neistota splnenia cieľa
Riešenia môžu byť inovatívne, strategicky účinné	Riešenia sú štandardné, očakávané

Zdroj: vlastné spracovanie

Aplikácia projektovej práce v cvičnej firme vo fáze objavovania podnikateľských príležitostí môže vytvoriť most medzi požiadavkami inovácií zo strany simulovanej hospodárskej, prípadne aj medzinárodnej súťaže na trhu cvičných firiem a želaniami (predstavami) žiakov (v role budúcich podnikateľov alebo zamestnancov). Charakteristické znaky projektovej práce v cvičnej firme uvádzame v tab. 2.

Tabuľka 2: Charakteristické znaky projektovej práce v cvičnej firme

Časové ohraničenie	Projektová práca má začiatok a ukončenie
Definovaný cieľ	Vymedzený cieľ môže mať charakter úlohy alebo viacerých úloh, prípadne udalosti alebo viacerých udalostí
Nadobúdanie kompetencií	Projektová práca slúži na preukázanie odbornej a sociálnej kompetencie žiaka
Výnimočnosť	Je nezávislá od projektov, ktoré sa uskutočňujú v iných predmetoch
Na riešení sa zúčastňuje viacero osôb, oddelení cvičnej firmy	Podľa možnosti sa vykonáva v tíme, ale môže sa vykonávať aj ako práca jednotlivca
Prítomnosť rizika	Dosiahnutie cieľov, dodržanie limitov nákladov

Zdroj: vlastné spracovanie

Základným predpokladom úspešnej aplikácie projektového vyučovania v cvičnej firme je kvalitná príprava. V oblasti didaktických prostriedkov trvale absentujú vyučovacie prostriedky, ktoré by pomohli učiteľovi vniesť do vyučovacieho procesu v cvičnej firme prvky projektovej práce, resp. pokúsiť sa overiť v tomto vzdelávacom prostredí projektovú výučbu. S cieľom podporiť túto snahu učiteľov predmetu cvičná firma sme vypracovali niekoľko modelov projektového vyučovania, ktoré sú vhodné na aplikáciu v cvičnej firme. Jedným z nich je model projektového vyučovania „Objavujeme podnikateľskú príležitosť“.

2 Model projektového vyučovania Objavujeme podnikateľskú príležitosť

2.1 Vybrané didaktické aspekty modelu

Začínajúci i etablovaný učiteľ cvičnej firmy získa základné informácie o modeli, ktoré sú zamerané na tieto didaktické aspekty projektového vyučovania:

- vymedzenie cieľa projektového vyučovania: žiaci dokážu vyhľadávať a posudzovať podnikateľské príležitosti v súlade s realitou trhového prostredia v SR i v kontexte trhového prostredia cvičných firiem v SR a dokážu transformovať zvolený podnikateľský nápad do predmetu podnikania cvičnej firmy;
- zaradenie modelu do školského vzdelávacieho programu: model je vhodný nielen pre predmet cvičná firma (3., resp. 4. ročník obchodných akadémií a iných stredných škôl ekonomického zamerania), ale aj pre iné podnikateľsky orientované predmety napr. podnikateľské vzdelávanie (2. ročník obchodných akadémií);
- vymedzenie prierezových tém: potreby, trh, prieskum a analýza trhu, predmet podnikania;
- charakteristika rozvíjaných kľúčových kompetencií: samostatnosť, tvorivé, analytické a kritické myslenie, tímovosť, schopnosť riešiť problémy, schopnosť vyhľadávať a triediť informácie, zodpovednosť za splnenie úlohy a jej výsledok, komunikačné kompetencie, schopnosť prijímať spätnú väzbu, schopnosť autoevalvácie a i.;
- vymedzenie výstupov projektového vyučovania: podnikateľské nápady žiakov, posudzovanie a hodnotenie podnikateľských nápadov, transformácia nápadu na podnikateľskú príležitosť, rozhodnutie o predmete podnikania cvičnej firmy;
- určenie časového rámca: 4 vyučovacie hodiny (mesiac september);
- hodnotenie jednotlivých činností: učiteľ (slovne a známku), žiak (sebahodnotenie slovne – spolupráca v skupine a kvalita individuálnych výstupov);
- hodnotenie finálneho produktu: aplikácia metódy hodnotenia projektov 3S (splnenie úlohy, postup, reálnosť);
- určenie predpokladov na zvládnutie modelu: na strane učiteľa (problematika základov podnikania a marketingu, práca s IKT), na strane žiaka (základy podnikania, práca s IKT), na organizáciu práce (vyučovanie v bloku), na strane vedenia školy (učebňa cvičnej firmy vybavená IKT);
- odporúčané vyučovacie metódy: diskusné metódy (motivačný rozhovor, brainstorming, brainwriting, diskusia), demonštračná metóda, práca s IKT, problémová metóda, projektová metóda;
- odporúčané vyučovacie prostriedky: IKT, testovacie hárky, schémy, pracovné listy, tabuľky zaznamenávania a hodnotenia nápadov.

2.2 Ukážka metodického postupu

Súčasťou modelu je metodický postup na plánované 4 vyučovacie hodiny, ktorý podrobne opisuje odporúčané činnosti učiteľa a žiakov. Pre názornosť uvádzame v tabuľke 3 ukážku metodického postupu prvej vyučovacej hodiny.

Tabuľka 3: Ukážka metodického postupu – vyučovacia hodina 1

Vyučovacia hodina 1		
Predmet	cvičná firma (resp. podnikateľské vzdelávanie)	
Tematický celok	Predmet podnikania cvičnej firmy	
Téma	Motivácia k podnikaniu	
Štandard	Obsahový	Výkonový
	podnikanie, podnikateľ, podnikavosť, motívy k podnikaniu, predpoklady na podnikanie, riziká podnikania	žiaci poznajú pojmy podnikanie, podnikateľ, podnikavosť, riziko; dokážu rozlišovať pozitívne a negatívne motívy podnikania; poznajú všeobecné právne a osobné predpoklady na podnikanie v SR; dokážu diagnostikovať vlastné predpoklady na podnikanie; dokážu rozlišovať a vymedziť riziká podnikania
Vstupné vedomosti a zručnosti žiaka	žiak vie charakterizovať základné pojmy podnikanie a podnikateľ žiak pozná právne a osobné predpoklady na podnikanie v SR žiak vie vyhľadávať informácie o podnikaní a podnikateľskom prostredí v SR (prípadne i v zahraničí)	
Organizačné formy	individuálna a skupinová práca	
Vyučovacie metódy	diskusné metódy: motivačný rozhovor, brainstorming, brainwriting, diskusia; pozorovanie, autodiagnostika, metóda praktických prác, práca s IKT	
Vyučovacie prostriedky	pre učiteľa	pre žiaka
	počítač, dataprojektor, plátno alebo interaktívna tabuľa, flipchart (resp. magnetická tabuľa), fixky, elektronická prezentácia, testovacie hárky	počítače, pracovný list
Metodický postup		
Časový rámec	Podrobný opis činností	
ÚVOD 15 min	Učiteľ privíta žiakov, oboznámi ich s predmetom cvičná firma, obsahom vzdelávania a systémom hodnotenia, informuje ich o projekte „Objavujeme podnikateľskú príležitosť“, ktorý budú žiaci riešiť prvé 4 vyučovacie hodiny, uskutoční vstupný motivačný rozhovor Vymedzenie a nastolenie problému – motivácia Kto a prečo podniká? Kto chce podnikat'? Kto skutočne podniká? Žiaci odpovedajú na uvedené otázky, učiteľ môže motivačný rozhovor doplniť prezentovaním tzv. best practices, t. j. krátkym príbehom vybraného úspešného podnikateľa v SR alebo zahraničí (pomôcka: www.podnikajte.sk).	
JADRO 25 min	Analýza a riešenie problému Učiteľ rozdelí žiakov do skupín, môže využívať náhodný výber alebo sa žiaci rozdelia do skupín podľa ich vlastných preferencií (odporúčame veľkosť skupiny 5 žiakov, t. j. 4 skupiny v triede). Učiteľ pomocou diskusných metód zisťuje vedomosti žiakov o podnikaní, podnikateľoch, podnikavosti, motívoch k podnikaniu, predpokladoch na podnikanie, rizikách podnikania; využíva pritom vhodnú elektronickú prezentáciu	

	(alebo inú formu prezentácie, napr. obrázky umiestnené na tabuli) s cieľom vzbudiť záujem žiakov o podnikanie. Súčasťou prezentácie sú pojmy (podnikanie, podnikateľ, podnikavosť, motívy k podnikaniu, predpoklady k podnikaniu, aktivované vhodným obrázkom alebo schémou, pričom učiteľ využíva skupinové vyučovanie. Jednotlivým skupinám prideluje úlohu vysvetliť uvedené pojmy pomocou otázok: Čo je to podnikanie? Kto je podnikateľom? Čo si predstavujete pod pojmom podnikavosť? Aké sú pozitívne motívy k podnikaniu? Aké sú negatívne motívy k podnikaniu? Aké sú všeobecné predpoklady na podnikanie v SR? Aké poznáte osobné predpoklady na podnikanie? Po prezentácii odpovedí jednotlivými skupinami, učiteľ pomocou testovacích hárkov diagnostikuje žiakov a zisťuje ich motívy a predpoklady na podnikanie. Učiteľ si vyberie len jeden testovací hárok z ponuky. V prípade nedostatku času môžu žiaci testovanie uskutočniť v domácom prostredí a o výsledku budú informovať učiteľa na budúcej hodine (alebo mejlom na spoločne vytvorenú adresu pre potreby projektu). Po testovaní pokračuje diskusia na tému riziko. Uved'te príklady na všeobecné podnikateľské riziko, zdravotné riziko, kariérne riziko, pracovné riziko, rodinné riziko vo vzťahu k podnikaniu. Žiaci opäť pracujú v skupinách. V diskusii môže učiteľ použiť pomôcku pracovný list.
ZÁVER 5 min	Učiteľ stručne vyhodnotí prácu v skupinách, využíva aj sebahodnotenie v skupine (môže určiť hovorca – pozorovateľa skupiny vopred). V závere zadá žiakom domácu úlohu vyhľadať informácie o ľubovoľnom úspešnom podnikateľovi (podnikateľke) v SR alebo v zahraničí a pripraviť krátku informáciu (každá skupina pripraví jednu informáciu). V prípade blokovej výučby dvoch vyučovacích hodín, táto domáca úloha ako súčasť projektu odpadá a po prestávke pokračuje program druhej vyučovacej hodiny.

2.3 Diskusia

S cieľom overiť navrhovaný model projektového vyučovania v pedagogickej praxi, sme v mesiaci september 2017 uskutočnili pilotnú výučbu modelu na vybranej obchodnej akadémii v prostredí začínajúcej cvičnej firmy. Výučba prebiehala v bloku 2 x 2 vyučovacích hodín, čím bol overený model „Objavujeme podnikateľskú príležitosť“ v celom plánovanom časovom rozsahu štyroch vyučovacích hodín. Výučby sa zúčastnili žiaci 4. ročníka. Úroveň vstupných vedomostí žiakov zo základov podnikania bola overená vstupným didaktickým testom. Výučbu viedla skúsená učiteľka cvičnej firmy s dlhoročnou praxou. Ako metóda overovania bolo zvolené pozorovanie vyučovacieho procesu autorkou modelu, následný rozhovor s vyučujúcou a zisťovanie názorov žiakov pomocou dotazníka spokojnosti s aplikovanou výučbou. Pozorovanie vyučovacieho procesu prinieslo tieto vybrané zistenia: Žiaci pozitívne reagovali na aplikovaný model projektového vyučovania. Rozdelenie žiakov do skupín sa osvedčilo, prinieslo prvky súťaživosti pri riešení spoločných úloh. Žiakov najviac zaujalo diagnostikovanie ich predpokladov na podnikanie, resp. meranie ich sklonu k podnikaniu pomocou testovania. Vyučujúca aplikovala test podnikateľských vlastností a sebahodnotenie podnikateľského ducha. Testy sú súčasťou balíka pomôcok modelu projektového vyučovania. Pri objavovaní podnikateľských nápadov aplikovala metódu brainstormingu a využila pracovný list Moje záujmy a podnikateľský nápad. Najväčšie

problémy mali žiaci s prácou Kontrola podnikateľských nápadov a príležitostí, pričom túto časť modelu vyhodnotila ako obsahovo veľmi náročnú a časovo poddimenzovanú aj vyučujúca. Toto zistenie je podnetom na plánovanú úpravu modelu v smere redukcie niektorých úloh na priamom vyučovacom procese a ich presun do domácich prác žiakov. V dotazníku žiaci pozitívne hodnotili projektovú výučbu v cvičnej firme. Ako náročnú uviedli prácu na posudzovaní navrhovaných nápadov a požadované tvorivé práce pri finalizácii výstupov projektu, ktoré bolo nevyhnutné vykonávať aj mimo školy vo voľnom čase.

3 Záver

Skúsenosti, ktoré máme s výučbou predmetu cvičná firma, potvrdzujú, že aj tento predmet vyžaduje inováciu nielen v obsahu vzdelávania, ale najmä v oblasti aplikovaných vyučovacích metód. Projektové vyučovanie je koncepciou, ktorá môže priniesť do cvičných firiem potrebné stimulovanie a podporu podnikavosti žiakov a výchovu k podnikaniu. Prezentovaný model projektového vyučovania „Objavujeme podnikateľskú príležitosť“ a jeho pilotné overenie vo vyučovacom procese, je príspevkom k hľadaniu ďalších ciest aktivizácie žiakov a zvyšovania kvality nielen výučby, ale najmä merateľných žiackych výstupov a aktivít.

Literatúra

1. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/eurobarometer/index_en.htm
2. Solík, J., & Jakubec, V. (2007). *Cesta k samostatnosti. Založenie podnikania*. Bratislava: OZ GIMMA.
3. Velichová, L. (2010). *Cvičná firma – teória a prax*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
4. Velichová, L. (2014). *Cvičná firma – tvorba podnikateľských plánov*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.

PodĎakovanie

Príspevok je výstupom projektu „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“, reg. č. 022EU-4/2016, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
E-mail: ludmila.velichova@euba.sk

Kateřina Berková
Ladislav Pasiar

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 2. ročníku mezinárodní vědecké konference
Reviewed Papers of the 2nd International Scientific Conference

Vydal Extrasystem Praha
Elektronická publikace
Vydání první
145 stran 10,70 AA
ISBN 978-80-87570-38-8

