

**Vysoká škola ekonomická v Praze**

**Fakulta financí a účetnictví**

**Katedra didaktiky ekonomických předmětů**



**Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů  
Praha, o.p.s.**



**Vysoká škola DTI**



**SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2021**

Sborník recenzovaných příspěvků 6. ročníku mezinárodní vědecké  
konference

Reviewed Papers of the 6<sup>th</sup> International Scientific Conference

## **ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE**

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

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

PhDr. Radka Lōwenhōfferová, Ph.D., MBA (lowenhofferova@vsmvv.cz)

doc. Mgr. Ing. Lucia Krištofiaková, Ph.D., ING – PAED IGIP  
(kristofiakova@dti.sk)

Bc. Josef Kočka (student VŠE v Praze)

Bc. Eliška Jakešová (student VŠE v Praze)

## **EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION**

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

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

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

### **Schola nova, quo vadis? 2021**

Sborník recenzovaných příspěvků 6. ročníku mezinárodní vědecké konference

© Krpálek, Pavel – Krpálková Krelová, Katarína – Berková, Kateřina

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2021

Myslíkova 27

110 00 Praha 1

Czech Republic

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

Svazek/Volume: 48

ISBN 978-80-87570-57-9

# **SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2021**

**Sborník recenzovaných příspěvků 6. ročníku  
mezinárodní vědecké konference**

**Reviewed Papers of the 6<sup>th</sup> International Scientific  
Conference**

## **Editors**

Pavel Krpálek

Katarína Krpálková Krelová

Kateřina Berková

## VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

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

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

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

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

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

prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD. (EU Bratislava)

doc. Ing. Hana Březinová, CSc. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

doc. Mgr. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP (Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom)

doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc. (Univerzita Jana Amose Komenského Praha)

doc. Ing. Jindřich Ploch, CSc. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

PhDr. Miroslav Poláček, PhD. (SPU Nitra)

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

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

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

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

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

Mgr. et Mgr. Jiří Kohoutek, Ph.D. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

JUDr. Olga Nebeská (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

## OBSAH

<b>Petr Adamec .....</b>	<b>7</b>
Motivace a postoje absolventů ekonomicky zaměřených vysokých škol k práci učitele odborných předmětů Motivation and attitudes of graduates of economically oriented universities to the work of teachers of vocational subjects	
<b>Mária Belešová .....</b>	<b>14</b>
Pozitívny vplyv dištančného vzdelávania na študentov študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy Positive impact of distance education on students of the field of study Teaching and Pedagogical Sciences	
<b>Simona Belovičová.....</b>	<b>20</b>
Manažérsky štýl pedagóga Managerial Style of the Teacher	
<b>Jana Bilčíková, Jozef Harangozó, Ivana Tureková .....</b>	<b>27</b>
Pracovné prostredie študentov počas dištančnej výučby The work environment of students during distance learning	
<b>Hana Březinová .....</b>	<b>33</b>
Univerzita není migrace databází The university is not a database migration	
<b>Marie Fišerová .....</b>	<b>38</b>
Jak ovlivnila pandemie COVID-19 výuku účetnictví na středních školách? How Has the COVID-19 Pandemic Affected the Teaching of Accounting in Secondary Schools?	
<b>Lenka Holečková .....</b>	<b>43</b>
Porovnání využití metody brainstorming a brainwriting při online výuce Comparison of Using Brainstorming and Brainwriting Method within Online Teaching	
<b>Alena Králová .....</b>	<b>47</b>
Příprava učitelů a lektorů ekonomických předmětů v období pandemie COVID 19 Preparation of economic subjects during the COVID 19 pandemic	
<b>Pavel Krpálek, Katarína Krpáľková Krelová .....</b>	<b>53</b>
Mimořádné podmínky online výuky a jejich odraz v nárocích na kompetenční model učitele ekonomických předmětů Extraordinary Conditions of Online Teaching and Their Reflection in the Demands on the Competence Model of Teachers of Economic Subjects	
<b>Erik Ondrejčka, Alexander Bilčík.....</b>	<b>60</b>
Skúsenosti pedagógov v odbornom vzdelávaní žiakov počas pandémie Experiences of teachers in vocational education of pupils during a pandemic	
<b>Ladislav Pasiar .....</b>	<b>66</b>
Postoje budúcich učiteľov k využívaniu digitálnych technológií vo výučbe – prípadová štúdia Attitudes of future teachers to the using of digital technologies in teaching - a case study	

<b>Libor Pavera .....</b>	<b>75</b>
Projekt Mentra Training, jeho struktura, řešení a cíle Mentra Training project, its structure, solutions and goals	
<b>Denisa Petříková, Simon Brunovský .....</b>	<b>81</b>
Rozvoj komunikačných zručností vo vybranej strednej škole počas pandémie COVID-19 Development of communication skills in a selected high school during the COVID-19 pandemic	
<b>Barbora Petrů Puhrová, Klára Křivánková.....</b>	<b>87</b>
Quo Vadis domácí úkoly? Proměny učitelů v přístupu k domácím úkolům v době distanční výuky na 1. stupni základní školy Quo Vadis Homework? Primary School Teachers' Changing Perspectives on Homework in Primary School in the Distance Learning	
<b>Miroslav Poláček, Jana Rybanská.....</b>	<b>92</b>
Stres v učiteľskom prostredí - jeho príčiny, prejavy a následky Stress in the teaching environment - its causes, manifestations and consequences	
<b>Henrieta Roľková .....</b>	<b>98</b>
Podpora sociálno-emocionálneho zdravia u študentov po pandémieí Covid 19 Support of socio-emotional health of student after the Covid 19 pandemic	
<b>Čestmír Serafín.....</b>	<b>105</b>
Didaktický proces a jeho komponenty v kontextu digitalizace vzdělávání Didactic process and its components in the context of digitalization of education	
<b>Eva Tóblová .....</b>	<b>111</b>
Attitudes of teachers in Slovakia to the use of activating teaching methods during the COVID-19 pandemic	
<b>Tereza Vacínová .....</b>	<b>117</b>
Využitelnost diagnostiky učebních stylů VARK v ekonomickém vzdělávání v období pandemie COVID-19 The usability of VARK learning style diagnostics in economic education during the COVID-19 pandemic	

# Motivace a postoje absolventů ekonomicky zaměřených vysokých škol k práci učitele odborných předmětů

## Motivation and attitudes of graduates of economically oriented universities to the work of teachers of vocational subjects

*Petr Adamec*

### Abstrakt

V současné době se mnoho škol potýká s nedostatkem kvalitních, kvalifikovaných a snad i motivovaných učitelů. Cílem tohoto příspěvku je shrnout výsledky ankety realizované mezi účastníky programu celoživotního vzdělávání na veřejné vysoké škole, zaměřeného na získání kvalifikace učitele odborných předmětů střední školy. Respondenty byli absolventi ekonomicky zaměřených oborů vysokých škol, kteří prostřednictvím svých odpovědí vyjadřovali názory na práci učitele, motivaci k získání kvalifikace a tendenci vykonávat tuto profesi i po zkušenostech s výukou v době koronavirové pandemie.

**Klíčová slova:** motivace, učitel odborných předmětů, střední odborná škola, další vzdělávání

### Abstract

Many schools today are facing a shortage of quality, qualified and perhaps also well motivated teachers. The aim of this paper is to summarize the results of a survey conducted among participants in the program of lifelong learning at a public university, aimed at obtaining the qualification of a secondary vocational school teacher. The respondents were graduates of economically oriented fields of higher education who, through their answers, expressed their views on the teaching profession, motivation to obtain qualifications and the tendency to practice this profession even after teaching experience during a coronavirus pandemic.

**Keywords:** motivation, teacher of vocational subjects, secondary school, further education

**JEL klasifikace:** I210, I230

## 1 Úvod a obecná východiska

Zajímavou inspirací pro přípravu tohoto příspěvku byly mimo jiné *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* (Maršíková a Jelen, 2019). Ve zmíněném dokumentu se konstatuje, že situace v českém školství není z hlediska personální obsazenosti pedagogů ideální. Problémy jsou nacházeny pochopitelně v tradičních a dlouhodobě známých kategoriích – vysoký průměrný věk učitelů, relativně nízké finanční ohodnocení, nižší prestiž profese, obecný nedostatek kvalitní pracovní síly a také nedostatek absolventů s pedagogickým vzděláním. A právě ono pedagogické vzdělání, resp. zákonem stanovená kvalifikace je do značné míry i předmětem tohoto textu. Vzhledem k zaměření konference a předepsanému rozsahu textu se budu věnovat pouze středním, resp. středním odborným školám. Podle zmíněné analýzy pracuje v regionálním školství přes 150 tisíc učitelů (fyzických osob), z toho na středních a vyšších odborných školách působí zhruba

45 tisíc učitelů. Učitelů odborných předmětů je z tohoto počtu kolem 9,5 tisíc (přepočteno na úvazky). Učitelů, kteří vyučují ekonomicky zaměřené předměty je přibližně 1 500 (v rámci oboru vzdělání 63 – Ekonomika a administrativa), přičemž poměr mezi muži a ženami je 1:6. Průměrný věk mužů v této skupině je 51,8 a žen 51,1 let (Maršíková a Jelen, 2019).

## 2 Kvalifikace učitele odborných předmětů střední školy

Předmětem tohoto příspěvku je motivace a další postoje absolventů ekonomicky zaměřených oborů, kteří již působí v praxi, stát se učitelem odborných ekonomických předmětů. V minulosti bylo realizováno několik zajímavých výzkumných šetření, která se zabývala motivací dospělých k dalšímu vzdělávání a většinou je tato oblast spojena se zaměstnáním – jeho udržením, změnou, kariérním postupem, rozšířením možností pracovního uplatnění apod. (srov. Šedřová a Novotný, 2006; Rabušicová, Rabušic & Šedřová, 2008). Ve vztahu k formálnímu a neformálnímu vzdělávání se však tato motivace zásadně liší v míře vlivu přímého požadavku ze strany zaměstnavatele. Jedním z posledních šetření zaměřených na téma získávání učitelské kvalifikace je např. studie Janiš ml. a Janiš st. (2020), jejíž závěry hovoří o tom, účastníky podobných kurzů motivují např. benefity, které učitelské povolání přináší, jako jsou prázdniny, relativně vnímaná kratší pracovní doba, pravděpodobnost pravidelného růstu platu apod.

Obečně známým faktem, který však v kontextu této sborníkové stati stojí za připomenutí, je ustanovení Zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících, které nám v § 9 odst. 2 říká, že *učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu*

1. *v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy,*
2. *v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu,*
3. *v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, nebo*
4. ***studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a***
  - *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,*
  - *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo*
  - ***studiem pedagogiky podle § 22 (dále jen „studium pedagogiky“).***

Pro střední školy je charakteristický velký podíl učitelů, kteří jsou absolventy tzv. „doplňujícího pedagogického studia“, což je zkratkovité a zlidovělé označení pro případ, kdy absolvent odborné (např. technické) vysoké školy v “nehumanitním” oboru absolvuje program zaměřený na získání kvalifikace učitele odborných předmětů střední školy - podle výše uvedené možnosti číslo 4. Podle statistik je působí ve středním školství cca jedna třetina ze všech učitelů a konkrétně v případě učitelů odborných předmětů na středních školách je to celkově 62 %, přičemž toto procento se mezi kraji České republiky odlišuje.



### 3 Metodologie

Cílem šetření bylo zjistit motivaci a související informace od účastníků programu celoživotního vzdělávání, který je zaměřen na získání kvalifikace učitele odborných předmětů – Studium pedagogiky a je realizován podle § 22 odst. 1 písm. a) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, a § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému. Do předmětného programu se může přihlásit absolvent zemědělského, ekonomického, technického nebo zdravotnického oboru, který odpovídá charakteru vyučovaných odborných předmětů. Studium obsahuje 3 moduly: *Základy pedagogiky a didaktiky*, *Základy psychologie pro pedagogy*, *Doplňující témata a praxe* a jejich obsah je rozdělen do 15 dílčích předmětů. V rámci modulu *Základy pedagogiky a didaktiky* si účastníci volí podle svého zaměření a vzdělání odbornost předmětu *Didaktika odborných předmětů*. Časový rozsah vzdělávání je 3 semestry a je organizováno kombinovanou formou. Celková hodinová dotace je 154 hodin, z toho prezenční výuka tvoří 105 hodin a distanční 49 hodin. Program, akreditovaný v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků byl akreditován v únoru 2020 a první běh začal v září téhož roku. V lednu 2022 bude končit závěrečnými zkouškami cyklus první.

V první polovině listopadu 2021 byla mezi všemi současnými účastníky kurzu realizována anketa prostřednictvím nástroje Microsoft Forms zaměřená na jejich motivaci ke studiu pedagogiky a tím pádem získání kvalifikace učitele odborných předmětů střední školy. Z celkových 119 frekventantů v různých fázích kurzu (tři běhy) odpovědělo 84 (70,6 %) a mezi nimi bylo identifikováno 39 respondentů, kteří absolvovali ekonomicky zaměřené obory na vysokých školách napříč ČR. **Následující text i jeho výsledky se tedy budou věnovat těmto osobám.** Mezi respondenty jsou tedy zařazeny osoby, které absolvovaly obory nazvané např. ekonomie a management, manažersko-ekonomický obor, marketing a management, hospodářská politika, finance, veřejná správa a regionální rozvoj, ekonomika a řízení podniku, podnikání v obchodě a službách apod. Anketa obsahovala 10 otázek, z nichž čtyři se týkaly zejména sociodemografických charakteristik respondenta – věk, pohlaví, obor absolvované vysoké školy, současná profese. Jedna otázka byla otevřená a umožňovala respondentům vyjádřit svůj názor na průběh kurzu, jeho obsah anebo cokoliv jiného. Mezi respondenty bylo 7 mužů a 32 žen. Průměrný věk respondentů činil 38 let, medián 39 let, modus 42 let. Nejmladšímu bylo 25 let a nejstaršímu 54. Rozložení respondentů podle věku vidět v tabulce č. 1.

Tabulka 1: Struktura respondentů podle věku

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
25 – 30 let	7	17,9 %
31 – 35 let	6	15,4 %
36 – 40 let	11	28,2 %
41 – 45 let	11	28,2 %
46 – 54 let	4	10,3 %
Celkem	39	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

## 4 Výsledky

V následujícím textu jsou uvedeny výsledky a odpovědi získané realizací výše uvedené ankety.

- *Proč jste se přihlásil/a do tohoto kurzu Studium pedagogiky?*

Z hlediska relativního zastoupení zhruba polovina respondentů v odpovědi na tuto otázku deklarovala, že je pro ně toto studium způsobem, jak do budoucna rozšířit své možnosti uplatnění na trhu práce a případně získání nových vědomostí a poznatků, nebo jinými slovy jednoho z respondentů „...chtěl bych být připraven, až se pro tuto dráhu skutečně rozhodnu“ (muž, 46 let). Část z těchto respondentů pak navíc uvedla, že práci učitele (resp. učitelky) by ráda vykonávala po návratu z rodičovské dovolené. Celkem 5 respondentů (cca 1/8) uvedlo, že by rádi v budoucnu pracovali jako učitelé, protože plánují přechod ze soukromé sféry do školství s představou klidnějšího zaměstnání s pravidelným platem – „...z hektického businessu do učitelského prostředí: poměr čas a peníze nesrovnatelný...“ (žena, 40 let). Jen tři respondenti uvedli, že v současné době pracují na střední škole jako učitelé nebo v jiné pozici a je potřeba si toto vzdělání doplnit. Motivace prázdninami se objevila u dvou respondentů. V podstatě zřídka (cca u 4 respondentů) se objevila motivace spojená s touhou předávat praxí a životem nabyté zkušenosti anebo láska k dětem a mládeži, vidění smyslu práce ve výchově mládeže apod.

- *Měl/a jste ve škole oblíbeného učitele/učitelku a proč?*

Mezi respondenty z řad absolventů ekonomických oborů se našel pouze jeden, který neměl oblíbeného učitele. Všichni ostatní uvedli, že měli minimálně jednoho oblíbeného učitele a zároveň uvedli příklady a zdůvodnění. Mezi nejčastěji uváděné vlastnosti těchto oblíbených učitelů/učitelek patřila na jedné straně lidskost, slušnost, umění naslouchat, vstřícnost, férovost, ochota, spravedlivé hodnocení, schopnost přiznat chybu a na straně druhé odbornost a zaujetí pro obor včetně schopnosti motivovat, nadchnout pro totéž žáky – používat přitom příklady z praxe a životních zkušeností. Jedna citace za všechny: „Na střední škole mě hrozně moc bavilo účetnictví a to především kvůli panu profesorovi, který byl naprosto skvělý pedagog a odborník a navíc s ním byla legrace. Všechno co dosud vím o účetnictví, je právě ze střední školy“ (žena, 42 let).

- *Byl nebo dosud je některý z Vašich rodičů učitelem?*

Celkem 29 z 39 (74 %) respondentů odpovědělo, že žádný z jejich rodičů nebyl ani v současnosti není učitelem. 7 respondentů odpovědělo kladně a 3 respondenti uvedli, že učitelem byl jiný příbuzný – např. prarodiče nebo teta/strýc.

- *Jakou profesi v současnosti vykonáváte?*

Obecně se dá usuzovat, že téměř všichni respondenti v současnosti vykonávají velmi rozličné profese do značné míry související či příbuzné s vystudovanou vysokou školou. V odpovědích se objevily následující pozice/profese – mzdová účetní, projektový manažer, OSVČ, bankéř, manažer marketingu a HR, bankovní poradce, účetní, ekonom, finanční poradce, obchodní zástupce, provozní manažer, metodik v pojišťovně, personalista, auditor, finanční analytik, plánovač výroby, vedoucí oddělení autopojištění, obchodní manažer, jednatel stavební společnosti, účetní, úředník, ale také lektor první pomoci, asistent pedagoga, pracovník v turistickém informačním centru a 7 respondentů bylo na rodičovské dovolené.

- *Hodláte po absolutoriu tohoto kurzu pracovat jako učitel?*

Z níže uvedené tabulky č. 2 je patrné, že 4/5 respondentů (spíše ano a určitě ano) má tendenci stát se po absolutoriu kurzu učitelem odborných předmětů. Avšak při podrobnějším pohledu

na tento výsledek (samozřejmě při zohlednění nízkého počtu respondentů je to třeba brát s rezervou) je vidět, že muži se ke své učitelské budoucnosti stavějí více negativněji než ženy – 4 ze 7 mužů odpovědělo „spíše ne“, na rozdíl od žen, u nichž převažuje v tomto směru evidentně daleko pozitivnější smýšlení.

Tabulka 2: Hodláte po absolutoriu kurzu pracovat jako učitel?

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	celkem
muži	0	3	4	0	7
ženy	8	20	4	0	32
celkem	8	23	8	0	39

Zdroj: vlastní zpracování

- *Ovlivnila koronavirová pandemie Vaše případné rozhodnutí pracovat jako učitel?*

V níže uvedené tabulce č. 3 lze vyčíst výsledek, že 72 % respondentů koronavirová pandemie neovlivnila v případném rozhodnutí vykonávat profesi učitele. V tomto případě jsou muži rozhodnější než ženy, na rozdíl od předchozí otázky, kde tomu bylo naopak.

Tabulka 3: Ovlivnila koronavirová pandemie Vaše případné rozhodnutí pracovat jako učitel?

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	celkem
muži	0	1	3	3	7
ženy	5	5	9	13	32
celkem	5	6	12	16	39

Zdroj: vlastní zpracování

- *Další informace a postřehy respondentů.*

Na tomto místě jsou vybrané výroky, které respondenti uvedli v rámci možnosti otevřeně se vyjádřit.

Při pandemii jsem měla možnost absolvovat se synem online výuku (1. třída ZŠ) - velice náročné pro děti i pro učitele. Předmět Digitální technologie mi ovšem ukázal, čím vším mohou učitelé látku předat žákům, pak už je to jen o vybavení školy a schopnostech učitele. Touto cestou moderních technologií bych se chtěla dát i já, pokud se mi podaří uplatnit se ve školském prostředí. Kurz Pedagogiky je pro mě velice zajímavý, přednášky nejsou jen o teorii, ale i o příkladech z praxe. (žena, 36 let)

Pandemie mi pomohla být více v kontaktu s učiteli, se kterými se jinak skoro nevidím. Jejich práce mi najednou dávala větší smysl než ta moje. Nemám v plánu celý život pracovat jako učitel. Kurz beru spíš jako rozšíření svých obzorů a případnou kariéru učitele bych zvážil až v pozdním věku, abych mohl žákům předat něco z praxe. (žena, 40 let)

Mé rozhodnutí pracovat jako učitelka koronavirová pandemie neovlivnila. Žáky je potřeba vzdělávat bez ohledu na to, zda nějaká pandemie je, či ne a v dnešní době, kdy je široce rozšířený přístup k internetu si myslím, že není problém se vzdělávat přes nejrůznější média. V některých státech s řídkým osídlením vzdělání na dálku probíhalo i v době, kdy internet

nebyl. Vzdělávání přes internet navíc podle mě může zvýšit úroveň práce s počítačem jak u žáků, tak u vyučujících a budeme tak mít vyšší počítačovou gramotnost. (žena, 51 let)

Vždy mě to táhlo k učení, ale po vystudování vysoké školy jsem chtěla hodně cestovat, tak jsem do loňského roku pracovala v oblasti cestovního ruchu. Díky pandemii Covidu a dvěma menším dětem, jsem přemýšlela nad možností svého uplatnění a vyhrálo u mě školství - udělala jsem si kurz asistenta pedagoga, a hledala vhodné místo na střední škole v Brně, kde bych mohla uplatnit i mé vzdělání získané na ekonomické fakultě. Druhým rokem tedy jsem asistentkou u 17letého tělesně handicapovaného chlapce na střední škole, a zároveň je pro mě tato práce i velkou školou jak získat zkušenosti od kolegů, kteří učí už spoustu let. (žena, 42 let)

Jsem velmi ráda, že jsem se na kurz přihlásila. Organizace je perfektní, většina vyučujících taktéž vynikající. Co se týká profese, je to v této situaci stabilní povolání, vzhledem k pandemii v tom vidím velký potenciál rozvoje (online výuka), mimochodem je teď velmi znatelný rozdíl mezi učiteli - kdo chce se rozvíjet a kdo nikoli. Dále také plat učitelů určitě hraje roli. Nemám však v plánu učit na plný úvazek, ideálně pouze odborné předměty a předávat studentům zkušenosti z praxe. (žena, 25 let)

## 5 Závěr

Výsledky ankety přinesly zajímavé informace o motivaci a dalších postojích specifické skupiny účastníků programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole (absolventi ekonomických oborů), který směřuje k získání kvalifikace učitele odborných předmětů. Respondenti se vyjádřili konkrétně k motivaci pro účast v tomto kurzu, tendenci vykonávat či nevykonávat po skončení kurzu tuto profesi, a také, zda je v tomto rozhodnutí ovlivnila koronavirová pandemie. Zajímavým faktem je, že drtivá většina respondentů aktuálně tuto kvalifikaci nepotřebuje a chce ji získat jako potenciální budoucí možnost svého uplatnění na trhu práce. Za pozitivní lze určitě označit výsledek, že většina respondentů hodlá nastoupit na učitelskou dráhu a zúročit tak svoje dlouholeté zkušenosti z praxe, přičemž koronavirová pandemie toto jejich rozhodnutí neovlivnila.

## Literatura

Maršíková, M., Jelen, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/50371](http://www.msmt.cz/file/50371).

Janiš, K., Janiš, K. (2020). Motivace frekventantů celoživotního vzdělávání pro výkon učitelské profese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 19(3), 7–17.

Šedřová, K., Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 55(2), 140–151.

Rabušicová, M., Rabušic, L. & Šedřová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová, & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, (s. 97–112). Brno: Masarykova univerzita.

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

*Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>.

**Kontaktní údaje autora**

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA  
Mendelova univerzita v Brně  
Institut celoživotního vzdělávání  
Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno  
E-mail:[petr.adamec@mendelu.c](mailto:petr.adamec@mendelu.c)

# Pozitívny vplyv dištančného vzdelávania na študentov študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy

## Positive impact of distance education on students of the field of study Teaching and Pedagogical Sciences

*Mária Belešová*

### Abstrakt

Dosah obmedzenej kontaktnej výučby sa ocitol aj v prostredí vysokoškolského vzdelávania. I naďalej absentuje interakcia a priamy kontakt subjektov a objektov vzdelávania. Organizácia výučby i naďalej ostáva v samotnej réžii vysokých škôl, preto je namieste položiť si otázku, ako tento dlhodobý proces dištančného vzdelávania vplyva na študentov. Naším zámerom bolo zistiť, či dištančné vzdelávanie má aj pozitívny vplyv na vysokoškolských študentov učiteľských smerov, keďže na nižších vzdelávacích stupňoch (primárne vzdelávanie, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie) je online výučba spojená najmä s negatívnym pôsobením na žiakov. Zistujeme názory študentov študijného programu Špeciálna pedagogika.

**Kľúčové slová:** dištančné vzdelávanie, názory vysokoškolských študentov, pozitíva dištančného vzdelávania na vysokej škole

### Abstract

The impact of limited contact teaching has also been found in the higher education environment. There is still no interaction and direct contact between subjects and objects of education. The organization of teaching remains under the direction of universities themselves, so it is appropriate to ask how this long-term process of distance education affects students. Our intention was to find out whether distance education also has a positive effect on university students in teaching directions, as in lower education levels (primary education, lower and upper secondary education) online teaching is associated mainly with a negative impact on students. We find out the opinions of students of the study program Special Pedagogy.

**Keywords:** distance education, opinions of university students, positives of distance education at university

**JEL klasifikácia:** A230

## 1 Úvod

Súčasný svet je ovplyvnený pandemiou koronavírusu, ktorá núti svet k sérii zmien v mnohých oblastiach ako je ekonomika, medicína a vzdelávanie. Vzniknutá pandémia zaviedla nové vzdelávacie metódy, ako je dištančné vzdelávanie v základných a stredných školách, vysokých školách a univerzitách. Táto nová metóda sa považuje za jedinou metódu na zabezpečenie kontinuity vzdelávania vo vzdelávacích inštitúciách počas tejto pandémie (Bataineh et al. 2021). V tomto ohľade sú povinnosti lektorov aj študentov v procese výučby a učenia sa početné a náročné. Tento proces si vyžaduje prax a značné úsilie na úspešné zapojenie študentov do online tried a dosiahnutie vzdelávacích cieľov. V dištančných triedach

by teda žiaci a študenti mali byť efektívne zapojení. To si vyžaduje kvalifikovaného lektora, ktorý si s touto novou metódou dokonale poradí (Albashtawi, Al Bataineh, 2020).

## 2 Dištančné vzdelávanie na vysokej škole

Dištančné vzdelávanie je podľa Průchu a Míku (2020) multimediálna forma riadeného štúdia, v ktorom sú vyučujúci a konzultanti v priebehu vzdelávania trvalo alebo prevažne oddelení od vzdelávaných. Multimediálnosť tu znamená využitie všetkých dištančných komunikačných prostriedkov, ktorými je možné prezentovať učivo, t. j. tlačené materiály, magnetofónové záznamy, počítačové programy na disketách či CD nosičoch, telefóny, faxy, e-mail, rozhlasové a televízne prenosy, počítačové siete (INTERNET). Hlavným objektom procesu je študujúci, hlavným subjektom procesu je vzdelávacia inštitúcia – nie učiteľ. Pedagogický proces na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave bol nastavený tak, aby sa na dištančnú výučbu prešlo plynule a pri prípravách na ďalšie vzdelávanie boli zohľadnené skúsenosti z výučby počas prvej vlny pandémie. Pri výučbe so študentmi som konkrétne ja uplatnila platformu Microsoft Teams, ktorá je súčasťou balíka Office 365. Tá mi umožnila využiť funkcionality „trieda“, kde som si vytvorila rôzne skupiny a naplánovala prednášky a semináre, ktoré som realizovala v reálnom čase. Domnievam sa, že využívanie spomínanej platformy nie je technicky náročné (prednášajúci potrebuje mať zariadenie s mikrofónom – audioprednáška, prípadne kamerou – videoprednáška).

## 3 Názory študentov na dištančné vzdelávanie

Tento príspevok sa zameriava na študentov tradičných univerzít s prezenčnou formou výučby a na implementované modely dištančného vzdelávania počas obdobia spôsobenej pandémie COVID-19. Naším cieľom je analyzovať predovšetkým pozitívny vplyv dištančného vzdelávania v živote študentov a identifikovať prijatý model online výučby ako pozitívnu súčasť vysokoškolského vzdelávania. Je nutné uvedomiť si, že nové technológie však vždy prinášajú zmeny v životnom štýle študentov. Napríklad študenti uvažujú skôr o časových obmedzeniach ako o vzdelávacích príležitostiach, ako to potvrdil Stafford (2011). V dôsledku toho sa online vzdelávacia platforma považuje za nástroj, ktorý môže šetriť čas, učiť seba vzdelávaniu a motivuje zostať v kontakte s najnovšími digitálnymi trendmi.

Za účelom nášho kvalitatívneho výskumu boli oslovení študenti ( $n = 53$ ) magisterského stupňa štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (Slovenská republika), v študijnom programe Špeciálna pedagogika. Študenti mali možnosť vyjadriť sa k otvorenej otázke: „Ako vás ovplyvnilo dištančné vzdelávanie v pozitívnom smere?“ Študenti mali možnosť písomne a anonymne sa vyjadriť o všetkých výhodách a kladoch, ktoré im dištančné vzdelávanie v predchádzajúcich štyroch semestroch (od letného semestra akademického roku 2019/2020) prinieslo. Všetky vyzbierané písomné odpovede od študentov boli následne kategorizované. Pomocou techniky otvoreného kódovania boli vytvorené viaceré kategórie, ktorým sme priradili autentické ukážky výpovedí študentov. Mnohé z odpovedí sa opakovali, pričom sa študenti vyjadrovali hlavne k pozitívnym dopadom dištančného vzdelávania a celkový postoj k tejto (pre nich) netypickej forme vzdelávania, s ktorou sa počas ich predchádzajúceho štúdia na vysokej škole doposiaľ nestretli. Kód v našom ponímaní znamenal najfrekvencovanejší výskyt uvedených odpovedí. Vzhľadom na cieľ nášho príspevku sme vytvorili celkovo 6 kategórií: 1. Pohodlie domova. 2. Nemusíme cestovať. 3. Ušetříme peniaze. 4. Viac voľného času. 5. Organizácia času. 6. Zdokonaľovanie sa v informačno-komunikačných zručnostiach.

### 3.1 Pohodlie domova

Jedným z najpútavejších argumentov o hodnote online vzdelávania pre študentov je fakt, že tento spôsob poskytovania má potenciál zvýšiť prístup k postsekundárnemu vzdelávaniu u študentov, ktorí čelia obmedzeniam, ktoré znemožňujú výučbu v reálnej triede. Starší študenti s pracovnými a rodinnými povinnosťami, tí vo vidieckych oblastiach, ktorí nemajú možnosť presťahovať sa, a tí, ktorých pracovné povinnosti nezodpovedajú rozvrhom na vysokej škole, môžu mať z geografickej a časovej flexibility online kurzov značné výhody. Podpora týchto študentov si vyžaduje jasné pochopenie silných a slabých stránok online výučby pre zlepšenie ich študijných skúseností (Baum, McPherson, 2019). Na interpretáciu získaných dát vyberáme päť autentických ukážok študentiek, ktoré nasvedčujú tomu, že byť počas vyučovania doma a užívať si pohodlie domova má množstvo výhod.

*„Celkovo výučba v domácom prostredí je pre mňa viac "pohodová", môžem pri výučbe popíjať čaj, jesť alebo maškrtiť, a tak si vytvoriť pohodlné prostredie pre výučbu.“* (Veronika)

*„Za výhodu dištančného vzdelávania považujem skúškové obdobie, počas ktorého som mala menší stres, pretože som bola v domácom prostredí a vedela som si vytvoriť "pohodu" tak, aby som sa veľa nestresovala.“* (Terézia)

*„Napríklad počas online prednášky sa môžem kedykoľvek napiť, najesť, odbehnúť si na WC a to mi pomáha lepšie sa sústrediť, keďže doteraz sme počas prednášok u profesorov túto možnosť nemali. Práve kvôli tomu pohodliu byť doma sa človek vie lepšie sústrediť.“* (Karin)

*„Je to také pohodlnejšie, napríklad, keď som chorá, tak si môžem ľahnúť a byť pri tom zároveň aj na výučbe.“* (Martina)

*„Vzdelávať sa z pohodlia domova je obrovskou výhodou, znamená to jednoznačne príjemnejšie a pohodlnejšie prostredie.“* (Mária)

Formát online vzdelávania môže pomôcť zúčastniť sa kurzu odkiaľkoľvek, kde sa cítíme pohodlne. To je obzvlášť užitočné pre účastníkov na vzdialených miestach. Ak sa niekto rozhodne učiť sa z domu, znamená to, že bude mať kontrolu nad vzdelávacím prostredím, ktoré najlepšie vyhovuje našim potrebám, bez toho, aby sme zväžili všetky výhody kurzu. Dôležitosť miesta s „veľkým pohodlím“ na vykonanie akademickej práce uprednostňuje väčšina študentov, ktorí považujú domov za ideálne preferované miesto svojho štúdia. Mnoho z tých študentov, pre ktorých je prioritou pohodlie, uviedlo uprednostnenie štúdia na pohovke alebo gauči vo svojich domovoch, najčastejšie vo svojej vlastnej detskej izbe, v obývacej izbe, v kuchyni alebo v inom spoločnom priestore v byte alebo dome, v ktorom žili. Veľký počet študentov naznačil, že v domácom prostredí je preferovaným miestom štúdia ich vlastná posteľ. Posledným z uvedených benefitov pohodlia štúdia doma bolo, že študenti mohli kedykoľvek jesť a piť pri akademických povinnostiach.

### 3.2 Nemusíme cestovať

Univerzita Komenského sa nachádza v hlavnom meste Slovenskej republiky, v Bratislave. Prichádzajú tu študenti z celého Slovenska, pričom najvzdialenejšie mestá sa nachádzajú na východe tejto krajiny. Cesta vlakom napríklad z Košíc, druhého najväčšieho mesta Slovenska, a okolitých dedín, trvá aj 10 hodín. Je preto nesporné, že mnohí študenti počas pandémie ušetrili množstvo času aj tým, že nemuseli pravidelne cestovať. Svedčia o tom aj vyjadrenia ďalších štyroch študentiek, ktorých benefit necestovania prevyšuje všetky ostatné výhody dištančného vzdelávania.

*„Dištančné vzdelávanie ma ovplyvnilo pozitívne najmä preto, že nemusím tak často cestovať do Bratislavy, keďže bývam ďaleko. Taktiež pobyt na internáte nie je práve najluxusnejší, preto som veľmi rada, že nám bolo umožnené vyučovanie z domu. Viem si spraviť komfort, ktorý mi vyhovuje a tým sa lepšie sústrediť na prednášky.“* (Silvia)

*„Výhoda dištančného vzdelávania je určite v tom, že nemusím cestovať vyše 200 km do Bratislavy a ušetrím tým veľa času a energie. Taktiež nemusím cestovať do školy z internátu,*



*nie som v časovom strese, môžem sa pokojne najesť a pripraviť sa na ďalšiu prednášku.“*

(Nikola)

*„Nemusím veľa cestovať a ušetrím tým viac času, ktorý viem využiť efektívnejšie, napríklad aj na učenie sa.“* (Alena)

*„Pozitívum vidím aj v tom, že nemusím cestovať a vyučovanie prebieha priamo doma, aj keď to nikdy nebude také ako v škole.“* (Adriána)

Ušetrením množstva času stráveného cestovaním študenti získajú tento čas na prípravu školských aktivít a prirodzene, majú aj viac času venovať sa sebe a aj aktívnemu využívaniu voľného času, ktorý je nanajvýš potrebný pre odpočinok, psychickú a fyzickú regeneráciu a pobyt v prírode.

### 3.3 Ušetríme peniaze

Študenti okrem toho, že ušetria čas na cestovanie do školy, ušetria aj náklady spojené s inými výdavkami potrebnými na bežné „fungovanie“ vysokoškolského života. Svedčia o tom aj vyjadrenia ďalších štyroch študentiek.

*„Mám menej finančných výdavkov, keďže som doma.“* (Martina)

*„Mám ušetrené peniaze, ktoré by som za normálnych okolností minula na cestovanie do školy a na stravu.“* (Lucia)

*„Dištančné vzdelávanie mi ušetrí aj veľa peňazí. Nemusím platiť za internát, nemusím si kupovať potraviny, nemusím míňať peniaze na dopravu atď.“* (Saška)

*„Som rada, že nemusím dodržiavať opatrenia, ktoré sú zavedené pri prezenčnom spôsobe výučby (testy, rúška). Tým ušetrím aj peniaze.“* (Tatiana)

Na zvládanie dennej formy štúdia potrebujú študenti nemalé finančné prostriedky. Keďže nie všetci vysokoškoláci sú zárobkovo činní alebo nemajú možnosť zárobku, aby si vytvorili nejaké finančné rezervy, táto záťaž pripadá na rodičov. V konečnom dôsledku sú študenti a aj ich rodičia radi, že nemusia vynakladať finančné prostriedky napríklad na cestovanie, ubytovanie, stravu, knihy, ale i na zábavu a voľnočasové aktivity, ktoré sú taktiež do istej miery spoplatnené a nebolo možné sa ich zúčastniť v čase vyhlásenia núdzového stavu Slovenskej republiky v regiónoch s najväčšou epidemickou situáciou.

### 3.4 Viac voľného času

Z hľadiska šetrenia času je vzdelávanie dištančnou formou jedným z najperspektívnejších smerov získavania kvalifikácie. Pandémia Covid-19 bola pre študentov vysokých škôl neuveriteľne náročná. V súčasnosti je úplne bežné, že študenti pracujú na svojich úlohách pred obrazovkou počítača, pretože väčšina ich akademických aktivít je založená na online štúdiu a vyžaduje použitie prostredia digitálneho učenia sa. Niektorí študenti využijú túto skutočnosť ako výhodu. Vynára sa teda otázka, či si popri všetkých akademických povinnostiach vysokoškolskí študenti nájdu voľný čas. Průcha (2009) definuje voľný čas ako svojbytný, subjektívne vnímaný, kultúrne a spoločensky podmienený a časovo vymedzený priestor, v ktorom sa jedinec slobodne rozhoduje o spôsobe sebarealizácie prostredníctvom rozmanitých činností (športových, kultúrnych, technických a pod.), ktorým napĺňa svoje potreby a rozvíja svoje záujmy. Do kategórie voľného času nezahrňujeme čas vyhradený pre školské vzdelávanie či prácu, rovnako ako činnosti spojené so sebaobsluhou (hygiena, stravovanie, nákupy, práce v domácnosti, doprava do školy, zamestnania a pod.).

*„Vďaka dištančnému vzdelávaniu mám viac voľného času, keďže sa nemusím presúvať – najmä keď mám v rozvrhu dlhé voľno, tak za hodinu toho stihnem dosť veľa. Keby som musela byť prezenčne, tak by som iba sedela a čakala pred triedou.“* (Jadranka)

*„Dištančné vzdelávanie mi umožňuje byť doma s rodinou a taktiež mi umožňuje ušetriť veľa času. Nemusím vstávať dve hodiny pred prvou prednáškou, aby som sa nejedla, obliekla a dostala sa včas do školy. Stačí mi vstať polhodinu pred prednáškou.“* (Alexandra)

*„Nemusím skoro vstávať a utekať na prednášky, nepotrebujem so sebou brať veľa vecí. Je to pohodlnejší spôsob vzdelávania. Taktiež môžem tráviť viac času doma.“* (Tatiana)

Napriek tomu, že žiadna zo študentiek neuviedla konkrétnu činnosť využívania voľného času, napríklad viac času na cvičenie, prechádzky v prírode, čítanie knihy, ručné práce a pod., sme presvedčení, že študenti si našli čas aj na tieto aktivity. Dôležitosť voľnočasových aktivít je zo psychologického hľadiska v súčasnej dobe opodstatnená. Spôsob využívania voľného času sa stal jedným z dôležitých ukazovateľov životného štýlu.

### 3.5 Organizácia času

Na vytváraní životného štýlu študentov sa významne podieľa aj vysoká škola, ktorá ich učí rozumne využívať voľný čas medzi prednáškami a seminármi, formovať vlastné záujmy, podporovať celoživotný záujem o vzdelávanie. Prinášame výpovede ďalších troch študentiek, ktoré výhodu dištančného vzdelávania vidia v lepšej organizácii svojho času.

*„Ďalšou výhodou pre mňa je, že som sa musela naučiť efektívne organizovať čas, pretože v domácom prostredí ma okrem školy čaká viac povinností ako príprava jedla a pod. Je pre mňa nevyhnutné a efektívne si zorganizovať čas, aby som všetko stihla.“* (Klaudia)

*„Mám pocit, že som efektívnejšia, viem efektívnejšie využívať čas, naučila som sa multitasking.“* (Jana)

*„Aj napriek štúdiu môžem tráviť viac času s rodinou, naučila som sa viac pracovať so spolužiakmi v Teamse a tiež dokážem produktívne využiť čas medzi jednotlivými predmetmi, pokiaľ je tam väčšia časová rezerva.“* (Naďa)

Organizácia vysokoškolského štúdia si vyžaduje od študentov viac koordinácie vlastného času a učenie sa väčšej samostatnosti. Každý študent na vysokej škole by mal premýšľať o tom, ako si svoj čas organizovať čo najlepšie a vedieť naplánovať si dni tak, aby dokázal nájsť rovnováhu medzi univerzitným a súkromným životom.

### 3.6 Zdokonaľovanie sa v informačno-komunikačných zručnostiach

Napriek tomu, že vysoké školy využívajú informačno-komunikačné technológie čoraz viac a stále efektívnejšie, do vzniku pandémie Covid-19 bola ešte stále veľká skupina tých, ktorí nemali dostatočné zručnosti na to, aby sa k využívaniu IKT odhodlali. Bobot a kol. (2012) uvádza, že miera využívania moderných informačných technológií závisí od rôznych faktorov, napr. kompetencie učiteľov a študentov, vybavenosti škôl a domácností študentov. Dnes má počítače každá škola, prístup k nim majú všetci učitelia. To je základný faktor, ktorý ovplyvňuje mieru využívania IKT – ak má učiteľ možnosť pracovať s modernými technológiami, sám inklinuje k ich využívaniu, aby si zjednodušil prípravu na vyučovanie a zvýšil efektívnosť svojej práce. Efektívnosť svojho štúdia si však zvyšujú aj samotní študenti.

*„Lepšie som sa naučila pracovať s technikou, nehanbím sa pred členmi rodiny prezentovať prezentácie. Máme viacero seminárnych prác, ktoré ma zdokonaľujú pri písaní.“* (Miriam)

*„Zlepšenie technických zručností – práca s počítačom a aplikáciami.“* (Lenka)

*„Počas pandémie som bola nútená viac pracovať s informáciami na internete, takže som sa donútila k samoštúdiu a musela som sa naučiť tieto informácie hľadať efektívne.“* (Zuzana)

Vzájomná komunikácia je pôvodným a stále najuznávanejším výdobytkom počítačových sietí. Bez nich by nebola žiadna komunikácia a zrejme ani žiadna forma dištančného vzdelávania. Byť zručný v komunikácii sprostredkovanvej informačno-komunikačnými technológiami medzi študentmi a pedagógmi a v riadení štúdia je v súčasnosti nevyhnutnou podmienkou každého dištančného vzdelávania.

## 4 Záver

Študenti na základe svojich výpovedí deklarovali, že dištančné vyučovanie v období pandémie spôsobenej koronavírusom prispelo k mnohým pozitívam. Za najčastejšie faktory

podmieňujúce ich pozitívny názor na dištančné vzdelávanie uvádzali faktory ako pohodlie domova, necestovanie, ušetrenie finančných prostriedkov, viac voľného času, lepšia organizácia svojho času či zdokonaľovanie sa v informačno-komunikačných zručnostiach. Okrem týchto faktorov sa v písomných výpovediach študentov vyskytovalo aj niekoľko ojedinelých odpovedí, ktoré taktiež možno považovať za pozitívne. K nim patrí napríklad čas strávený s rodinou, bezproblémové pripojenie sa na výučbu takpovediac zovšadiaľ (z domu, z internátu, z vlaku alebo zo zahraničia). Zároveň sa zmenil aj postoj ich rodinných príslušníkov študentov k priebehu vysokoškolského vzdelávania. Prikladáme autentický výrok študentky Vandy: „Tým, že sme sa vzdelávali doma, ovplyvnilo to moju rodinu a jej postoj k môjmu vzdelávaniu, pretože doteraz si mysleli, že štúdium je len o sedení, počúvaní a sem-tam aj o tom, že si niečo napíšeme. Teraz vidia, koľko musíme pracovať a byť počas výučby aktívni.“ Priznávame sa, že od študentov programu Špeciálna pedagogika sme očakávali vyjadrenia iného zámeru, aj vzhľadom na špecifickosť ich odborného zamerania. Keďže špeciálna pedagogika je veda zaoberajúca sa edukáciou detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, domnievali sme sa, že dištančnú výučbu budú študenti kvitovať v iných rovinách ako prevažne v pozitívach pre ich vlastné pohodlie a komfort.

## Literatúra

Albashtawi, A., & Al Bataineh, K. (2020). The Effectiveness of Google Classroom Among EFL Students in Jordan: An Innovative Teaching and Learning Online Platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15, 78-89.

Bataineh, K. B. et al. (2021). A Silver Lining of Coronavirus: Jordanian Universities Turn to Distance Education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17 (2), 138-148.

Baum, S., & McPherson, M. (2019). Improving Teaching: Strengthening the College Learning Experience. *Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 148 (4), 5-14.

Bobot, V. a kol. (2012). *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopédia*. Praha: Portál.

Průcha J., & Míka, J. (2020). *Distanční studium v otázkach*. Praha: Národní centrum dištančného vzdelávania.

Stafford, G. (2011). *The unexpected transformations of Chinese international students in Australia*. Retrieved from <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/66098/9/01front.pdf>.

## Pod'akovanie

Tento príspevok je podporený grantom KEGA 046UK-4/2021 (Podpora implementácie morálnej výchovy na základnej škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov).

## Kontaktné údaje autora

Mgr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, SR

E-mail: [belesova@fedu.uniba.sk](mailto:belesova@fedu.uniba.sk)

# Manažérsky štýl pedagóga

## Managerial Style of the Teacher

*Simona Belovičová*

### **Abstrakt**

Vysoká efektívnosť v manažovaní je u emočne inteligentných ľudí, preto odporúčame rozvíjať EQ pedagógov. Je to celoživotný proces a oplatí sa pri manažovaní žiakov. Aplikovali sme manažérsku mriežku Blakea a Mounonovej (zameranie na úlohu a ľudí) do pedagogickej praxe ako zameranie na výkon vs. na študentov. Dedukujeme spojenie teórie manažérskej mriežky s Learyho teóriou interpersonálneho štýlu (dimenzia vplyvu a proximity). Uzatvárame, že ideálny je tímový vedúci, ktorý je zameraný na úlohu aj ľudí, má vlastnosti dominancia a afiliácia. Aj výskumne je overené, že študenti oceňujú na pedagógovi črty ako správna miera dominancie a zároveň ústretovosť. Zistilo sa, že budúci pedagógovia sú submisívni a emočne labilní, čo vnímame ako rozpor medzi požiadavkami na pedagóga. Odporúčame tréning pedagógov, keďže je múdre snažiť sa a prekonať fixné idey. Aktuálne sa manažérsky preferuje situačný štýl. Myslíme si, že pedagóg by mal využívať mieru dominancie a ústretovosti, ktoré sú vhodné v manažovaní žiakov, podľa situácie.

**Kľúčové slová:** emočná inteligencia, manažérska mriežka, interpersonálny štýl, situačný štýl

### **Abstract**

Emotional intelligent people are highly effective in management, therefore we recommend to develop EQ of teachers. It is a lifelong process, but it is worth it. We applied the managerial grid from Blake and Mounonová (task focus and focus on people) into teaching practice as focus on performance vs. focus on students. We deduce the connection of theory of managerial grid with Leary's theory of interpersonal style (dimensions of influence and proximity). Ideal is the team leader, which is focused on task and also people, he's dominant and affiliate. It is verified that students appreciate a teacher which is rightly dominant and helpful. It was found that future teachers are submissive and emotionally unstable. We recommend training of the teachers, because it's wise to try and overcome fixed ideas. Situational style is currently preferred. We think that teacher should use the degree of dominance and helpfulness according to the situation.

**Keywords:** emotional intelligence, managerial grid, interpersonal style, situational style

**JEL klasifikace:** I

## **1 Manažment vo vzdelávaní**

### **1.1 Manažment a EQ pedagóga**

Manažment sa používa v rôznych oblastiach života. Manažujeme ľudí aj veci - napr. termíny, domácnosť alebo poistku auta. Najčastejšie sa však manažment používa v súvislosti s ľuďmi, napr. podriadení, deti alebo študenti. Manažovať alebo riadiť znamená mať pod svojím vedením, spravovať, regulovať a usmerňovať. Nie je to manipulácia, hoci od manažovania k manipulácii je tenká čiara. Človek musí mať morálne zásady, aby nezneužil svoje schopnosti a nezmanipuloval druhých na svoje ciele. Ľudia s vysokým EQ druhých nemanipulujú, aj keby mohli, keďže sú zvýšene empatickí. Práve naopak, snažia sa o presvedčanie druhých

(Ulčin, 2015) so zachovaním rešpektu k tomu, ako sa jedinec rozhodne (Koničková, 2021). A práve pri najvyššom stupni emočnej inteligencie je vysoká efektivita v manažovaní (Ulčin, 2015). Preto rozhodne odporúčame pedagógom **pracovať na rozvoji svojej emočnej inteligencie**. Emočne inteligentní ľudia si dokážu rýchlo vybudovať vzťah a získať dôveru ostatných, čo sa im môže zísť pri ich manažovaní. Vyhýbajú sa podrazom a boju o moc (Koničková, 2021). Správni manažéri sa nevyžívajú v tom, že majú niekoho pod sebou, ale v tom, že svojimi schopnosťami dokážu vytvárať spoločné dobro. A je jedno, či ide o manažerov v pozícii rodičov, učiteľov alebo šéfov. Dokonca aj pre spôsob riadenia je spoločná matrica, či už manažujeme deti, žiakov alebo podriadených.

## 1.2 Manažérska mriežka

Robert Blake a Jane Moutonová vypracovali matricu nazývanú **manažérska mriežka**, ktorá znázorňuje mieru záujmu manažéra o **úlohu** a o **ľudí**, ktorých manažuje (obrázok 1).



Obrázok 1: Manažérska mriežka a štýly vedenia. Zdroj: Hudáková (2010)

Existujú typy pedagógov podľa toho, či sa zaujímajú o vzdelávací výkon alebo o samotných študentov. Ideálna je kombinácia oboch. Manažérska mriežka má zvislú os "orientácia na ľudí" a vodorovnú os "orientácia na úlohu" s políčkami 9x9. Obsahuje 81 pozícií, ktoré zahŕňajú rôzne spôsoby vedenia. Blake a Moutonová umiestnili do mriežky niekoľko typických **štýlov vedenia** od najvoľnejšieho po najautoritatívnejší štýl (Januska, 2020). Odporúčame aplikovať tímový štýl, ktorý kombinuje aspekty voľného i autoritárskeho štýlu.

## 1.3. Aplikácia manažérskej mriežky vo vzdelávaní

Uvádzame aplikáciu manažérskej mriežky Blakea a Moutonovej vo vzdelávaní s dôrazom na manažérsky štýl pedagóga (Hudáková, 2010):

- **Vedúci voľného priebehu (1,1)** - nízka orientácia na ľudí aj úlohu. Je to **najmenej vhodný štýl vedenia**, charakteristický ľahostajnosťou a apatickosťou. Označuje sa ako nedostatočné riadenie. Pedagóg má rezervy aj v záujme o študentov, aj vo vyžadovaní plnenia úloh.
- **Vedúci spolku záhradkárov (1,9)** - vysoká orientácia na ľudí, nízka orientácia na úlohu. Podporuje ľudí, ktorých manažuje, vychádza im v ústrety, nedostatočne však dbá na

plnenie úloh. Ľudia sa môžu cítiť dobre, ale výkon je nízky. Pedagógovia majú študenti radi, ale jeho slabou stránkou je dôraz na výkon študentov.

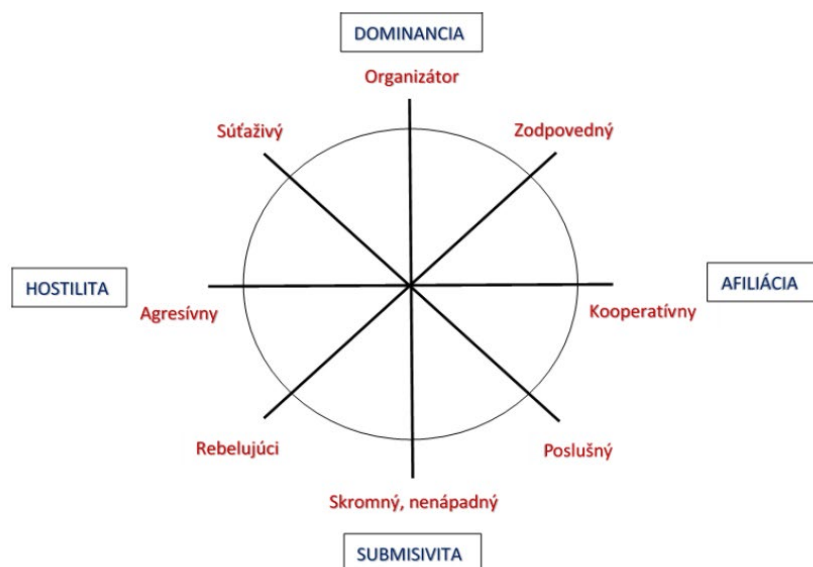
- **Autoritatívny vedúci (9,1)** - nízka orientácia na ľudí, vysoká orientácia na úlohu. Zameriava sa na plnenie úloh bez väčšej pozornosti ľuďom. Pedagóg má prísny prístup s dôrazom na vzdelávací výkon, ale nezaujíma sa dostatočne o študentov.
- **Kompromisný vedúci (5,5)** - stredná orientácia na ľudí aj úlohu. Jeho zámerom je priemerný výkon a udržanie morálky na uspokojivej úrovni. Pedagóg dbá iba na priemerný výkon študentov a má o nich priemerný záujem.
- **Tímový vedúci (9,9)** - vysoká orientácia na ľudí aj výkon. Je to **najvhodnejší štýl vedenia**, ľudia sú nadšení pre svoju prácu, čo sa odráža na kvalitnom plnení úloh. Pedagóg dbá vo vysokej miere na plnenie vzdelávacích úloh aj na vzťah so študentmi.

Prínos manažérskej mriežky vnímame v možnosti **tréningu pedagógov**, pretože pedagóg na pozícii (1,9) alebo (9,1) si môže osvojiť správanie, aké majú tímoví manažéri na pozícii (9,9).

## 2 Manažérske vlastnosti pedagóga

### 2.1 Interpersonálny štýl pedagoga

Dedukujeme spojenie teórie manažérskej mriežky Blakea a Moutonovej s Learyho **teóriou interpersonálneho správania**, ktorý rozlišuje dve dimenzie (Lehenová, 2012, obrázok 2): **vplyv** (dominancia - submisivita) a **proximita** (hostilita - afiliácia).



Obrázok 2: Dimenzie interpersonálneho správania. Zdroj: Heinzová, Kubejová (2020)

**Pri vplyve** ide o dimenziu, na základe ktorej sa vyčleňuje dominantný alebo submisívny pedagóg, čo podľa nás súvisí so zameraním na úlohu podľa Blakea a Moutonovej. **Pri proximate** ide o dimenziu, na základe ktorej sa vyčleňuje hostilný (agresívny) alebo afiliatívny (priateľský) pedagóg, čo podľa nás súvisí so zameraním na ľudí podľa Blakea a Moutonovej. Uzatvárame, že ideálna kombinácia manažérskej mriežky tímový vedúci, ktorý je zameraný na úlohu aj ľudí, má interpersonálny štýl **dominancia** v rámci dimenzie vplyvu a

**afiliácia** v rámci dimenzie proximity. Vyvodzujeme vyvážené ideálnej kombinácie zameranie na vzťahy (ústretovosť) a výkon (dominancia). Wubels a Levy aplikovali Learyho teóriu do edukačného prostredia a vyčlenili osem typov učiteľov (Lehenová, 2012). V rámci nich vymedzujeme štyri pozitívne typy organizátor, pomáhajúci, chápaní a vedúci k zodpovednosti a štyri negatívne typy neistý, nespokojný, karhajúci a prísny.

## 2.2 Pozitívne črty pedagóga

Pedagogická spôsobilosť je súčasťou kvalifikácie pedagóga a zahŕňa širokú škálu kompetencií, od odborných po sociálno-psychologické (Oravcová, 2004). Výskumne je overené, že študenti oceňujú na pedagógovi vlastnosti ako **správna miera dominancie** a zároveň **ústretovosť**. Vzťah študent - pedagóg má svoje špecifiká ako pomáhajúci charakter, asymetria, formálnosť a osobný vzťah. Z toho vyplýva, že nepriateľskosť pedagóga je vnímaná študentmi ako negatívna vlastnosť, podobne ako prílišná dominancia alebo submisivita (Lehenová, 2013). Oravcová (2004) zistila, že **interpersonálne črty budúcich pedagógov** pripravujúcich sa na povolanie počas vysokoškolského štúdia sú submisívnosť, skromnosť, prispôsobivosť až ponížené správanie. Vnímame to ako rozpor medzi požiadavkami na pedagóga z hľadiska profesie aj preferencií študentov, kde sa kladú nároky na správnu mieru dominancie. Preto odporúčame tréning dominantného správania, napr. formou [manažérskeho tréningu](#) (Januska, 2020). Zistilo sa tiež, že študenti pedagogiky sú oproti iným študentom kritickejší, nedôverčivejší, podozrievavejší, čo pravdepodobne súvisí s vyššou mierou emočnej lability. Oravcová (2004) komentuje výsledný osobnostný profil ako nie veľmi priaznivý vzhľadom na budúcu pedagogickú činnosť. Domnievame sa, že emočná labilita súvisí s ohrozením žiadúcej vlastnosti pedagógov ústretovosti. Navrhujeme študentom pedagogiky [tréning emočnej inteligencie](#) na zvýšenie EQ potrebného pre ich osobnú pohodu (Šuranová, 2021) aj úspech v práci (Koničková, 2021, Ulčin, 2015).

## 2.3 Osobnostný profil pedagóga

Ideálny **osobnostný profil pedagóga** zisťovali viaceré výskumné štúdie. Ide o pedagóga, ktorý je spravodlivý, ohľaduplný, trpezlivý, zaujíma sa o žiakov, je dominantný a rozhodný, napriek tomu pomáhajúci, ktorý má žiakov rád. Komunikuje s nimi adekvátne, skôr partnersky, dokáže zaujímavu učiť a zro-zumiteľne vysvetliť učivo (Oravcová, 2004). Dedukujeme, že to súvisí s črtami dominancia a ústretovosť (Lehenová, 2013), ktoré sme uviedli v kapitole 2.2. Pedagóg je manažérom v triede a správny manažér má viesť, mať jasný plán a ísť príkladom (Rovňanová, 2019). Otázkou je, či sa človek **manažérom rodí alebo stáva**. Skoršie teórie znázorňovali manažéra ako veľkú osobnosť, ktorá je hotová, skúsená a v extrémoch až neomylná (Hill, 2004). Na druhej strane je dokázané, že ak sa človek snaží, môže predstihnúť aj niekoho s pôvodne vyššími schopnosťami, kto sa nerozvíja (Sternberg, 2004). Opäť apelujeme na seba výchovu pedagógov, keďže je výskumne overené, že osobnosť človeka sa dá rozvíjať (Cherry, 2020). Aj podľa Eriksona je **múdre snažiť sa**, považuje to za dôležitú vývinovú úlohu človeka (Vágnerová, 2005). Ako sa vraví, kde je vôľa, tam je cesta. Hodí sa na to tiež heslo, že človek rastie s funkciou. V skutočnosti každý manažér musel narásť, pričom rast je hlavnou psychologickou funkciou autentického človeka (Rogers, 1951). Myslíme si, že keď rastie pedagóg, nebojí sa priznať chyby, dáva dobrý príklad pre rast svojich študentov.

## 2.4 Fixné idey

Dwecková v kapitole s názvom Presvedčenia, ktoré múdrych ohlupujú (Sternberg, 2004) píše o tzv. **fixných ideách**, ktoré spôsobujú, že ľudia začnú intelektuálne zaostávať. Niektorí inteligentní ľudia sa vžívajú do toho, že sú inteligentní a múdrosť pokladajú za niečo, čo oni

majú a iní nie. V dôsledku toho sa zameriavajú na to, aby vyzerali múdro, namiesto toho, aby čelili výzvam a svoje spôsobilosti si rozširovali. Ak niekto verí, že inteligencia je nemenná vlastnosť, aktivuje sa uňho škála obranných a sebaklamných foriem správania. V dôsledku toho má tendenciu zamerať sa na krátkodobý úspech a obetovať cenné príležitosti poučiť sa. Naopak, ak niekto verí, že inteligencia je rozvíjateľný potenciál, prestane sa zameriavať na krátkodobé úspechy a zameria sa na stratégie, ktoré povedú k učeniu a dlhodobým úspechom. Dwecková to opisuje na [výskume](#), ktorý realizovala s tímom kolegov na renomovanej univerzite v Hongkongu (Hong et al., 1999 in: Sternberg, 2004). Téma snaživosti nám pripomína Ezopovu bájku o zajacovi a korytnačke, kde zajac zaspal na vavrínoch svojej rýchlosti, až ho porazila pomalá korytnačka. Tí, ktorí sa snažia, môžu časom predbehnúť tých, ktorí mali možno vyššie schopnosti, ale prestali ich rozvíjať.

## 2.5 Profesionálny vývin pedagóga

K rozvoju pedagóga patrí jeho **profesionálny vývin**. Súvisí so sebarozvojom a snahou diskutovanou v kapitolách 2.3 a 2.4. Pedagóg s pribúdajúcimi rokmi pedagogickej praxe postupne prechádza zmenami. Fázy profesionálneho vývinu sa chronologicky delia do troch období (Lehenová, 2012): **1. fáza vzťahy** - dôraz na to, či majú študenti pedagóga radi, ako ho hodnotia a ako vychádza s kolegami. **2. fáza riadenie** - dôraz na vonkajší prejav, správanie sa pri vyučovaní, voľbu stratégie, výber metodík a disciplínu v triede. **3. fáza spolupráca** - pedagóg prechádza od zameranosti na seba k zameranosti na žiakov, využíva reflexiu a korekciu prístupu. Rozvoj pedagóga v rámci seba výchovy vnímame v 3. fáze, kedy využíva korekciu prístupu a reflexiu, ktorá je základom pri rozvoji prvého kľúča EQ seba poznánie (Cherry, 2020). Považujeme ju za sýtenú rastom človeka v rámci autenticity (Rogers, 1951).

## 3 Manažérske štýly vedenia pedagóga

### 3.1 Lewinove štýly vedenia

Lewin realizoval psychologickú analýzu štýlov vedenia. Vyčlenil tri štýly vedenia, z ktorých je najvhodnejší **demokratický (kooperatívny) štýl**. Manažér aj manažovaný sú v centre pozornosti, manažér buduje dôveru u manažovaných (napr. študentov), podporuje kooperáciu, dáva dobrý príklad, málo prikazuje, veľa podnecuje iniciatívu (Rovňanová, 2019). Prispieva k ich samostatnosti, zodpovednosti a prispôsobivosti (Lojdová, 2016). V rámci manažérskej mriežky vnímame podobnosť s tímovým vedúcim (Januska, 2020). Najmenej vhodný je **liberálny štýl**, v ktorom je v centre pozornosti manažovaný, manažér mu dáva príliš veľkú voľnosť, prejavuje málo výchovného pôsobenia, kladie málo požiadaviek, čo súvisí s nižším výkonom. V rámci manažérskej mriežky vnímame podobnosť s vedúcim spolku záhradkárov (Januska, 2020). **Autokratický (dominantný) štýl** sa označuje ako vojenský, v centre pozornosti je manažér, typická je komunikácia zhora nadol, vydáva rozkazy, nekonzultuje rozhodnutia (Rovňanová, 2019). V rámci manažérskej mriežky vnímame podobnosť s autoritatívnym vedúcim (Januska, 2020). Za istých podmienok je autokratický štýl vhodným štýlom vedenia, najmä v krízových situáciách ako napr. choroba alebo požiar. Využíva sa najmenej, viac sa aplikuje liberálny a [najviac demokratický štýl](#).

### 3.2 Situačný štýl

V súčasnosti nastala reforma Lewinových štýlov vedenia, ktoré sú klasickou teóriou manažmentu. Zistilo sa, že ani demokratický štýl nie je vždy vhodný, a naopak, autokratický štýl je občas najvhodnejší. Vymedzuje sa tzv. **situačný štýl**, v ktorom je kľúčová schopnosť prispôbiť uplatňovaný štýl konkrétnym podmienkam (Hersey & Blanchard, 1988). Vychádza sa z toho, že [každý štýl má svoje výhody](#) a je situačne aplikovateľný. Napr. ak by si študent zlomil nohu a pomáhal by mu pedagóg, bolo by neefektívne diskutovať, čo urobiť.



Študent by trpel v bolestiach, keďže každá diskusia zaberá čas. Vtedy je nutné postup okresať na najnutnejšie úkony ako prvú pomoc a zavolanie záchranky. Pedagóg, ktorý inak môže viesť výborné diskusie a rešpektovať študentov, by mal v krízovej situácii stručne a promptne vydávať príkazy. To nič neuberá na rešpekte k zranenému študentovi, ktorý sa prejavuje tým, že mu dôveruje v splnení príkazov. Aktuálne sa vychádza z toho, že všetky štýly vedenia majú výhody aj nevýhody a sú **aplikovateľné podľa situácie**. Napr. [nevýhodou demokratického štýlu](#) je časová náročnosť k získaniu rozhodnutia. Preto si myslíme, že pedagóg by mal využiť mieru dominancie a ústretovosti, ktoré sú vhodné v manažovaní žiakov, podľa situácie. Viac k téme sa dozviete na podcaste Potulky psychológiou <https://potulkypsychologiu.sk/>.

## Literatúra

Belovičová, S. (2021). Hlúposť. *Podcast Potulky psychológiou*. Dostupné: <https://potulkypsychologiu.sk/11-hlupost/>

Belovičová, S. (2021). Sebvýchova a rozvoj EQ. *Podcast Potulky psychológiou*. Dostupné: <https://potulkypsychologiu.sk/6-sebavychova-a-rozvoj-eq/>

Belovičová, S. (2021). Manažment. *Podcast Potulky psychológiou*. Dostupné: <https://potulkypsychologiu.sk/29-manazment/>

Goleman, D. (2017). *Emocionálna inteligencia. Prečo môže byť dôležitejšia ako IQ?* Bratislava: Citadella.

Heinzová, Z. & Kubejová, S. (2020). Interakčný štýl učiteľa v kontexte s črtovou emocionálnou inteligenciou. *Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. Pedagogika*, 11 (3), 139-150. Dostupné: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-11/cislo-3/studia-heinzova.pdf>

Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1988). *Management of Organization behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. Dostupné: <https://psyche0.webnode.sk/products/situacne-vedenie1/>

Hill, G. (2004). *Moderní psychologie*. Praha: Portál.

Hudáková, I. (2010). *Štýl vedenia ľudí v práci manažéra – faktor zvyšovania konkurencieschopnosti v podniku (Ako sa stať úspešným manažérom?)*. Dostupné: <https://www.danovecentrum.sk/odborny-clanok/Styl-vedenia-ludi-v-praci-manazera-faktor-zvysovania-konkurencieschopnosti-v-podniku-Ako-sa-stat-uspesnym-manazerom.htm>

Januska, B. (2020). *Štýly vedenia v manažmente*. Dostupné: <https://www.euroekonom.sk/styly-vedenia-v-manazmente/>

Koníčková, J. (2021). *Emocionálna inteligencia má svoj význam aj v práci. Ako sa prejavujú ľudia s vysokým EQ?* Dostupné: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/6748/emocionalna-inteligencia-eq-v-praci>

Lehenová, A. (2013). *Pedagogická a školská psychológia*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. Dostupné: <https://pdf.truni.sk/e-ucebnice/psp/>

Lehenová, A. (2012). *Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie 1. diel*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Lojďová, A. (2016). *Stýly výchovy v rodině*. Brno : Filozofická fakulta Masarykovej Univerzity. Bakalárska práca, 56 s. Dostupné: [https://is.muni.cz/th/qyyr0/BP\\_Lojdova.pdf](https://is.muni.cz/th/qyyr0/BP_Lojdova.pdf)

Oravcová, J. (2004). Sociálne a interpersonálne črty budúcich učiteľov. *Pedagogická orientace* 2004 (2), 28-38. Dostupné: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/7965/7217>

Rogers, C.R. (1951). *Klientom centrovaná terapia*. Modra : Persona.

Rovňanová, L. (2019). *Vedenie ľudí - základ personálneho manažmentu*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. Dostupné: [https://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/MLS\\_styly\\_vedenie\\_text\\_2019\\_studenti.pdf](https://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/MLS_styly_vedenie_text_2019_studenti.pdf)

Sternberg, R.J. (2004). *Prečo robia múdri ľudia hlúposti?* Bratislava: Ikar.

Šuranová, M. (2021). *Emocionálna inteligencia a jej význam v živote*. Dostupné: <https://eq-ychova.sk/vyznam-eq/>

Ulčín, P. (2015). *IQ vs. EQ alebo čo vám v škole zabudli povedať*. Dostupné: <https://www.trend.sk/blogy/iq-vs-eq-alebo-co-vam-skole-zabudli-povedat>

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Management Mania. (2018). *Riadenie (Management)*. Dostupné: <https://managementmania.com/sk/riadenie-management>.

Psychologia.sk. *Klasické štýly vedenia podľa Lewina, Lippitta a Whita*. Dostupné: [http://www.psychologia.sk/portal/?pojmem=Klasické\\_štýly\\_vedenia\\_podľa\\_Lewina,\\_Lippitta\\_a\\_Whita](http://www.psychologia.sk/portal/?pojmem=Klasické_štýly_vedenia_podľa_Lewina,_Lippitta_a_Whita).

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Simona Belovičová, PhD.

Univerzitné poradenské a podporné centrum Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre  
Trieda Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra

E-mail: [simona.belovicova@uniag.sk](mailto:simona.belovicova@uniag.sk)

# Pracovné prostredie študentov počas dištančnej výučby

## The work environment of students during distance learning

*Jana Bilčíková, Jozef Harangozó, Ivana Tureková*

### Abstrakt

Podmienky práce študentov počas dištančnej výučby v pandemickom období vytváralo i vnútorné prostredie ich domácností či iných pracovných priestorov. Autori príspevku charakterizovali kvalitu vnútorného prostredia a faktory pôsobiace v domácom pracovnom prostredí, ktoré vplyvajú na výkonnosť, tvorivú činnosť a zdravie. Realizovali dotazníkový prieskum so študentmi zameraný na ich konkrétne pracovné podmienky. V závere upozorňujú na dôležitosť osvety v oblasti kvality a bezpečnosti priestorov využívaných na vzdelávanie.

**Kľúčové slová:** dištančná výučba, kvalita vnútorného prostredia budov, faktory vnútorného prostredia, indoor generation, pracovné podmienky

### Abstract

The internal environment of homes created working conditions of students during distance learning in a pandemic. The authors of the paper characterized the quality of the indoor environment and the factors existing in the home working environment, which influence performance, creativity, and health. They carried out a questionnaire survey with students focused on their specific working conditions. Finally, they draw attention to the importance of enlightenment in the field of quality and safety of the environment used for education.

**Keywords:** distance learning, the quality of the indoor environment of buildings, indoor environmental factors, indoor generation, working conditions

**JEL klasifikace:** I

## 1 Úvod

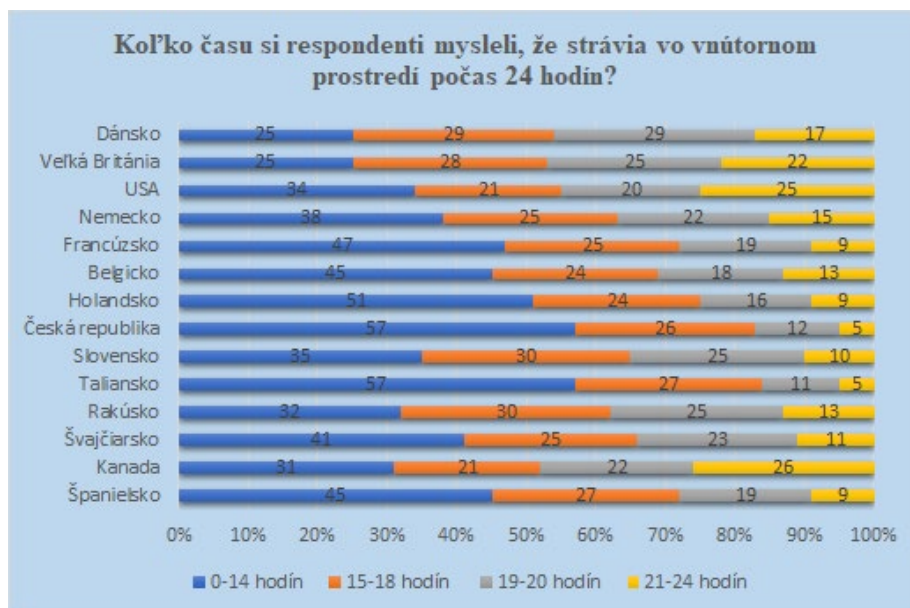
Súčasnú dobu pandémie prinieslo do našich životov množstvo zmien, obmedzení, prispôsobovania sa novým podmienkam. Výučba sa zmenila z prezenčnej na dištančnú formu a študenti sa museli vysporiadať s mnohými problémami. Veľa študentov nemalo vlastné technické vybavenie, stále pripojenie na internet, vhodné priestory. Dlhodobý zákaz vychádzania spôsobil, že vo vnútorných priestoroch domovov museli tráviť oveľa viac času ako v minulosti, pričom nebolo overené či majú zabezpečené vhodné podmienky pre ich pracovnú činnosť.

## 2 Vnútorné prostredie budov a čas strávený v ňom

WHO Regional Office for Europe už v roku 2013 uvádzala, že milióny občanov v európskom regióne trávia približne 90 % svojho času v interiéroch: z toho  $\frac{2}{3}$  vo svojich domovoch, ďalej na pracoviskách, v školách a vo verejných priestoroch (WHO, 2014). Počas pandémie v rokoch 2020 a 2021 sa pre mnohých stali domovy ich pracoviskami, pričom nebol čas ani priestor posúdiť, či sú pre takú prácu vytvorené správne podmienky. Kephelopoulos, S. a kol. (2014) opisujú, že zlá kvalita ovzdušia ovplyvňuje naše pohodlie a má dopad na respiračné

a iné zdravotné následky z dôvodu možnej prítomnosti niektorých špecifických znečisťujúcich látok spôsobujúcich poškodenie zdravia.

Ľudia si neuvedomujú koľko času strávia v budovách, ani potenciálne zdravotné riziká z toho vyplývajúce. Potvrdila to výskumná štúdia YouGov spracovaná v marci a apríli 2018 v mene skupiny Velux. Táto skúmala vnímanie a presvedčenie 16 000 ľudí v 14 krajinách v Európe a Severnej Amerike. Štúdia odhalila nesúlad týkajúci sa reality oproti vnímaniu množstva času, ktorý ľudia trávia v interiéri (mysleli si, že trávia vo vnútri 66% času a v skutočnosti to bolo 90% dňa), zobrazené na obrázku 1. Tiež si neuvedomovali látky znečisťujúce ovzdušie v interiéri a ich potenciálne zdravotné riziká. Podľa tohto prieskumu sedemdesiatšedem (77%) respondentov si neuvedomovalo, že vnútorný vzduch môže byť až päťkrát viac znečistený ako vonkajší vzduch. Detské izby boli identifikované ako izby s najhoršou kvalitou vzduchu v domácnostiach (Velux, 2018).



Obrázok 1: Vnímanie času vo vnútornom prostredí. Zdroj: Velux (2018)

Glivický (2004) uvádza, že základné podmienky pre optimálne pracovné zaťaženie pri práci sú podmienené vlastnou pracovnou činnosťou (pracovné postupy) a pôsobením pracovného prostredia, ktoré človeka môže ovplyvniť pozitívne alebo negatívne. Preto sa pri organizovaní práce musia podľa neho zabezpečiť dve požiadavky z hľadiska súčasných poznatkov o postavení človeka pri práci:

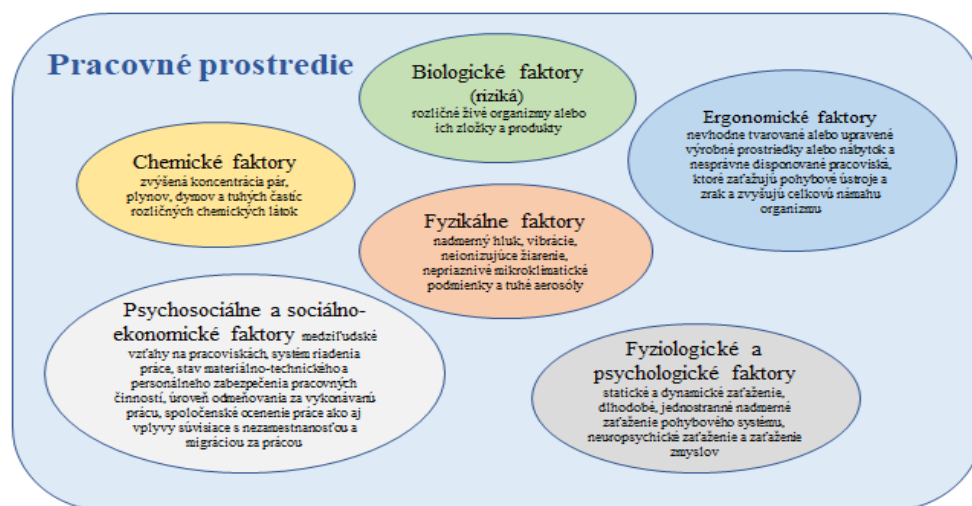
- zaistiť optimálne podmienky pre efektívnu, ekonomicky, fyziologicky i spoločensky vhodnú pracovnú činnosť človeka,
- odstrániť alebo obmedziť pôsobenie rizík alebo zdrojov možných rizikových situácií na zdravie človeka.

Napriek výraznému zlepšeniu kvality vnútorného prostredia v posledných rokoch stále existuje množstvo zdravotných rizík, ako je znečistenie vnútorného ovzdušia, vlhkosť, rast plesní, neprimeraná vnútorná teplota, hluk, riziká úrazov, nedostatok hygienických a sanitárnych zariadení. Mnohé z týchto rizík priamo alebo nepriamo súvisia s kvalitou budovy (WHO, 2014).

### 3 Faktory pracovného prostredia

Tureková, Marková (2018) zdôrazňujú, že pri výučbovom procese a všeobecne pri prácach, kde sa kladú požiadavky na tvorivú činnosť a sústredenosť významnú úlohu zohrávajú

mikroklimatické podmienky. Mikroklima je determinovaná teplotou, prúdením vzduchu, vlhkosťou a ďalšími faktormi, napríklad koncentráciou kyslíka a oxidu uhličitého, príp. iných chemických polutantov, osvetlením a hlukom. Existuje celý rad ďalších charakteristických faktorov spojených s druhom vykonávanej práce, použitých stavebných materiálov, vybavenia pracoviska, ktoré sú špecifické. Hodnotenie každého faktora osobitne je pomerne jednoduché, ale v prípade ich kombinácie sa môžu tieto faktory potenciovateľ, výsledkom čoho môže dochádzať k záťaži organizmu. To všetko sa podpisuje pod znižujúci sa výkon a sústredenosť človeka, teda aj študentov. Kvalita vnútorného prostredia (Indoor Environmental Quality, ďalej IEQ) je taký stav budovy, kde budova nemá nežiaduce zdravotné dopady pre nájomníka, obyvateľa a užívateľa budovy, v ktorej sa nachádza. Zahŕňa expozíciu chemickými, biologickými agensami a fyzikálnym stavom, pričom tieto faktory môžu byť príčinou dráždenia, ochorení alebo exacerbácie existujúcich zdravotných ťažkostí. IEQ nezahŕňa tepelný diskomfort okrem nebezpečenstiev vyplývajúcich z tepelného alebo chladového stresu. Takisto nezahŕňa občasnú vôňu (Tureková, Marková, 2018). Balog a kol. (2006) opisujú pracovné prostredie ako súbor materiálnych podmienok (fyzikálnych, chemických, priestorových a pod.), na základe ktorých sa vykonáva práca. Znázornené sú na obrázku 2. Stav pracovného prostredia je určený najmä stavebným, objemovým a dispozičným riešením objektov a pracovísk, bezpečnostnou úrovňou technológií, strojov a zariadení a akustickými, svetelnými, mikroklimatickými podmienkami atď.



Obrázok 2: Faktory pracovného prostredia. Zdroj: (vlastná úprava)

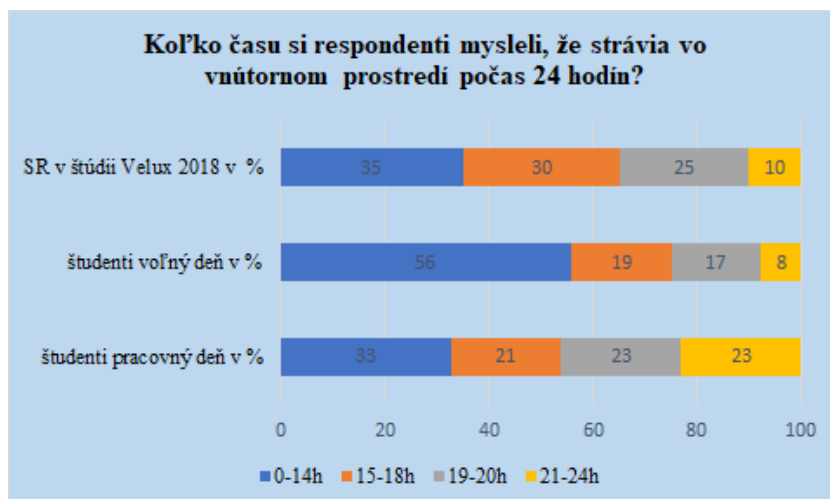
Balog a kol. (2006) upozorňujú, že každý z týchto faktorov môže predstavovať za určitých okolností zdravotné riziko. Možno ich ovplyvniť režimom práce a odpočinku a technickým stavom pracovného prostredia. Vystavenie pôsobeniu rozličných faktorov pracovného prostredia znamená pre organizmus záťaž, ktorá vyvoláva obranné reakcie. V súčasnosti sa hovorí o strese z práce, ktorý vzniká spravidla spolupôsobením viacerých faktorov. Ochrana zdravia pri práci spočíva vo vytváraní zdravých pracovných podmienok t.j. zdravého pracovného prostredia a zdravotne neškodného spôsobu vykonávania práce.

## 4 Pracovné podmienky študentov

Pracovné podmienky sú dôležité i pre študentov vysokých škôl pri ich dištančnej výučbe počas obmedzenia pohybu v čase pandémie. Cieľom prieskumu preto bolo zistiť koľko času trávia študenti vo vnútorných priestoroch budov, či im vyhovujú pracovné podmienky, aké faktory ich ovplyvňujú, či tieto faktory ovplyvňujú ich zdravotný stav. Dotazníkový prieskum bol administrovaný 52 študentom Pedagogickej fakulty UKF cez Google Forms,

distribučovaný bol elektronicky - odoslaním odkazu-linku na formulár. Získané odpovede boli prevedené do formátu tabuliek a ďalej spracované v programe MS Excel a graficky vyhodnotené.

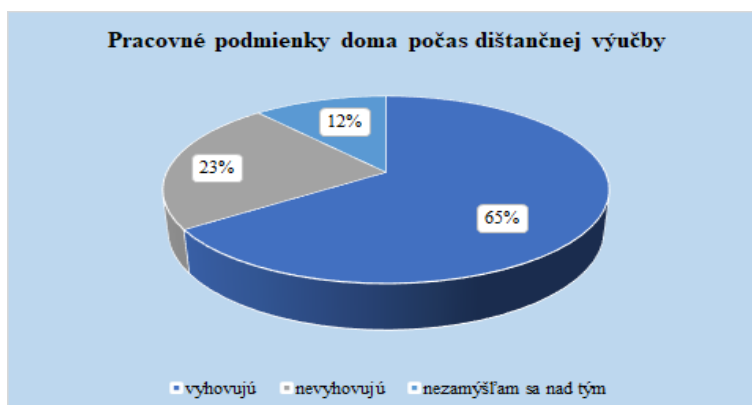
V nadväznosti na štúdiu YouGov pre spoločnosť Velux (2018) sme zadali študentom podobnú otázku: Koľko času si myslia, že stravia vo vnútornom prostredí počas 24 hodín? Otázku sme však rozdelili na dve časti, ako to študenti vnímajú cez pracovný deň a cez voľný deň. Na obrázku 3 uvádzame pre porovnanie hodnoty zo štúdie Velux pre Slovenskú republiku.



Obrázok 3: Vnímanie času vo vnútornom prostredí študentmi. Zdroj: vlastné spracovanie

Z odpovedí je zrejмый nárast vnímania študentov, že počas pracovného dňa stravia 21-24 hodín vo vnútornom prostredí budov, čo si myslí 23 % z nich oproti 10 % respondentom zo štúdie Velux. Je tiež výrazný rozdiel medzi strávením času vo vnútorných priestoroch budov počas pracovného dňa (33 % z nich uviedlo, že trávi vo vnútri 0-14 hodín, 23 % z nich odpovedalo, že trávi vo vnútri 21-24 hodín) a počas voľného dňa (56 % z nich uviedlo, že trávi vo vnútri menej ako 14 hodín, 8 % z nich odpovedalo, že trávi vo vnútri 21-24 hodín). Na doplnujúcu otázku koľko času travia z 24 hodín pracovného dňa vonku, v prírode, 77 % zo študentov odpovedalo menej ako 4 hodiny.

Na otázku či študentom pri štúdiu formou dištančnej výučby vyhovujú pracovné podmienky doma odpovedalo 23 % z nich, že im nevyhovujú, 12 % sa nad podmienkami pracovného prostredia nezamýšľalo, vyhovujú 65 %-tám študentov, výsledky sú zobrazené na obrázku 4.



Obrázok 4: Pracovné podmienky študentov. Zdroj: vlastné spracovanie

Ďalšia položka bola zameraná na vek budovy, v ktorej sa študenti nachádzajú počas dištančnej výučby. 49 % študentov na ňu odpovedalo, že sa nachádzajú v budovách starších ako 30 rokov (z nich 11 % nad 50 rokov), 10 % zo študentov býva v nových budovách s vekom do 10 rokov. V súvislosti so stavom budovy sme sa tiež spýtali študentov, či sa na stenách v rohoch a okolo okien vyskytli plesne, 18 % z nich odpovedalo kladne. Následne sme zisťovali, ako často študenti pociťujú bolesť hlavy vo vnútornom priestore budov. Z odpovedí respondentov vyplýva, že 38 % z nich pociťuje bolesti hlavy občas, 8 % často. Ďalšia otázka bola zameraná na výskyt respiračných ochorení u študentov, pričom 62 % odpovedalo, že nemávajú do roka žiadne respiračné ochorenie, 36 % z nich ochorenie 1-4-krát do roka, 2 % zo študentov trpia na respiračné ochorenia viac ako 4-krát za rok.

Nasledujúcou položkou sme zisťovali, či sa študenti zaujímajú o kvalitu vnútorného prostredia a riešia jeho vplyv na svoje zdravie. Teplotu vzduchu v miestnosti sledovalo 23 % a vlhkosť vzduchu iba 10% študentov, pričom 27 % študentov má v domácnosti malú meteostanicu. Zariadenie, ktoré meria množstvo kyslíka v krvi malo a sledovalo si jeho hladinu 8 % respondentov.

## 5 Záver

Kvalita pracovného prostredia je dôležitá pre optimálnu pohodu a dosahovanie maximálnych výsledkov, čo platí aj pri štúdiu. V našom prieskume 46 % študentov uviedlo, že počas pracovných dní trávi vo vnútorných priestoroch budov viac ako 19 hodín denne. Málokto z nich sleduje faktory prostredia, v ktorom sa nachádza väčšinu dňa. Podľa Štejgla (2004) sa denne stretávame s vážnymi prehreškami ľudí k vlastnému i skupinovému zdraviu. Dopĺňa tiež, že “súčasný človek nepovažuje za povinnosť zdravo žiť, vytvárať alebo zachovávať zdravé podmienky v životnom a pracovnom prostredí, či zdravo organizovať vlastnú alebo skupinovú pracovnú činnosť”. Považujeme preto za dôležité, aby sa v tejto oblasti zvýšila osвета a pedagógovia dokázali svojich študentov na uvedenú problematiku upozorniť a usmerniť ich aj v oblasti bezpečnosti pracovného prostredia a jeho vplyvu na zdravie.

## Literatúra

Balog, K., a kol.. (2006). *Inžinierstvo pracovného prostredia*. Slovenská technická univerzita v Bratislave vo Vydavateľstve STU, 115 s.

Glivický, V. (2004). *Ergonomie na pracovných miestach IV. Ergonomické požiadavky na organizáciu práce*. Součást výukových materiálu zpracovaných v rámci projektu výzkumu a vývoje “Ergonomie a uplatnění jejich nástrojů a metod na pracovišti” Praha : Akademie práce a zdraví ČR

Kephalopoulos, S. a kol. (2014). *Průručka pro zdravé prostředí v evropských školách* Luxembursko: Úrad pre publikácie Európskej únie, 2014.

Šteigl, J. (2004). *Ergonomie na pracovných miestach VII. Uplatnění ergonomie na školských pracovných miestach*. Součást výukových materiálu zpracovaných v rámci projektu výzkumu a vývoje “Ergonomie a uplatnění jejich nástrojů a metod na pracovišti” Praha: Akademie práce a zdraví ČR.

Tureková, I., Marková, I. (2018). *Vnútorné prostredie budov*. Vysokoškolské učebné texty. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 157 s.

Velux. (2018). *The Indoor Generation. The effects of modern indoor living on health, wellbeing and productivity.* YouGov, 2018. Retrieved from: <https://press.velux.com/download/542967/theindoorgenerationsurvey14may2018-2.pdf>

<http://> WHO (2014). *Combined or multiple exposure to health stressors in indoor built environments.* An evidence-based review prepared for the WHO training workshop “Multiple environmental exposures and risks“ Edited by: Dimosthenis A. Sarigiannis. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark. Retrieved from: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/248600/Combined-or-multiple-exposure-to-health-stressors-in-indoor-built-environments.pdf/](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0020/248600/Combined-or-multiple-exposure-to-health-stressors-in-indoor-built-environments.pdf/)

### **Kontaktní údaje autora/autorů**

Ing. Jana Bilčíková  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
E-mail: [jana.bilcikova@ukf.sk](mailto:jana.bilcikova@ukf.sk)

Ing. Jozef Harangozó, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
E-mail: [jharangozo@ukf.sk](mailto:jharangozo@ukf.sk)

doc. Ing. Ivana Tureková, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta  
Dražovská 4, 949 74 Nitra  
E-mail: [iturekova@ukf.sk](mailto:iturekova@ukf.sk)



# Univerzita není migrace databází

## The university is not a database migration

*Hana Březinová*

### **Abstrakt**

Hledáme novou školu? Přestaňme ji hledat. Začněme ji tvořit. Naše myšlenky představují přípravu na vlastní tvorbu. Zkusme se zamyslet nad tím, jakou sílu mají myšlenky. Mottem konference je Schola nova quo vadis? Abychom mohli rozvinout myšlenky na to, jak může vypadat škola v době, kdy se digitalizace vtěluje do umělé inteligence a na druhé straně do stejného prostoru se přijde vzdělávat člověk, který má sice v ruce chytrý telefon, ale slova na něm čte po slabikách, je nutné proces vzdělávání umožnit variabilně.

**Klíčová slova:** myšlenka, slova, data, informace, inspirace.

### **Abstract**

Are we looking for a new school? Let's stop looking for her. Let's start creating it. Our thoughts are a preparation for our own creation. Let's try to think about the power of thoughts. The motto of the conference is Schola nova quo vadis? In order to develop ideas on what a school might look like at a time when digitization is embodied in artificial intelligence and, on the other hand, a person who has a smartphone in his hand but reads the words in syllables comes to the same space, enable the learning process variably.

**Keywords:** thought, words, data, information, inspiration

**JEL klasifikace:** A.2.

## **1 Předání myšlenek pomocí slov**

I pro tu nejsložitější myšlenku je nutné najít srozumitelná slova. Slovo vyslovené nebo napsané jakoukoliv formou musí vést přímočaře k cíli sdělit myšlenku, která by měla být informací nesoucí nový poznatek. Nebude-li pro posluchače přínosná, nepřinese-li obohacení, konkrétní um, znalost, nebude mít pro posluchače hodnotu. Pokud student bude zaplaven daty a neobdrží zároveň metodologii, nezíská postupy, jak v datech najít souvislosti, jak z nich vytěžit informace, nebude ani na úrovni umělé inteligence. Ta totiž dnes již umožňuje technickým systémům reagovat na vjemy z jejich prostředí, řešit problémy a dosahovat určitých cílů.

### **1.1 Data versus informace**

Při pozorování určitého jevu, jeho měření, sledování lze získat údaje, data, která se zaznamenají danou formou. Dnes, v době digitální půjde o technický záznam, aby bylo možné tato data vhodně třídit, seskupovat, zpracovávat a vyhodnocovat. Aby bylo možné v datech vysledovat určité souvislosti, vazby, vývoj, získat tak z výsledků pozorování konkrétní poznatky, zkušenosti, je potřeba přetavit tyto zdroje do informací. Data se tedy stávají informací pomocí interpretace. Je však třeba velmi dobrých znalostí, aby bylo možné vyhodnotit, zda je interpretace správná. Ať již tedy bude škola a výuka na ní plně digitální, anebo vybavená křídou a tabulí, vždy bude zásadní nezatěžovat studenty daty, případně požadovat jejich biflování, ale snažit se je pomocí svých zkušeností, nabytými vědomostmi a

volbou vhodných metod a postupů dovést k tomu, jak data vyhodnotit a získat z nich informaci.

## 1.2 Užitek versus um

Jen pravdivá, správná a včasná informace může přinést studentovi užitek. Pokud však bude informace nesprávná, falešná nebo dokonce lživá či klamná, jejíž účelem je ovlivnit úsudek tak, aby vyvolala zdání důvěryhodnosti a pravdivosti, pak výsledkem nebude obohacení a znalost studenta.

Pokud student získá dostatek znalostí nejlépe studiem, ale i praktickým osvojováním a poznáváním těchto znalostí, získá určitý um v dané oblasti. Ovšem aby se jednalo o skutečné znalosti a následně um, je nezbytné, aby student dokázal vyhodnotit kvalitu získané informace. V tom mu může zásadním způsobem pomoci učitel, kde je vyšší předpoklad, že nezneužije svého postavení a nebude úmyslně šířit informace falešné, lživé a klamné, jako to může být ze zdrojů přístupných na volně šířených internetových sítích.

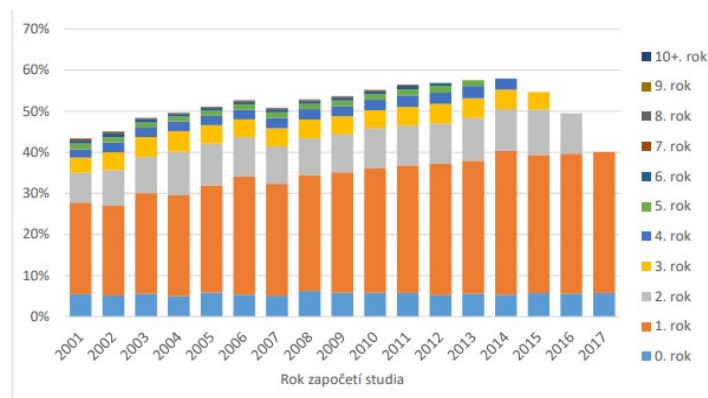
## 2 Škola bez učitelů – chytrá škola

Úvahy o tom, že lze nahradit učitele umělou inteligencí, je cesta, která v pravém slova smyslu slova není chytrá. Chytrá škola zřejmě nebude ani taková, kdy studenti budou sice komunikovat s učitelem, avšak vzdáleně, distančně, on-line. Chybějící fyzický kontakt mezi učitelem a studentem, mezi studenty navzájem, bylo možné si vyzkoušet (s různě dlouhými přestávkami) od 11. března 2020. Tento nedobrovolný experiment sice celkem prokázal počítačovou gramotnost na obou stranách pedagogického procesu, avšak u řady vysokoškoláků nevedl k požadovaným výsledkům studia.

Jak uvádí Hrstková (2020), studenti, kteří nastoupili do prvních ročníků vysokých škol a dlouhodobě předtím studovali pod vedením učitelů, díky on-line výuce se konečně dozvěděli, co studují. Chybí jim scházet se mezi sebou, pomáhat si, sdružovat se, ale i chodit do barů či na různé párty. Nejsou schopni si tak vybudovat vazby, aby mohli vzájemně sdílet školní i osobní zkušenosti. O to více se věnují učivu a obsahu učiva. Mnozí zjistí, že chtějí dělat nebo studovat něco jiného. V zemi, kde podle údajů resortu školství zhruba polovina studentů nedokončí bakalářské studium (po Švédsku a Estonsku nejvíce v zemích OECD) kvůli nesouladu představ a očekávání od studia a jeho skutečné podoby, jde o alarmující jev. Může dojít k tomu, že Česko bude mít sice mnoho vysokoškolských studentů, ale skoro žádné absolventy.

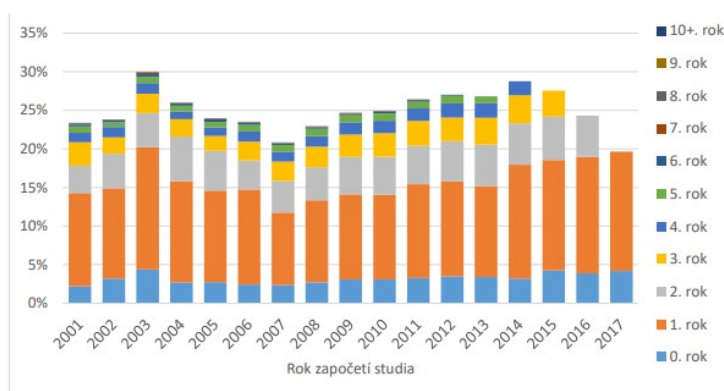
V poslední době se sice zastavil růst neúspěšných studentů bakalářského studia, avšak stále platí, že úspěšně je ukončena méně než polovina bakalářských studií, momentálně se pohybuje kolem 40 %. Většina studijní neúspěšnosti je koncentrována do prvních ročníků, naopak ve třetím a vyšších ročnících je velmi nízká.

V kontrastu k bakalářským studiím dochází k nárůstu studijní neúspěšnosti v navazujícím magisterském studiu, zejména po roce 2014. Celková míra neúspěšnosti je sice méně než jedna třetina a je tedy výrazně nižší než v bakalářských studijních programech, ale tento trend je nutné považovat za varovný.



Obrázek č. 1: Neúspěšně ukončená bakalářská studia v ČR celkem Zdroj: MŠMT

Situace na každé vysoké škole se velice liší, zejména spektrem oblastí, v nichž vzdělávání poskytují, a mírou selektivity, kterou uplatňují na vstupu do studia. Dopad na výsledky má celá řada dalších specifik každé jednotlivé vysoké školy, včetně velikosti, polohy, profilu a zaměření studijních programů a dalších. Každopádně nelze vyvozovat závěry o kvalitě či nekvalitě výuky na konkrétní vysoké škole.



Obrázek č. 2: Neúspěšně ukončená navazující magisterská studia v ČR Zdroj: MŠMT

## 2.1 Škola s učitelem – je chytřejší

Semerád (2017) vysvětluje na svém blogu, kdo se může stát vysokoškolským učitelem:

- Učení ho baví, není to pro něj jen zdroj obživy.
- Dokáže zaujmout a inspirovat druhé.
- Je zábavný, a přitom je kapacita ve svém oboru.
- Je trochu přísný, ale i spravedlivý a laskavý zároveň.
- Nikdo se ho nebude muset ptát na to, zda jsou jeho přednášky povinné.

## 2.2 Experiment

Získávání poznatků pomocí stimulace mozku studentů je tak dlouhodobá, jako samo studium. Mezi novodobé experimentování patří synchronizace neuronů pomocí theta vln. Hakenová K. (2021) shrnuje poznatky ze zajímavého výzkumu, jehož cílem bylo zlepšení paměti pomocí světla a zvuků, které vyvolávají tvorbu určitých mozkových vln. Může tedy synchronizace neuronů na theta vlnu zlepšit paměť? Pozitivní zjištění, na která vědci přišli, by mohla znamenat potenciální využití změny mozkové aktivity těsně před zapamatováním k zlepšení pravděpodobnosti, že si lidé informace opravdu budou pamatovat.

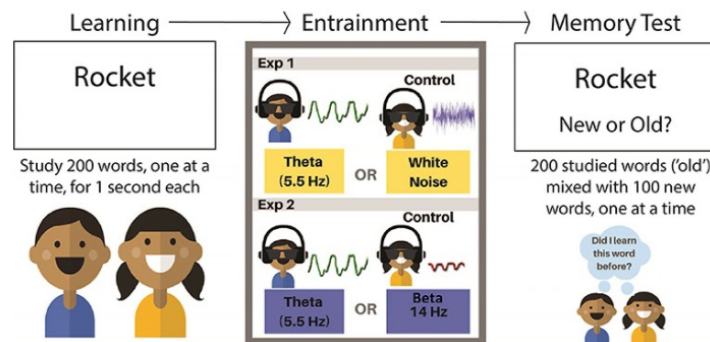


Schéma experimentu. Zdroj: [Boosting Brain Waves Improves Memory - Frontiers for Young Minds \(frontiersin.org\)](#)

Obrázek č. 3: Průběh experimentu

První experiment porovnával zesílení théta vln se zesílením náhodných vzorů, kterým se říká “bílý šum”. Poté zesílení théta vln ve srovnání se zesílením beta vln. V obou částech experimentu se dobrovolníci nejprve učili seznam 200 slov. Později dostali tato slova smíchaná s novými 100 slovy. Když se před nimi slova objevila jedno po druhém, byli účastníci požádáni, aby si zapamatovali, zda se slovo vyskytovalo v prvním seznamu. Mezi první a druhou částí bylo 36 minut, během kterých byli dobrovolníci audiovizuálně stimulováni, aby došlo k synchronizaci neuronů pomocí určité vlny. Účastníci viděli a slyšeli buď pouze théta, nebo beta vlny, nebo náhodné vzorce podle zařazení do skupiny.

V první části experimentu bylo testováno 50 lidí (26 žen, 24 mužů, ve věku 18-25 let). Experimentální skupiny byla stimulována théta vlnami (5 Hz). Kontrolní skupina měla nastavenou stimulaci bílým šumem. Ve druhé části bylo 40 nových dobrovolníků (22 žen, 18 mužů, 18-26 let) opět rozděleno do dvou skupin. Jedna skupina synchronizována théta vlnami (5 Hz), druhá beta vlnami (14 Hz). Elektrická aktivita mozku byla měřena pomocí EEG.

### 2.3 Výsledky studie

První experiment ukázal, že skupina “théta” má lepší výsledky v testech paměti než skupina “náhodný bílý šum”. To naznačuje, že audiovizuální stimulace v rozsahu théta zlepšuje paměť. Výsledky druhého experimentu ukázaly, že skupina “beta” nevykazovala žádné zlepšení paměti, jedná se tedy specificky o účinek théta synchronizace.

## 3 Závěr

Denně si skupiny odborníků a pedagogů samých po celém světě kladou otázky, jak má vypadat škola, jejímž úkolem je vychovávat absolventy pro budoucnost. Budoucnost, kterou je velmi těžké predikovat. Na jedné straně digitalizace, umělá inteligence, výzkum a vývoj neuvěřitelným způsobem zrychlil svoji aktivitu. Na druhé straně stačí, když do soukolí rozmachu civilizace zasáhne nebezpečný vir, který zpomalí, ne-li zadrhne, možná i vrátí zpět nejen myšlenku na to, jak přeměnit školství. Anebo – sám je nasměruje k přeměně.

Experiment synchronizace neuronů pomocí théta vln možná prokázal určité zlepšení paměti. Avšak je paměť dat to, co lze označit za vzdělání, za umění formulovat myšlenky na základě interpretace dat, tedy informací? Je to vzdělání, které bude potřebné v budoucnosti? Bude kvalitnější absolvent pamatující si rozsáhlé databáze, postupy případně jejich varianty ve srovnání s absolventem, který si dokáže data vyhledat, získat, posbírat z praxe a pak je propojit, vyhodnotit a aplikovat výsledky?

Dokáže lidská paměť, která je stejně přirozená jako zapomínání, lépe pracovat s daty nebo s informacemi a myšlenkami?

Umělá inteligence nenahradí logické myšlení, používaná slova, interpretaci a vysvětlování tak, jako to dokáže učitel, odborník, znalec, lidská bytost. Učitel byť vzdáleně komunikující pomocí jakékoliv formy přenosu výuky bude stát určitě o stupeň výš, než umělá inteligence. Moci se zprostředkovaně setkat na digitální výuce může přinést po přiměřenou dobu kvalitní vzdělání. Osobní kontakt však je nenahraditelný.

Žádná škola by neměla vést v budoucnosti k tomu, že to bude budova plná kabinek pro učitele se vzdáleným přístupem ke studentům, kteří budou ve svých buclích digitálně přijímat poznatky, vysvětlení a informace od svých učitelů, aniž by je mohli prodiskutovat se svými kolegy studenty, sdílet svoje názory, souhlas i nesouhlas se stanovisky, aniž by znali skupinu, do které patří. Člověk je totiž tvor společenský.

### **Literatura**

Felder, R., Brent, R. (2016). *Teaching and Learning STEM*. John Wiley & Sons. 336 s.

Hrstková, J. (2020). Nezamýšlené důsledky dálkové výuky koronavirové doby. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tag/online-vyuky>

Maňák, V. (2003). *Výukové metody*. Brno. Paido. 220 s.

Roberts, Brooke, M., Clarke A. (2018). *Entrainment enhances theta oscillations and improves episodic memory*. Cambridge. UK

Semerád, P. (2017). Jak se učit na vysoké škole a zvládnout vše na A. Blog. Dostupné z: <https://jakserychlenaucit.cz/jak-se-ucit-na-vysoke-skole>

### **Kontaktní údaje autora/autorů**

doc. Ing. Hana Březinová, CSc.

Vysoká škola veřejných a mezinárodních vztahů Praha, o.p.s.

U Santošky 17, 150 00 Praha 5

E-mail: [brezinoва@vsmvv.cz](mailto:brezinoва@vsmvv.cz)

# **Jak ovlivnila pandemie COVID-19 výuku účetnictví na středních školách?**

## **How Has the COVID-19 Pandemic Affected the Teaching of Accounting in Secondary Schools?**

*Marie Fišerová*

### **Abstrakt**

Příspěvek se zamýšlí nad dopady koronavirové pandemie na výuku účetnictví na středních školách. Shrnuje pozitivní a negativní vlivy nouzového distančního vzdělávání na rozvoj kompetencí učitelů na jedné straně a na rozvoj klíčových a odborných kompetencí žáků na straně druhé. Pozornost je věnována i přípravě budoucích učitelů účetnictví, která byla vzniklou situací rovněž ovlivněna.

**Klíčová slova:** výuka účetnictví, nouzová distanční výuka, hybridní výuka

### **Abstract**

This paper considers the impact of the coronavirus pandemic on the teaching of accounting in secondary schools. It summarizes the positive and negative effects of emergency remote education on the development of teachers' competencies on the one hand and on the development of students' key and professional competencies on the other. Attention is also paid to the training of future accounting teachers, which has also been affected by the situation.

**Keywords:** teaching of accounting, emergency remote teaching, hybrid teaching

**JEL klasifikace:** A210

## **1 Nouzová výuka v době pandemie a její vliv na nové trendy ve vzdělávání**

Již více než rok a půl trvají nestandardní podmínky, které přiměly učitele i žáky zásadně změnit styl práce při výuce. Ze dne na den jsme se ocitli v situaci, kdy bylo nutno přejít na nouzové distanční vzdělávání, což na základních i středních školách dosud nemělo obdoby. Výuku na dálku na těchto typech škol rozhodně nemůžeme považovat za zcela vyhovující, ale nebylo na výběr. Neumajer (2020) poukazuje v této souvislosti na potřebu přesného označování této výuky pojmem nouzová distanční výuka (emergency remote teaching) na rozdíl od distanční formy výuky, jak ji známe z terciárního vzdělávání. Ta totiž předpokládá samostudium s využitím didakticky kvalitně zpracovaných materiálů, jež nahrazují interaktivitu mezi učitelem a žákem při prezenční výuce. Na promyšlenou přípravu studijních opor nebyl ale čas, protože na tuto formu výuky jsme museli přejít náhle a nikdo nevěděl, na jak dlouhou dobu to bude. Vše záviselo (a vlastně závisí stále) na vývoji epidemiologických podmínek. Cílem učitelů bylo zabezpečit dočasný nouzový přístup ke vzdělávání.

V průběhu mnoha měsíců nucené dálkové výuky se její formy rychle vyvíjely. Učitelé si za pochodu osvojovali dovednosti využívat k výuce digitální nástroje v mnohem větší míře, než

byli dosud zvyklí. Mnozí vyzkoušeli různé způsoby výuky nejen off-line, ale i on-line, a to synchronní i asynchronní. Hledali cesty, které by co nejlépe alespoň zčásti nahradili běžnou kontaktní výuku.

Ve školním roce 2021/22 zatím nedošlo k plošnému uzavření všech škol, ani se s ním nepočítá. Distanční vzdělávání se nouzově uskutečňuje pouze v některých školách a třídách. Často musíme vést hybridní výuku – tj. učit současně přítomné žáky i ty, kteří jsou doma v karanténě a připojují se on-line. Jaké s tím máme zkušenosti, jaké dosud taková výuka přinesla výsledky a jaké poskytla šance na změny ve vzdělávání? Jak ovlivnila výuku účetnictví na středních školách a přípravu budoucích učitelů na katedře didaktiky ekonomických předmětů VŠE v Praze? To jsou hlavní otázky, kterými se tento příspěvek zabývá.

## **2 Zkušenosti se středoškolskou distanční výukou účetnictví v době pandemie**

Nucený přechod do dálkového vzdělávání samozřejmě ovlivnil rozvoj klíčových a odborných kompetencí žáků středních škol, a to nejen negativně (jak jsme se obávali a bohužel se potvrzuje), ale v některých oblastech i pozitivně. Způsobil také posun v kompetencích učitelů. Zde můžeme konstatovat, že jde o výrazný kladný účinek zejména pokud jde o rozvoj digitálních kompetencí (ale nejen jich). Podívejme se na to podrobněji.

### **2.1 Vliv na klíčové a odborné kompetence žáků**

Vyjdeme-li z charakteristiky a členění kompetencí absolventů v rámcovém vzdělávacím programu pro obchodní akademie (MŠMT, 2020), můžeme u každé z nich pozorovat, že jejich rozvíjení u žáků bylo nouzovou distanční výukou bezesporu ovlivněno.

Klíčové kompetence rámcové vzdělávací programy charakterizují jako „*soubor požadavků na vzdělání zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění*“. (MŠMT, 2020)

Na prvním místě mezi nimi je uváděna kompetence k učení, což v sobě zahrnuje požadavek, aby žák měl pozitivní vztah k učení, ovládal různé techniky učení, uměl si vytvořit vhodný režim studia a podmínky pro něj. Součástí toho je schopnost využívat ke studiu různé informační zdroje, efektivně v nich vyhledávat a zpracovávat je. Nedávná a současná doba vyvinula tlak na studenty, aby ještě ve větší míře využívali internetové zdroje a uměli rozpoznávat jejich věrohodnost a relevantnost v souvislosti se studovaným tématem. K upevňování i prověřování jejich znalostí byly využívány různé on-line kvízy a úkoly, takže se u žáků rozvíjely schopnosti pracovat s těmito nástroji. Z dotazníkového šetření, které jsem prováděla před rokem, vyplynulo, že pro téměř tři čtvrtiny dotazovaných studentů (71,2 %) byly způsoby výuky při nouzovém distančním vzdělávání úplnou novinkou (Fišerová, 2020). Využívání informačních technologií při vzdělávání znamenalo tedy pozitivní posun právě ovládnutí různých technik učení a vedlo k rozvoji klíčové kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Distanční forma vzdělávání klade vysoké nároky na to, aby si studující uměl dobře zorganizovat čas a způsob samostatného studia, aby si byl schopen strukturovat úkoly, které má splnit, aby požadované učivo zvládl. Bohužel zde však docházelo ke značným rozdílům mezi žáky. Zatímco někteří opravdu v tomto směru své schopnosti velmi dobře zdokonalili a uvádějí, že jim způsob on-line vzdělávání vyhovoval, kladně hodnotí, že mají stále k dispozici didaktické materiály vložené ve svém kurzu (Google Učebna, MS Teams), jiní se ztráceli. Značná část z nich uvádí, že se při on-line výuce nedokáže soustředit, že se nedokáže přinutit plnit zadané úkoly. Domácí prostředí je rozptýluje, zřejmě nemají vhodné podmínky,

vhodné prostředí, v němž se učí. Mnozí v době uzavření škol měli na starosti své mladší sourozence, potíže s přístupem k počítači (o který se dělili s ostatními členy rodiny), s připojením atd. Šlo o rušivé elementy, které jen s velkými obtížemi překonávali. Propad mezi výsledky jejich studia a požadavky na ně kladenými, respektive i výsledky jiných spolužáků, se stále zvětšoval. Spolu se sociální izolací způsobenou omezením kontaktů, rodinnými a zdravotními problémy, to pak negativně ovlivnilo jejich snahu učivo zvládat. U těchto žáků naopak klíčová kompetence k učení stagnovala nebo spíše upadala. Teprve návrat do školních lavic jim umožnil pomalu a mnohdy s obtížemi nacházet ztracené učební návyky.

Rozvíjení odborných kompetencí s tím úzce souvisí. Provádět činnosti související se zajištěním hlavní činnosti, zejména zajištění oběžného majetku, dlouhodobého majetku a zaměstnanců je podle rámcového vzdělávacího programu pro obchodní akademie jednou z odborných kompetencí. Předpokládá řadu odborných vědomostí, dovedností a návyků, jejichž osvojení celkově skutečně výukou na dálku utrpělo, a to jednak podle mých zkušeností středoškolské učitelky účetnictví, tak i podle dalších kolegů z obchodní akademie. Tento negativní dopad se však postupem doby, kdy probíhá už kontaktní výuka, pomalu eliminuje, mimo jiné právě i s pomocí využívaných LMS (Google Učebna, MS Teams, Moodle apod.), které pomáhají při opakování učiva a zapojení chybějících žáků do výuky (hybridní výuka). Situace si vyžádala redukci učiva, a to i v předmětu účetnictví, kterou bylo zapotřebí provést tak, aby odborné kompetence žáků nebyly, pokud možno, výrazně zasaženy.

## 2.2 Vliv na kompetence učitelů

Kompetence učitele je chápána jako komplex jeho způsobilostí (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.), kterými má disponovat učitel, aby mohl své povolání kvalifikovaně a efektivně vykonávat. Např. dle Vašutové (in Průcha, 2009, s. 408) jsou uváděny tyto klíčové oblasti kompetencí:

- „*předmětové (oborově předmětové),*
- *didaktické a psychodidaktické,*
- *pedagogické (obecně pedagogické),*
- *diagnostické a intervenční,*
- *sociální, psychosociální a komunikativní,*
- *manažerské a normativní,*
- *profesně a osobnostně kultivující.*“

Všemi uvedenými oblastmi prostupují v současné době hojně diskutované digitální kompetence. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018) zveřejnilo Rámec digitálních kompetencí učitele, který určuje požadované schopnosti učitelů v oblasti využívání digitálních technologií při výkonu jejich profese, který vychází z Evropského rámce digitálních kompetencí pedagogů (The European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu).

Rozlišuje 6 oblastí digitálních kompetencí:

- „*profesní zapojení,*
- *digitální zdroje,*
- *výuka,*
- *digitální hodnocení,*
- *podpora žáků,*
- *podpora digitálních kompetencí žáků.*“



U každé oblasti pak uvádí úroveň pokroku (nováček – A1, objevitel – A2, praktik – B1, odborník – B2, lídr – C1, průkopník – C2) i podrobnější popis fází vývoje jednotlivých kompetencí. Jak usuzuji ze svých zkušeností a rozhovorů s mými kolegy, učiteli účetnictví na obchodní akademii, většinou jsme se posunuli z úrovně A1, popř. A2, do úrovně B1 až B2. Ve vzdělávacím procesu je to rozhodně znatelný pokrok.

Dle mého již dříve citovaného dotazníkového šetření uvedlo 68,2 % učitelů, že nikdy před tím nevyužívali způsoby výuky (popř. platformy), které si výuka na dálku v době koronaviru vyžádala, 18,2 % odpovědělo, že pro ně tato výuka byla z větší části novou zkušeností. Zcela to koresponduje s hojně citovaným tvrzením, že o digitalizaci školství se hovořilo roky, covid-19 ale dokázal, že jsme ji rozjeli během několika týdnů.

Dovednost využívat digitální technologie ve vzdělávání se velmi osvědčila i při hybridní výuce, kdy učitel vyučuje žáky ve třídě a současně zapojuje i nepřítomné žáky (zejména v důsledku karantény). Učitelé vkládají chybějícím didaktické materiály do Učebny Google, popř. MS Teams, umožňují jim připojit se k výuce prostřednictvím on-line schůzky, uskutečňují on-line individuální konzultace.

### **3 Příprava budoucích učitelů ve světle vzdělávání v době koronaviru**

#### **3.1 Pedagogické praxe studentů učitelství jinak**

I v době uzavření škol bylo nutné zabezpečit pedagogické praxe studentů učitelství ekonomických předmětů VŠE v Praze na fakultních školách. Sami cviční učitelé z obchodních akademií zpočátku hledali cesty, jak svou výuku zabezpečit, takže praxe studentů učitelství obnášely nejprve pouze přípravu didaktických materiálů, které potom cviční učitelé poskytli svým žákům. Posléze praktikanti začali pro žáky připravovat i komentované prezentace a videa, on-line testy, které si pak vyhodnotili. Vedli i synchronní on-line výuku. Poznali, jak je někdy těžké od středoškoláků získat odezvu, mluvit do černé obrazovky, když žáci z různých důvodů nevyužívají kamery, jaké časové prodlevy nastávají při vyvolávání žáků, předávání slova včetně sdílení obrazovky. Vytvářeli si didaktické pomůcky pro svou výuku. Využívali při tom i různých soutěží a didaktických her, kterými své žáky motivovali a aktivizovali.

Studenti učitelství i tuto formu pedagogické praxe hodnotili jako cennou zkušenost, při které si mohli vyzkoušet svou schopnost připravit vhodné didaktické materiály i jejich aplikaci při výuce.

#### **3.2 Odraz nových požadavků na výuku v závěrečných pracích studentů učitelství**

Vzdělávání v této mimořádné době, které klade nové požadavky na učitele i žáky, se stalo inspirací pro studenty učitelství při tvorbě závěrečných prací. Věnují se v nich výzkumům distanční výuky ekonomických předmětů na středních školách z pohledu učitelů i žáků a v neposlední řadě tvorbě didaktických pomůcek vhodných jak pro prezenční výuku, tak i pro distanční výuku (off-line i on-line).

Jako příklad uvádím diplomovou práci (Cudlínová, 2021), v níž autorka dospěla k zajímavým výsledkům svého kvantitativního výzkumu, kterého se účastnilo celkem 198 učitelů ekonomických předmětů z celé České republiky. Výzkum potvrdil, že pro učitele je příprava na distanční výuku časově náročnější (158 respondentů s tvrzením rozhodně souhlasilo, 33 spíše souhlasilo). Většina respondentů souhlasila, že účast žáků na on-line výuce byla vyšší v porovnání s prezenční výukou (44 učitelů rozhodně souhlasilo, 82 spíše souhlasilo). Na druhé straně aktivita žáků byla při on-line výuce nižší (v tomto případě s tvrzením rozhodně

souhlasilo 67 účastníků šetření a 90 z nich spíše souhlasilo). S uvedenými výsledky výzkumu korespondují i zkušenosti mé a mých kolegů – učitelek účetnictví na obchodní akademii.

#### 4 Závěr

Novou vzdáčenou výukou, na kterou bylo nutno velmi rychle přejít v důsledku koronavirové pandemie, měla a má stále dopad na rozvoj kompetencí jak žáků, tak učitelů. Oběma stranám byly otevřeny nové dosud netušené možnosti.

Dopad na rozvíjení klíčových a odborných kompetencí žáků byl rozporuplný. Některým sice vzdáčenou výuka nepůsobila nepřekonatelné potíže, osvojili nové dovednosti v práci s digitálními technologiemi a soustavně pracovali, ale mnozí s ní měli problémy (ať už technické, rodinné či jiné), které pak zapříčinily propad jejich odborných znalostí a negativně ovlivnily i jejich klíčové kompetence. V současné době, kdy již probíhá (alespoň většinou) prezenční výuka, se negativní dopady pozvolna daří eliminovat, i když bohužel ne u všech žáků. Digitální kompetence učitelů se však posunuly výrazně kupředu, což je předpokladem zkvalitnění vzdělávacího procesu i do budoucna.

#### Literatura

Cudlínová, V. (2021). *Výuka ekonomických předmětů v době pandemie Covid-19*. [Diplomová práce]. Vysoká škola ekonomická v Praze.

Fišerová, M. (2020). Zkušenosti s vzdáčenou výukou ekonomických předmětů na středních a vysokých školách v době koronavirové pandemie. *Media4u Magazine*. 17 (4), 6-11. Retrieved from <http://www.media4u.cz/mm042020.pdf>

MŠMT. (2018). *Rámcová digitálních kompetencí učitele*. Retrieved from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele>.

MŠMT. (2020). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Retrieved from <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-1-a-m/63-ekonomika-a-administrativa/>.

Neumajer, O. (2020). Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *Metodický portál: Spomocník*. Retrieved from <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASI-ZMATKY-V-POJMECH.html>.

Průcha, J., ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

#### 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.

#### Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Marie Fišerová, Ph.D.

KDEP, FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4

130 67 Praha 3

Česká republika

E-mail: [marie.fiserova@vse.cz](mailto:marie.fiserova@vse.cz)

# Porovnání využití metody brainstorming a brainwriting při online výuce

## Comparison of Using Brainstorming and Brainwriting Method within Online Teaching

*Lenka Holečková*

### **Abstrakt**

Příspěvek nabízí náhled do možností využití dvou aktivizačních metod při výuce online, a to brainstormingu a brainwritingu. Představuje specifika těchto metod, jejich odlišnosti, zabývá se samotnou aplikací těchto metod při klasické i online výuce a přináší praktickou zkušenost s uplatněním metod v online prostředí.

**Klíčová slova:** Brainstorming, brainwriting, online výuka, aktivizační metody, studenti.

### **Abstract**

The paper deals with possibilities of using of two active teaching methods within online teaching - brainstorming and brainwriting. It presents the specific aspects of these methods and their differences. It is also focused on the application of these method within frontal and online teaching and brings a practical experience regarding usage of both methods within online teaching.

**Keywords:** Brainstorming, brainwriting, online teaching, active teaching methods, students.

**JEL klasifikace:** I23

## **1 Aktivizace studentů při online výuce**

Aktivizace studentů je nutnou součástí výuky z důvodu potřebného udržení jejich pozornosti, a to i na vysoké škole. Jak ji lze ale zajistit v online prostředí? Výuka online formou se v poslední době ovlivněné pandemií koronaviru stala nedílnou součástí vyučovacího procesu. Ačkoli se jedná o potřebný přístup s mnoha výhodami, přináší i některá omezení. Těmi je bezesporu problematické soustředění studentů, pokud je výukový blok delší, limitovaná možnost udržení pozornosti, chybějící interakce se spolužáky a často absentující zpětná vazba od vyučujícího i ostatních spolužáků.

Při online výuce je obtížné dodržovat mimo jiné zásadu názornosti, ačkoli smyslová zkušenost je pro studenty nenahraditelná (Zormanová, 2014). Problematická je také zásada zpětné vazby, na jejímž základě vyučující získává informace o naplňování vytyčeného vzdělávacího cíle. Bez důkladné zpětné vazby dochází v online prostředí k tomu, že se zde student může ztratit mnohem pravděpodobněji než v tradiční výuce (Rohlíková, 2012). Podle průzkumu realizovaného v počátcích pandemie autorkou v kurzu komunikačních a prezentačních dovedností na vysoké škole ekonomického zaměření (Holečková, 2020) schází studentům nejvíce právě absence kontaktu se spolužáky, přímý kontakt s vyučujícím, chybějící či nepostačující zpětná vazba.

Príspevek si v reakci na toto zjištění klade za cíl poukázat na možnosti využití dvou zvolených aktivizujících metod výuky, brainstormingu a brainwritingu, při online výuce. Přináší praktický náhled do možnosti jejich uplatnění, zkušenost s využitím obou a diskutuje taktéž jejich specifika.

## **2 Metoda brainstorming a brainwriting**

Dle Sitné (2013, s. 67) je brainstorming jednoduchou skupinovou vyučovací metodou, která je nenáročná na organizaci a přípravu a středně náročná na vedení studentů a zpracování a využití výsledků skupinové práce. Podle Kabinetu informačních studií a knihovnictví Masarykovy univerzity (MuniArts.cz, 2021) patří brainstorming mezi nejčastěji používané skupinové techniky kreativního myšlení. Lze jej účinně využívat všude tam, kde je třeba nacházet nová a překvapivá řešení, postupy či pohledy. Při metodě brainstormingu může každý účastník uvádět své nápady či řešení, která jsou zapisována na papír či tabuli. V prvotní fázi se nápady nehodnotí, pouze se zapisují. Brainstorming lze užít i v krátkém časovém intervalu okolo 5 - 10 minut, a to ideálně ve skupině cca pěti osob.

Postup brainstormingu je obvykle následující (Sitná, 2013, s. 69):

- Vyučující zveřejní téma brainstormingu, a to na tabuli či v prezentaci
- Vysvětlí studentům zadané téma a organizaci brainstormingu
- Vybere zapisovatele, který bude provádět záznam odpovědí, případně je může sám zaznamenávat
- Vyzve studenty, aby volně uváděli své názory či postoje a navrhovali možné postupy
- Zapisovatel zaznamenává návrhy tak, jak byly řečeny, v této fázi do nich nikdo nezasahuje a kvalita příspěvků není v tuto chvíli hodnocena

Jistou variantou brainstormingu je brainwriting, který nápady na rozdíl od brainstormingu zachycuje písemně (RVP.CZ, 2021). Metoda je opět ideální pro skupinu do deseti účastníků. Cílem metody je získat co nejpestřejší a nejkompexnější představu o možných řešeních a vzájemná inspirace zúčastněných osob. Na počátku obvykle představeno téma k zamyšlení, které může být nastíněno například prostřednictvím zadané otázky. Dále mají studenti za úkol sami zapisovat své nápady a návrhy na řešení dané situace. Ty mohou být formulovány libovolným stylem, ale následně by již autory neměly být upravovány. Brainwriting může mít více kol a během nich by neměla probíhat žádná debata. Následně se sepíší všechny odpovědi, které jsou poté v celé skupině diskutovány. Výběr nejlepších navržených řešení usnadní sdílení všech odevzdaných návrhů.

Brainwriting může oproti brainstormingu přinést některé výhody. To, že si účastníci zapisují vlastní nápady, jim umožňuje je lépe promyslet, vyjádřit je v úplnější a jasnější podobě. Technika je vhodná pro skupinu převažujících introvertních účastníků, kteří by se do ústní diskuse nezapojili. Mohou se zde také objevit návrhy, které by autoři za jiných podmínek považovali za příliš odvážné nebo by měli obavy z jejich přijetí. Výhodou psaní může být větší soustředěnost, ale také to, že jednotliví účastníci se poté v diskusi nezaměřují na autora daného nápadu, ale pouze na obsah dané myšlenky. V rámci brainwritingu tak lze získat větší množství podnětů během relativně krátké doby.

## **3 Možnosti uplatnění obou metod při online výuce**

Tato část příspěvku je orientována právě na užití obou metod při modelové situaci týkající se řešení konfliktu v týmu. Obě metody byly uplatněny v předmětu zaměřeném na komunikační dovednosti na soukromé vysoké škole ekonomického zaměření sídlící v Praze 5, a to během

dvou cvičení, která trvala vždy 90 minut. Jednalo se o měsíc duben 2021, kdy veškerá výuka probíhala pouze online v prostředí Microsoft Teams.

Výzkumného šetření v rámci metody brainwriting se zúčastnilo celkem 36 studentů, kteří byli pro účely využití metody rozděleni do sedmi skupin po pěti - šesti účastnících (Holečková, 2021). Skupiny byly přitom vytvořeny náhodně. Brainstorming byl realizován s 12 studenty, kteří se zúčastnili náhradního videocvičení kvůli své předchozí absenci (nebyli tedy účastníky metody brainwritingu). Oběma cvičeními předcházela přednáška, na níž byla probírána problematika konfliktů. V jejím závěru byl studentům zadán úkol, nad nímž se měli zamyslet a následně vyjádřit písemně svůj názor týkající se vhodného postupu řešení. Úkol byl následující:

*Člen pracovního týmu Petr chce odejít ze své současné pozice, protože nedokáže vyjít s Martinem. Martin má v týmu důležitou roli silného neformálního vůdce. Pokud se mu ale někdo znelíbí, je schopen mu zneprjemnit jeho fungování v týmu. Prostřednictvím svých sociálních dovedností si umí získat členy týmu na svou stranu. Petr je přitom největším odborníkem v týmu. Trvalo dlouho, než se jeho odbornou pozici podařilo obsadit, a teď hrozí, že odejde. S Martinem jste se snažili o dané situaci hovořit, ale nevyjádřil se k ní. Taktéž jste se nepřímo dozvěděli, že se Martin staví proti některým vašim rozhodnutím, což je pravděpodobně důvodem, proč se protahuje implementace některých změn, které jste prezentoval na poslední poradě.*

*Úkol: Připravte si a následně prezentujte postup, jakým byste řešili danou situaci v týmu jako nadřízený pracovník. Odůvodněte jednotlivé kroky vašeho řešení.*

Co se týče brainwritingu, před samotným cvičením měl každý z účastníků napsat svůj nápad týkající se vhodného postupu řešení konfliktu a zaslat jej vyučujícímu (například prostřednictvím emailu). Vyučující následně sepsal všechny nápady a studenty náhodně rozdělil do týmů po pěti - šesti účastnících. Za tímto účelem bylo vhodné vytvořit samostatné místnosti v prostředí MS Teams, a to například pomocí Skupinových místností (Microsoft Educator Centre, 2021). Na počátku cvičení pak studenti obdrželi informace o svém přidělení do konkrétního týmu a související odkaz na tým. Jejich úkolem bylo v daných místnostech diskutovat nejvhodnější řešení. Zde jim byl sdílen seznam vybraných řešení, opět v počtu 5 - 6 řešení pro každý z týmů. Nebylo přitom směrodatné, od kterého studenta z kterého týmu dané řešení pochází (o tom studenti neměli informaci). Jejich úkolem bylo společně nabídnutá řešení diskutovat, případně doplňovat a vybrat ten nejlepší možný postup. Po 20 minutách se vrátili zpět do hlavní místnosti, kde mluvčí každého z týmů měl za úkol prezentovat řešení, na němž se společně dohodli, a podložit jej argumenty. Po prezentaci řešení všech týmů následovala společná diskuse.

Brainstorming probíhal rovnou v hlavní místnosti formou diskuse všech účastníků, přičemž uvedené nápady byly průběžně zapisovány na tabuli vyučujícím (Whiteboard v MS Teams).

## 4 Závěr

Je nutno říci, že studenti v obou skupinách byli na daném videocvičení do problematiky konfliktu v týmu velmi vtaženi. U brainwritingu překvapivě původně vyčleněný čas 60 minut (včetně diskuse) nepostačoval a nakonec bylo třeba využít celého videocvičení trvajícího 90 minut. Co se týče brainstormingu, na jeho realizaci překvapivě postačovala doba kratší (45 minut). Při diskusi se ale nezapojovali všichni členové rovnoměrně, bylo tedy třeba je postupně vyzývat.

Brainwriting lze i v online prostředí realizovat s větším počtem účastníků. Nicméně je třeba si v tomto specifickém prostředí dát pozor na větší časovou náročnost metody, než je

očekáváno. U brainstormingu hrozí nebezpečí, že se nebudou všichni účastníci zapojovat, je tedy třeba vytvořit prostředí, v němž se budou cítit motivováni volně uvádět své nápady a myšlenky. Účelné je postupně každého jednotlivého člena vyzývat. Také je třeba témata, při nichž budou metody uplatněny, pečlivě promyslet. Nesmí chybět pečlivá příprava, uzpůsobení témat online prostředí a rezervace dostatečného množství času. Metody lze dále ozvláštnit a využít například i Delfskou metodu či metodu 365. Uplatnění těchto metod v online prostředí bude realizováno během nadcházející výuky. Hlavním cílem bude nalézt vhodná témata a praktické úkoly, které se pro jejich užití hodí, vhodně zkoordinovat časové možnosti a zajistit rovnoměrné zapojení všech účastníků.

Organizace obou metod byla náročnější co do přípravy a organizace času, ale její cíl, který se týkal rozvoje kreativity studentů, možnosti procvičení prezentačních a argumentačních dovedností a vtažení do probírané problematiky v online prostředí, byl naplněn.

## Literatura

Holečková, L. (2020). Selected difficulties of online teaching from the perspective of students. In: Chromý, J., Krpálková Krelová, K. (ed.). *Média a vzdělávání 2020 – Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference* [online]. Praha, 20.11.2020. Praha: Extrasystem Praha, s. 47–50. Dostupné z WWW: <http://media4u.cz/mav/9788087570517.pdf>.

Holečková, L. (2021). Possible application of brainwriting method within online teaching. In: Chromý, J., Krpálek, P. (ed.). *Media & Education 2021* [online]. Praha, 20.11.2021. Praha: Extrasystem Praha, 2021, s. 49–53. Dostupné z WWW: <http://www.media4u.cz/mav/9788087570562.pdf>.

Metodický portál RVP.CZ. (2021). *Škola kreativních technik II - Banka kreativních technik* [online]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8403/SKOLA-KREATIVNICH-TECHNIK-II---BANKA-KREATIVNICH-TECHNIK.html>.

Microsoft Educator Centre. (2021). *Skupinové místnosti (breakout rooms) v Teamsech* [online]. Dostupný z WWW: <https://education.microsoft.com/cs-cz/resource/32230b3a/>.

MuniArts. (2021) *Kreativní práce s informacemi. Brainstorming a brainwriting* [online]. Dostupný z WWW: <https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/kreativni-techniky/brainstorming-a-brainwriting>.

Rohlíková, L., Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada Publishing.

Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing.

## 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.

## Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

VŠE v Praze, Fakulta financí a účetnictví, KDEP  
nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3

E-mail: [lenka.holeckova@vse.cz](mailto:lenka.holeckova@vse.cz)

# **Příprava učitelů a lektorů ekonomických předmětů v období pandemie COVID 19**

## **Preparation of economic subjects during the COVID 19 pandemic**

*Alena Králová*

### **Abstrakt**

Příspěvek se zabývá problematikou přípravy učitelů i lektorů na katedře didaktiky ekonomických předmětů v období online výuky v období pandemie COVID 19. Provádí srovnání s kontaktní výukou. V tomto období se zamýšlí nad vývojem nové vedlejší specializace Vzdělávání ve financích a účetnictví a vyvozuje nejdůležitější závěry pro přípravu učitelů i lektorů.

**Klíčová slova:** online výuka, příprava učitelů a lektorů

### **Abstract**

The paper deals with the issue of preparation of teachers and lecturers at the Department of Economic Teaching Methodology in the period of online teaching during the pandemic COVID 19. It compares with contact teaching. It considers the development of a new minor specialization Education in Finance and Accounting in this period and draws the most important conclusions for the training of teachers and lecturers.

**Keywords:** online education, preparation of teachers and lectures

**JEL klasifikace:** A20

## **1 Úvod**

Katedra přispěla k výchově mladých učitelů ekonomických předmětů, kteří působí na středních a vyšších odborných školách, ve všech formách podnikového vzdělávání i jako manažeři v oblasti ekonomické praxe. Kromě toho pomáhá ostatním pracovištím Vysoké školy ekonomické při výchově mladých učitelů (zejména doktorandů). Základní koncepce struktury studijních plánů Katedry didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze je po celou dobu existence stejná – skládá se ze složky odborné a pedagogicko-psychologické i didaktické (Králová, 2017).

## **2 Příprava učitelů**

Katedra didaktiky ekonomických předmětů zajišťuje po celou dobu své existence přípravu učitelů souběžným (oborové a pedagogicko-psychologické a didaktické složky jsou studovány současně) a konsekutivním způsobem (studium oboru předchází studiu pedagogicko-psychologické a didaktické složky) (Učitel naživo 2021). Souběžný model se projevuje v bakalářském studiu Vzdělávání v ekonomických předmětech, navazujícím magisterském studiu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy i doktorském studiu Teorie

vyučování ekonomických předmětů. Konsekutivní model se projevuje v doplňujícím pedagogickém studiu. Oba dva modely katedra aplikuje již od roku 1953.

Od roku 2018 dochází ke změnám nároků na přípravu učitelů, především vzrostly nároky na pedagogicko-psychologické zajištění programu včetně didaktické praxe. Učitelství se zařadilo mezi profese regulovaného povolání, k jeho vykonávání je třeba souhlasu ministerstva školství a Národního akreditačního úřadu ČR. Uvedené požadavky včetně vzniklé pandemie koronaviru v roce 2019 začaly významně zasahovat do přípravy budoucích učitelů ekonomických předmětů středních škol.

Od roku 2018 se začaly na katedře provádět úpravy v bakalářském i navazujícím magisterském studiu, především v didaktické praxi (jednalo se o vymezení většího počtu hodin na praxi následovou, průběžnou a reflektivní). Katedra získala potvrzení MŠMT o regulovaném povolání, ale od této doby je stále v procesu získávání akreditací bakalářského, magisterského i doktorského studia (Stanovisko MŠMT, 2021).

Ve vedlejší specializaci se uskutečnily velké úpravy. Specializace s názvem Učitelství odborných ekonomických předmětů musela být z důvodů nemožnosti zajistit podmínky regulovaného povolání nahrazena novou s názvem **Vzdělávání ve financích a účetnictví** (tabulka 1), protože počet kreditů na zajištění pedagogických, psychologických a didaktických disciplín včetně didaktické praxe není ve studijním provedení vedlejší specializace v rozsahu 30 ETCS dostatečný (Studijní informační systém, 2021).

Tabulka 1: Navazující magisterské studium v rámci vedlejší specializace **Vzdělávání ve financích a účetnictví**

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

Zdroj: Vlastní zpracování (Insis, 2021)

Nová vedlejší specializace s názvem **Vzdělávání ve financích a účetnictví** se od roku 2019 zaměřuje na přípravu kvalifikovaných odborníků (manažerů či lektorů) v oblasti podnikového vzdělávání se zaměřením na finance a účetnictví. Na konci studia skládají studenti soubornou zkoušku z Pedagogiky, Psychologie, Didaktiky ekonomických předmětů. Kvalifikaci k výuce ekonomických předmětů na středních školách si mohou doplnit doplňujícím pedagogickým studiem. Katedra se od roku 2019 soustředí především na výuku ve vedlejší specializaci **Vzdělávání ve financích a účetnictví**, na výuku v doplňujícím pedagogickém studiu, na přípravu začínajících vysokoškolských učitelů.

### 3 On-line výuka na katedře didaktiky ekonomických předmětů

V období vzniku pandemie koronaviru (LS 2019/20 – LS 20/21) museli všichni učitelé ve všech předmětech katedry zajistit výuku v bakalářském, magisterském, doktorském studiu i v celoživotním vzdělávání. Tři semestry probíhalo uvedené vzdělávání prostřednictvím on-line výuky. Výuka probíhala na dálku, zpravidla prostřednictvím internetu s využitím různých digitálních technologií a softwarových nástrojů. První týdny v LS 2019/20 se začalo s asynchronní výukou, studenti pracovali na zadaných úkolech. Informace pro vzdělávání jim byly posílány většinou přes studijní informační systém (Insis), e-mail popř. přes jinou platformu (např. školní disk g), výjimečně přes Moodle. Jednalo se o prezentace, texty kapitol, webináře, výuková videa, cvičení, úkoly... Pro tyto účely mohly být ve studijním



informačním systému využívány – dokumenty. Studenti vkládali své práce (úkoly, seminární práce, prezentace) buď do uvedeného systému (např. odevzdávárny), nebo do jiné platformy (disk g). Pro poskytování zpětné vazby bylo využíváno hodnocení (např. Insis - průběžné hodnocení, disk g). Do hodnocení byly zapojovány také aplikace Kahoot, Sli-do, Mentimeter, Socrativ. Tento způsob výuky kladl nároky na individualizaci studentů, na zodpovědnost účastníků a jejich motivaci k učení, studentům mohli chybět sociální kontakty se spolužáky a sdílení.

Během tří týdnů v uvedeném semestru všichni na katedře didaktiky ekonomických předmětů ve všech předmětech přešli na synchronní výuku. Vyučující a studenti začali komunikovat přes komunikační platformy. Začalo se pracovat ve stejném čase jako při prezenční výuce. V prvních týdnech online výuky se využívaly různé platformy - MS Teams, Webex, Skype, Google meet, WhatsApp ..., postupně všichni na Vysoké škole ekonomické v Praze přešli jednotně na platformu MS Teams. Při uvedeném způsobu výuky se začaly objevovat následující výhody:

- učitelé začali mít přehled o průběhu vzdělávání, které bylo časově vymezené a podporovalo přímou interakci učitele a studentů, setkávali se se studenty ve virtuálním prostoru,
- překonávaly se obtíže způsobené sociální izolací a podpořila se motivaci k učení. Vyučující mohl studenty verbálně i neverbálně podporovat podobně jako při prezenční formě výuky,
- vznikla úspora času při dojíždění na univerzitu.

Stejně tak při uvedeném způsobu výuky byly zjištěny následující nevýhody:

- pedagog musel vést výuku tak, aby přizpůsobil obsah, způsob i tempo konkrétním účastníkům, byla potřeba větší míra individualizace,
- bylo třeba důsledněji promýšlet zpětnou vazbu (jak testovat a zkoušet, což kladlo zvýšené nároky na přípravu vyučujících),
- pokud trvala synchronní on-line výuka delší časový úsek, potom u účastníků klesla schopnost držení pozornosti, což mohlo negativně ovlivnit i zdraví učitelů i studentů (dlouhodobá práce s počítačem v nevhodné poloze, sledování monitoru).

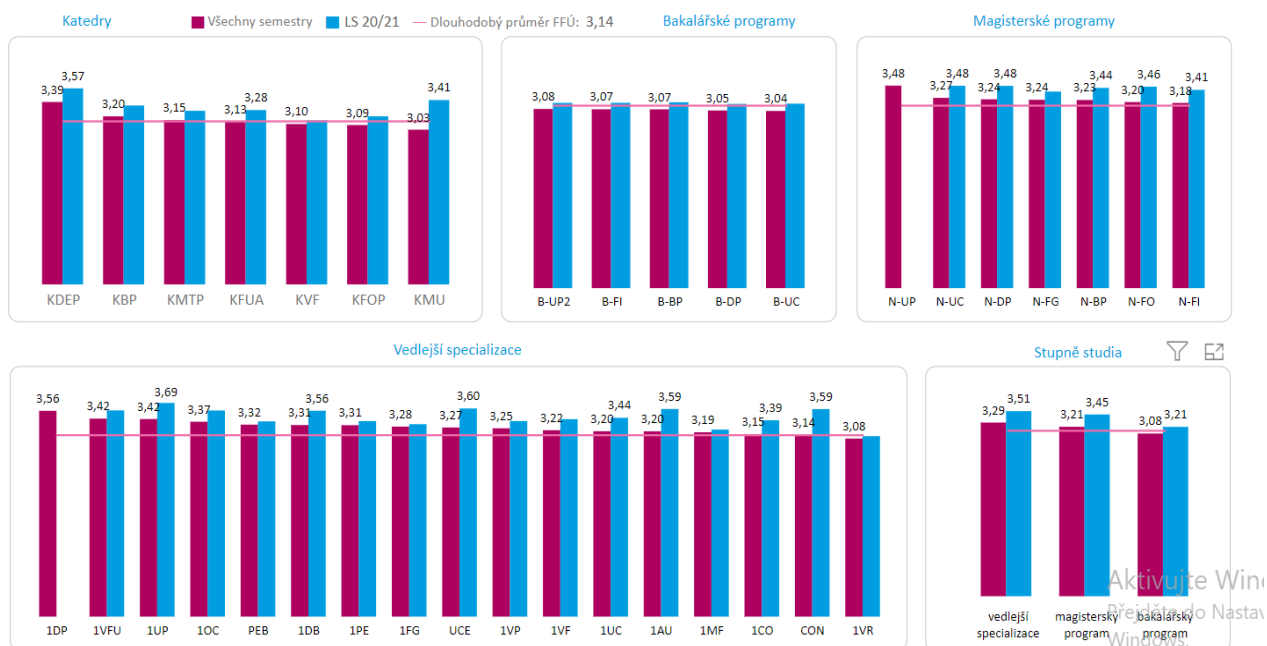
Ve vyučovacích semestrech se objevila i off-line výuka, kdy komunikace mezi studenty a vyučujícími neprobíhala přes internet, ale většinou telefonicky. Tímto způsobem mohly probíhat i konzultace. K uvedenému spojení docházelo také při vyučovacích jednotkách v případě technických výpadků komunikačních platforem.

### **3.1 Hodnocení online výuky na katedře didaktiky ekonomických předmětů**

Pokud budeme zkoumat, jak probíhala online výuka v období pandemie Covid 19 na katedře didaktiky ekonomických předmětů, lze vyjít z hodnocení absolventů podle dosaženého počtu bodů podle programů a kateder (obrázek 1). Online výuku budeme sledovat v LS2020/21 (aktuální výuku). Nejvyšší bodové hodnocení je 4. Podle obrázku 1 je celková spokojenost s výběrem a výukou na vedlejších specializacích za období 2017/18 až 2020/21 3,29 bodů, aktuálně (LS 20/21) 3,51 bodů. Hodnocení vedlejší specializace Vzdělávání ve financích a účetnictví (1VFU) činí dlouhodobě 3,42, aktuálně 3,58. Hodnocení dobíhající vedlejší specializace Učitelství odborných ekonomických předmětů (1UP) činí dlouhodobě 3,42 a aktuálně 3,69. Za fakultu činí dlouhodobý průměr za všechny formy studia a semestry 3,14.

Hodnocení bakalářského oboru Vzdělávání v ekonomických předmětech (B-UP2) činí dlouhodobě 3,08 (dlouhodobý průměr za fakultu je 3,08) a navazujícího magisterského studia

Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy (N-UP) činí dlouhodobě 3,48 (dlouhodobý průměr za fakultu je 3,21).



Obrázek 1: Počet bodů podle programů a kateder Zdroj: Interní materiál VŠE (2021)

Z hodnocení plyne, že studenti jsou s přípravou lektorů ve vedlejší specializaci Vzdělávání ve financích a účetnictví spokojeni. Oceňují přípravu učitelů v bakalářském i navazujícím magisterském studiu. Nejvíce jsou spokojeni s přípravou učitelů v programu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy, katedra dosahuje dlouhodobě nejvyššího bodového hodnocení v porovnání s ostatními programy.

### 3.2 Hodnocení online výuky na vedlejší specializaci Vzdělávání ve financích a účetnictví

Na nově zavedené vedlejší specializaci můžeme též sledovat hodnocení absolventů v období online výuky (LS19/20 – LS20/21) a prezenční výuky (ZS 19/20). Dřívější hodnocení není možné, protože s výukou uvedené vedlejší specializace se začalo až od zimního semestru 2019/20. Výsledky hodnocení uvedené vedlejší specializace vycházejí z anket absolventů VŠE za období 2017/18-2020/21 (ankety absolventů, 2021), které jsou zpracovány v tabulce číslo 2. V nové vedlejší specializaci studenti velmi oceňují kvalitu předmětů, jejich přínosnost pro praxi i dostupnost materiálů. Dále v nové vedlejší specializaci hodnotí:

- teoretická část studia je s praktickou částí studia (s aplikační částí) vyvážená ze 71%,
- absolventi využívají znalosti a dovednosti ve svém zaměstnání ze 73 %,
- absolventi by si znovu zvolili stejnou vedlejší specializaci z 93%,
- studenti by ocenili navýšit počet kreditů na volitelné předměty.

Tabulka 2: Hodnocení vedlejší specializace Vzdělávání ve financích a účetnictví absolventy

	ZS19/20	LS19/20	ZS20/21	LS20/21
Spokojenost s kvalitou předmětů	3,67	3,28	3,73	3,77
Dostupnost materiálů	3,61	3,14	3,63	3,79
Překryv učiva	3,50	3,29	3,36	3,11
Přínosnost předmětů	3,48	3,41	3,65	3,57
Obtížnost	2,36	2,41	2,48	2,43

Zdroj: vlastní zpracování (ankety absolventů VŠE, 2021)

Z výsledků anket uvedené vedlejší specializace plyne, že specializace umožňuje získat předpoklady pro výkon kvalifikovaného odborníka (manažera či lektora) v oblastech podnikového vzdělávání se zaměřením na finance a účetnictví. Absolventi budou schopni:

- sestavit vzdělávací program kurzů tak, aby odpovídal současným požadovaným trendům,
- provádět manažerské funkce,
- transformovat ekonomické poznatky do vzdělávacího obsahu kurzů,
- kvalifikovaně se věnovat lektorské činnosti,
- efektivně využívat prezentační a komunikační dovednosti, moderní výukové metody a pomůcky.

Ti lektori, kteří projeví zájem o učitelskou profesi, si budou moci po absolvování příslušného magisterského programu doplnit učitelskou kvalifikaci v celoživotním vzdělávání v tzv. DPS (doplňujícím pedagogickém studiu).

#### 4 Závěr

Podle zjištěných výsledků se ukazuje, že katedře se daří připravovat učitele ekonomických předmětů pro střední a vyšší odborné školy a zároveň lektory pro podnikové vzdělávání. Výchova učitelů na katedře didaktiky ekonomických předmětů je na Fakultě financí a účetnictví hodnocena v porovnání s ostatními programy z pohledu dlouhodobého průměru nejlépe za všech. I když je výchova lektorů na pracovišti poměrně nový trend, hodnocení absolventů je velmi příznivé. Přesto bude katedra i nadále sledovat ankety a provádět drobné úpravy ve studijním plánu. Z výsledků plyne, že pojetí přípravy u těchto uvedených forem se zaměřením na složku odbornou a pedagogicko-psychologickou a didaktickou jde správným směrem. Stejně tak se ukazuje, že uplatnění souběžného modelu u přípravy učitelů i lektorů na Vysoké škole ekonomické je zajišťováno kvalitním způsobem.

## Literatura

Ankety absolventů. (2021). Dostupné z: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODI1NWQ0M2MtNmU1OC00MWY1LTg5YzMtNmNmNzhIMTk1Nzg3IiwidCI6IjJiNTFhNGIzLTQ0M2YtNDQwNi04Y2E0LTE5MDU2YTc5YTQ0NCIsImMiOjh9>. Interní materiál VŠE.

Hlavní zjištění z výzkumu a doporučení pro ČR. (2021). *Modely pregraduální přípravy učitelů pro 2. a 3. stupeň vzdělávání Finsko, Švédsko, Anglie, Estonsko, Rakousko*. Učitel naživo. Tištěný materiál.

Králová, A. (2017). Jak připravovat učitele ekonomických předmětů v České republice pro výuku na středních a vyšších odborných školách? In: *Schola Nova, Quo Vadis?* Praha: Extrasystem, s. 67-72.

Počet bodů podle programů a podle kateder. (2021). Dostupné na: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/v%C3%ADtek+hodnoce/FMfcgzGlkPSkdhstWPtNtPjSbzzkWWWhM>. Interní materiál VŠE.

Stanovisko MŠMT. (2021). *Potvrzení o regulovaném povolání učitelství MŠMT*. Tištěný materiál.

Studijní informační systém. (2021). Dostupné z: <https://insis.vse.cz>.

## 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.

## Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Nám. Winstona Churchilla 4, 13067 Praha 3

E-mail: [kralova@vse.cz](mailto:kralova@vse.cz)

# **Mimořádné podmínky online výuky a jejich odraz v nárocích na kompetenční model učitele ekonomických předmětů**

## **Extraordinary Conditions of Online Teaching and Their Reflection in the Demands on the Competence Model of Teachers of Economic Subjects**

*Pavel Krpálek, Katarína Krpálková Krelová*

### **Abstrakt**

Příspěvek si klade za cíl prezentovat vybrané empirické poznatky z oborové didaktiky ekonomických předmětů, získané během výzkumů realizovaných autory v období pandemie covid – 19. Ta se zejména během období let 2020 až 2021 nepříznivě dotkla uskutečňování výuky tím, že bylo v souvislosti s přijatými vládními opatřeními nutné přejít bezodkladně k online výuce, na kterou nebyli aktéři vzdělávání adekvátně připraveni, ani tomu mnohdy neodpovídaly dosavadní systémové, technické a organizační podmínky na školách. Tato po všech stránkách mimořádná situace na druhou stranu prověřila adaptabilitu a komplexnost kompetenčního modelu učitele, zejména z hlediska dosažené úrovně digitální gramotnosti, resilience, flexibility a řady dalších složek měkkých dovedností a pedagogických kompetencí, dotvářejících moderní koncept kompetenčního profilu učitele odborných předmětů. Autoři na základě výsledků analýz z dotazníkových šetření a řízených rozhovorů rekapitulují závěry, vedoucí k reflexi struktury učitelových kompetencí v aktuálních podmínkách vzdělávání.

**Klíčová slova:** ekonomické vzdělávání, didaktika, kompetence, kompetenční model učitele.

### **Abstract**

The paper aims to present selected empirical findings from the didactics of economic subjects, obtained during research conducted by the authors during the pandemic covid - 19. It is necessary to move immediately to online teaching, for which the actors of education were not adequately prepared, nor did the current systemic, technical and organizational conditions in schools often correspond to this. This extraordinary situation, on the other hand, examined the adaptability and complexity of the teacher's competence model, especially in terms of digital literacy, resilience, flexibility and many other components of soft skills and pedagogical competencies, completing the modern concept of competence profile of vocational subjects. Based on the results of analyzes from questionnaire surveys and guided interviews, the authors summarize the conclusions leading to a reflection on the structure of teacher competencies in the current conditions of education.

**Keywords:** economic education, didactics, competences, competence model of a teacher.

**JEL klasifikace:** A12, A20

## 1 Kompetenční model učitele v XXI. století

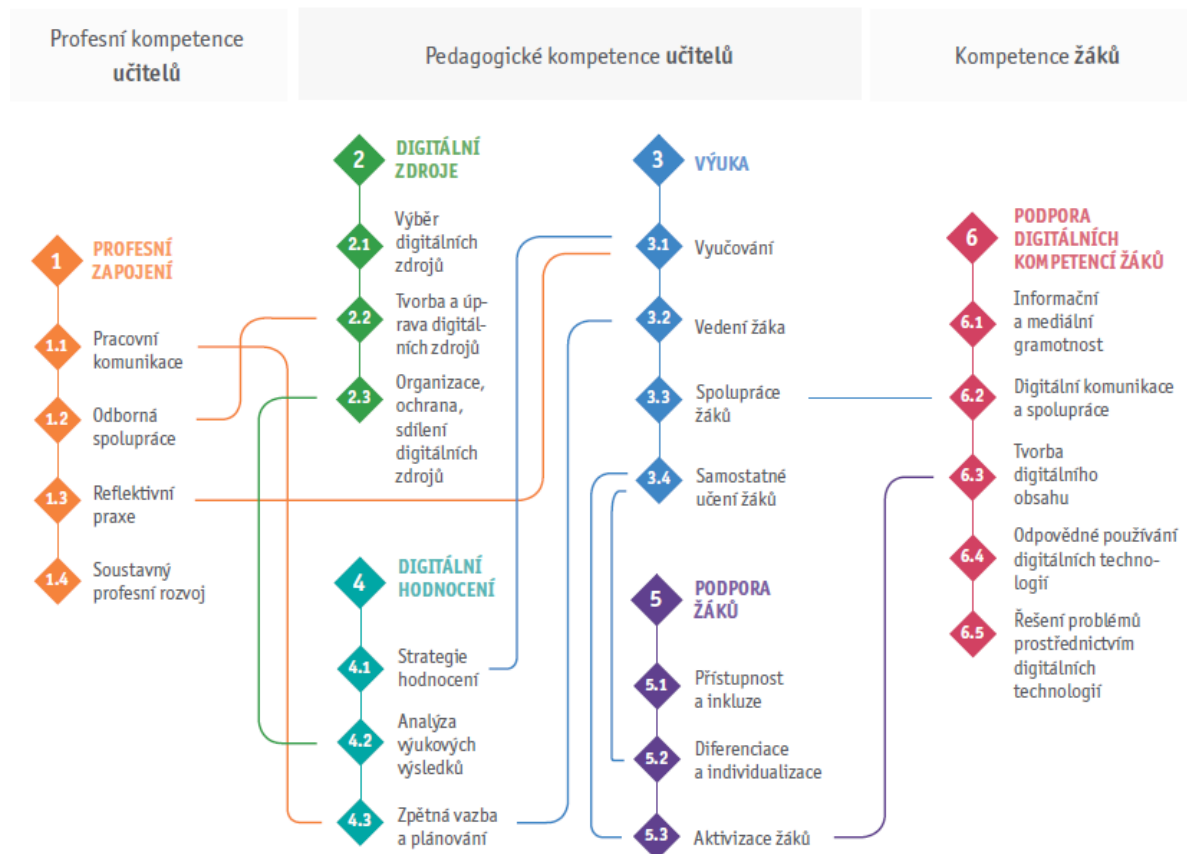
Oblast řízení škol, pedagogické teorie a praxe - a výkon učitelského povolání především - byly v předcházejících dvou letech vystaveny mimořádnému tlaku nepříznivých okolností vlivem vládních opatření, reagujících na aktuální rizika ve vývoji pandemie covid – 19, v důsledku čehož bylo nezbytné radikálně změnit styl vedení výuky a hromadně přejít na platformu digitálních technologií v míře, kterou do té doby nikdo nezažil ani nepředpokládal. Nepočítala s ní ani v tomto období započatá fáze implementace nové koncepce pregraduální přípravy učitelů, postavená na modernizaci kompetenčního profilu učitele pro XXI. století. S určitou nadsázkou lze konstatovat, že tato nová koncepce tím byla de facto neplánovaně vystavena zatěžkávací zkoušce a podle prvních zkušeností lze usuzovat, nakolik byla připravena komplexně a udržitelně pro (a ještě podstatně více než v uplynulém miléniu) turbulentní dobu.

Kompetenční model učitele pro XXI. století vychází z funkční integrace skupiny profesních a pedagogických kompetencí za podpory pokročilé digitální gramotnosti a aktivizace, směřující k excelentní způsobilosti utvářet transverzální kompetence edukantů, tzn. nejen generovat standardní struktury klíčových a odborných kompetencí v souladu s profilem absolventa, tak jak je vyžadují příslušné kurikulární dokumenty (RVP – ŠVP), ale také dotvářet pokročilé digitální kompetence, kam patří nejen počítačová a internetová gramotnost, včetně jejich nedílné složky mediální gramotnosti.

Tento model utváření kompetencí v podmínkách České republiky zahájila již před lety Státní informační politika ve vzdělávání formulováním konceptu funkční a počítačové gramotnosti, přičemž hlavním cílem formálního vzdělávání v síti základních a středních škol bylo vybavit absolventy do dalšího života schopnostmi samostatně pracovat s informacemi a používat při tom počítač jako pracovní nástroj. Nyní se potvrzuje, jak důležité bylo toto rozhodnutí a jak správný byl směr, kterým se vzdělávání vydalo, a to při vědomí všech technických problémů a sporných rozhodnutí decizní sféry, spojených s technickým vybavováním škol, realizací akce „Internet do škol“ a nedotaženým proškolením učitelů s veškerými souvisejícími neefektivnostmi a četnými rezervami. Každopádně se zřetelně ukázalo, jak kardinální otázkou je vybudovat jako základ nejprve důkladnou způsobilost učitelů pedagogicky pracovat na online platformě, což není stejné jako promlouvat k žákům z obrazovky počítače, rozesílat jim úkoly anebo testovat jejich znalosti s podporou počítače.

Kompetenční profil učitele je spojen s rozvojeschopnými digitálními kompetencemi v úzké vazbě na profesní a pedagogické kompetence. Odedávna platí, že pro učitele odborných předmětů platí, že odbornost je předpokladem nutným, ne však dostatečným. K ucelené sadě nezpochybnitelných profesních kompetencí, dotvářejících z pohledu vzdělávaných neformální autoritu učitele jako odborníka, který podává modernizované vzdělávací obsahy s odborným nadhledem přináležejí také aspekty pedagogické způsobilosti, které zaručují, že didaktická transformace vědní disciplíny do systému učiva bude probíhat v duchu didaktických zásad, tedy přiměřeně, srozumitelně, systematicky v patřičných logických souvislostech a přesazích do praxe. Zároveň takový profil moderního vzdělávatele zaručí, že učitel bude motivován na sobě neustále pracovat, odborně i pedagogický růst, zvyšovat svoji kvalifikaci v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, že bude sledovat a přiměřeně implementovat do svého metodického portfolia moderní trendy vzdělávání, inovativní vzdělávací postupy, nové didaktické technické prostředky a technologie. K nim dnes náleží především digitální technologie, učební pomůcky na bázi využívání a sdílení digitálních zdrojů a informací v počítačové síti, na Internetu, s využitím sociálních sítí. To vše při dodržení zásad bezpečné komunikace, zachování soukromí, autorských práv a etických pravidel (Krpálek, Krpálová Krelová, 2021).

Model takto pojatých a vzájemně logicky propojených kompetencí v kompetenčním profilu učitele vyjadřuje následující obrázek, který kompetence učitelů dovádí až k transversálním kompetencím, tedy k těm, které vedou k transmisi způsobilostí do kompetencí žáků jako podpora jejich digitální gramotnosti. Uvedený model je důležitý právě pro epizodu vzdělávací praxe na bázi distančních forem vzdělávání, protože online výuka předpokládá digitální kompetence všech aktérů vzdělávání, učitelů ovšem především.



Obrázek 1: Provázanost kompetenčního modelu učitele. Zdroj: Redecker (2018)

Didakticky efektivní zvládnutí moderní koncepce programovaného - z větší části nebo úplně distančního - vzdělávání na bázi aplikace online didaktické techniky a technologie vyžaduje nejen odborné technické znalosti na úrovni uživatelského ovládání digitálních technologií a řízení příslušných procesů ve vzdělávání (LMS), ale také - a zejména - specifické pedagogické kompetence. Tyto pedagogické kompetence se rozkládají v průběhu výuky podle jednotlivých fází procesů výuky a učení do dílčích didaktických kompetencí.

Rozhodujícími dílčími didaktickými kompetencemi učitele odborných předmětů pro efektivní vedení výuky na bázi online vzdělávací platformy v ekonomických předmětech je primárně způsobilost excelentního výkonu v oblastech profesního zapojení, a to vysoké úrovně odbornosti, a dále rozvojeschopnosti (udržitelnosti), kam patří vyspělá úroveň běžné pracovní komunikace, funkční odborná spolupráce, kolegiální participace a sdílení zdrojů a zkušeností, reflektivní praxe a soustavný profesní růst. Dále sem náleží didaktická kompetence rutinní práce s digitálními zdroji na digitalizované vzdělávací platformě, schopnost digitálního hodnocení (nejen sumativního, ale též formativního hodnocení), zvládnutí podpory učících se jedinců (individualizace a diferenciacie, přístupnost, inkluze, aktivizace), zajištění rozvoje širšího portfolia digitálních kompetencí, kam patří informační a mediální gramotnost, digitální

komunikace a spolupráce, vytváření, využívání a sdílení digitálního vzdělávacího obsahu, bezpečné a odpovědné využívání informačních technologií a zdrojů, bezproblémové řešení běžných studijních a pracovních problémů pomocí těchto technologií. Součástí takto pojaté kultury vzdělávání, její svého druhu pojistkou, jsou autoevaluační a evaluační techniky. Komunikace s partnery vzdělávání, prostor pro jejich vyjádření, práce se změnou, to jsou atributy „sine qua non“ pro směřování k udržitelnosti, a jako takové předpokládají systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality, který je zárukou trvalého zlepšování.

Výše uvedené dílčí didaktické kompetence mají generický charakter, prostupují průřezově napříč příslušným kurikulem. Dalším jejich typickým rysem je, že zahrnují nejen odborné kompetence a schopnost používat počítač a digitální technologie jako pracovní nástroj, ale kultivují informační dovednosti a vytvářejí mediální gramotnost. Tyto výchozí kvality v realitě modernizovaných výukových procesů na bázi aktivizujících metod dále prohlubují o kreativitu, nezávislé myšlení, prezentační a komunikační dovednosti, schopnost týmové práce, kultivace morálních postojů, etických zásad a principů tolerance. Podle Redeckera (2018) se v tomto dotýkají oblastí otevřeného vzdělávání, informatického myšlení, hodnocení a analýzy výsledků učení na bázi digitalizace. Lze konstatovat, že v evropské vzdělávací politice je znát nárůst významu kritického myšlení a digitálního občanství (Nancy, 2018). Ve většině zemí Evropské unie dochází k modifikaci kompetenčního rámce učitelské přípravy, tak aby učitelé odborných předmětů byli vybaveni celým spektrem potřebných digitálních a pedagogických kompetencí, umožňující jim bez problémů zvládat distanční formy vzdělávání a práci v digitálním výukovém prostředí.

## **2 Implementace zkušeností z „doby covidové“ do přípravy učitelů**

Současné pedagogické přístupy v praxi jsou opakovaně kritizovány za převažující didaktický materialismus, projevující se transmisí, vedoucí edukanty k encyklopedismu a memorování. Učícím se jedincům jsou údajně ve velké míře předkládány k pamětnímu osvojení hotové vzdělávací obsahy, přičemž převažuje exekutivní styl vedení výuky, metodika je přesytna monologickými verbálními metodami, takže chybí nebo je hodnocen jako nedostatečný činnostní charakter výuky. Participace a aktivizace učících se jedinců je ze strany učitelů zpravidla silně podceňována. V ekonomickém vzdělávání tuto situaci opakovaně doporučujeme řešit zvýšením frekvence využívání aktivizujících metod a integrovaných forem výuky (Krpálek, Kadaňová, 2014).

V četných empirických výzkumech, realizovaných na katedře didaktiky ekonomických předmětů, Fakultě financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze bylo nade vše pochybnost prokázáno, že učitelé ekonomických předmětů v praxi nedostatečně využívají aktivizující vyučovací metody, výuka je realizována převážně jako převážně frontální na bázi monologických metod, tedy v duchu verbálně reproduktivní koncepce vzdělávání. Dokonce ani na cvičeních z ekonomických předmětů není zpravidla přítomen činnostní charakter výuky v žádoucí podobě aplikovaných přístupů koncepce problémového vyučování, jedná se převážně o pouhé propočty analogických příkladů na základě typových ukázek algoritmu správného postupu řešení, daleko méně se v pedagogické praxi vyskytují aplikace souvislých ekonomických a účetních případů, kazuistik, focus groups s problémovým zadáním nebo zadáním v ucelených logických krocích na bázi programovaného vyučování, kde by bylo využito výzkumných metod k posílení nezávislého myšlení a kreativity. Za prokázanou máme didaktická účinnost a motivaci aktérů vzdělávání při využívání simulačních metod (simulační online hry), cvičných firem a zčásti i při projektové výuce, například v podobě systematické přípravy a obhajoby podnikatelských plánů (Králová, Novák et al., 2014).



Na tyto výzkumy jsme navázali v „době covidové“ (poslední dva akademické roky 2020/2021 a 2021/2022) a zkoumali jsme, zda vůbec - a jaké - posuny nastaly v souvislosti s rychlým a úplným přechodem výuky na online platformy vzdělávání (Krpálek, Krpálková, 2021). Zajímavé byly zejména poznatky, že digitální gramotnost učitelů, jakkoliv nevyrovnaná byla, se jeví jako vcelku bezproblémová, i když pouze na úrovni základní obsluhy k realizaci komunikace. Pokud se jedná o pouhou transmisi, byla technická stránka komunikace zvládnuta solidně, ale v případě ambice skupinové práce, dialogu, aktivizace, byla situace již horší. Zajímavé bylo také zjištění, že studenti hodnotí své vlastní digitální kompetence lépe než digitální kompetence vzdělavatelů, kteří s nimi pomocí online nástrojů komunikovali. Podle zobecněných výsledků navazujícího kvalitativního výzkumu, navazujícího na rozsáhlé dotazníkové šetření autorů, byly identifikovány další související poznatky: v průběhu času distančního vzdělávání postupně narůstal problém s koncentrací aktérů vzdělávání na učivo, docházelo k poklesu motivace a výkonnosti z důvodu nízké míry reflexe a interaktivity, zahlcení přemírou domácích úkolů a seminárních prací, a ne vždy dostatečného procvičení učiva. Na základě toho lze usuzovat, že existují rezervy v oblastech pedagogické komunikace, jakož i celé řady didaktických kompetencí z hlediska způsobu jejich uplatňování v online prostředí výuky (Krpálek, Krpálková, 2021).

Studijní prostředí podpůrných systémů na Vysoké škole ekonomické InSIS a MS Teams bylo hodnoceno jako uživatelsky přívětivé a poměrně komfortní, určité rezervy byly identifikovány v širším nasazení a využívání technologií na bázi LMS Moodle, Kahoot, Quizizz apod. Vstříc nasazení těchto technických prostředků jde také fakt, že jsou ze strany vývojářů tyto aplikace permanentně upravovány do stále uživatelsky přívětivější podoby, tzn. že jsou velmi intuitivní a umožňují širší pedagogické využití z hlediska metod a forem edukace. Komunikace na bázi digitálních technologií předpokládá ovšem také adaptabilitu a flexibilitu ze strany učitelů, zvláště ve smyslu přechodu od od exekutivního k facilitačnímu stylu edukace, kde se očekává skutečná facilitace a samostatnost učících se jedinců, nikoliv transmise a mentoring. Pro jedince, kteří se učí to znamená být při využívání digitálních technologií nezávislími, dostávajícími pouze návody a podporu. Digitální technologie mají totiž potenciál zdokonalit diferenciaci ve výuce, nastolit žádoucí vyšší míru individualizace a aktivizace všech jedinců v souladu s jejich výchozími předpoklady k učení a preferovanými styly učení.

### **3 Závěr a syntéza poznatků**

Úspěšná implementace digitální gramotnosti ve formálním vzdělávání předpokládá dosažení solidní úrovně digitálních kompetencí u samotných vzdělavatelů, tedy u učitelů, promítající se následně do stylu jejich pedagogické práce v přímé výuce. Doplnuje standardní požadavek na učitelskou profesi, stanovující že u vzdělavatele je odbornost podmínkou nutnou, nikoliv postačující, tedy že odbornost musí být doplněna pedagogickými kompetencemi. Tyto pedagogické kompetence musejí být profilovány nejen pro kontaktní výuku, ale také pro zvládání technologických koncepcí vzdělávání na bázi distanční výuky. Znamená to věnovat v přípravě učitelů zvýšenou pozornost digitálním kompetencím a souvisejícímu spektru dílčích didaktických kompetencí, umožňujícím zdárnou aplikaci online nástrojů v celé šíři pedagogické práce, tedy ve všech fázích edukačního procesu.

## Literatura

Berková, K., Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2019). Future economic professionals: development of practical skills and competencies in higher education from the point of view of international employers. *Economic Annals-XXI*, 176 (3-4), 91-98. DOI: <https://doi.org/10.21003/ea.V176-09> [online] [cit. 2021-10-11] Available from www: <<http://soskin.info/userfiles/file/Economic-Annals-pdf/DOI/ea-V176-09.pdf>>.

Králová, A., Novák, J. [Eds.] (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Vědecká monografie, Praha: Press 21, 534 s.

Krpálek, P. (2020). *Analysis of Information Skills in the Context of Financial Literacy*. In: Reviewed Papers of the International Scientific Conference Media & Education 2020, Media4u Magazine, 20. 11. 2020, Praha: Extrasystem. Vol. 42, pp. 93-96, ISBN 978-80-87570-51-7, [online] [cit. 2021-12-14] Dostupné z www: <<http://www.extrasystem.com/9788087570517.pdf>>.

Krpálek, P., Kadaňová, E. (2014). *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*. Monografie. Žatec: Ohře Media, s. 78-79.

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2018). *Inovace přípravy učitelů ekonomických předmětů z hlediska digitální a mediální gramotnosti*. Sborník příspěvků TTnet ČR Využívání digitální gramotnosti učitelů ve výuce, Beroun, 22. 11. – 23. 11. 2018, Praha: NÚV, s. 39-43, ISBN 978-80-7481-201-9, [online] [cit. 2021-21-04] Dostupné z www: <[http://www.nuv.cz/uploads/TTnet\\_2018/TTnet\\_2019B.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/TTnet_2018/TTnet_2019B.pdf)>.

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2021). Příležitosti a rizika online výuky v terciárním vzdělávání jako operativních nástrojů organizace výuky za mimořádných situací. In: Hamarneh, I. (ed) *Využití informačních technologií ve společnosti v dobách krize a každodennosti*, monografie, Praha: VŠO, s. 53-63.

Nancy, L. et al. (2018). Information Paper No. 51, UIS/2018/ICT/IP/51, *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*, Montreal: 2018, [online] [cit. 2021-20-07] Retrieved from: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>>.

Redecker, C. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigiCompEdu*, Praha: NÚV, 2018, 70 s.

## Poděkování

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

## Kontaktní údaje autorů

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA

Katedra politologie a společenských věd

Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s.

U Santošky 17

150 00 Praha 5

E-mail: [krpalek@vsmvv.cz](mailto:krpalek@vsmvv.cz)

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

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická v Praze  
nám. W. Churchilla 1938/4  
130 67 Praha 3 – Žižkov  
E-mail: [katarina.krelova@vse.cz](mailto:katarina.krelova@vse.cz)

# Skúsenosti pedagógov v odbornom vzdelávaní žiakov počas pandémie

## Experiences of teachers in vocational education of pupils during a pandemic

*Erik Ondrejčka, Alexander Bilčík*

### Abstrakt

Autori sa v príspevku zamýšľajú nad pripravenosťou škôl a ich pracovníkov podieľajúcich sa na viacerých úrovniach pri zabezpečovaní odborného vzdelávania žiakov v období pandémie. Uvádzajú možnosti pedagógov pri uplatňovaní dištančnej formy vzdelávania. Následne poukazujú na prístupy žiakov k štúdiu a hľadajú možnosti k zlepšovaniu nedostatkov v konkrétnych podmienkach edukačnej praxe.

**Kľúčové slová:** technické prostriedky výučby, online vzdelávanie, manažment školy, goodwill, motivácia.

### Abstract

In the article, the authors reflect on the readiness of schools and their staff involved at several levels in providing vocational training for students during a pandemic. They present the possibilities of teachers in applying the distance form of education. Subsequently, they point out the approaches of students to the study and look for opportunities to improve shortcomings in the specific conditions of educational practice.

**Keywords:** technical means of teaching, online education, school management, goodwill, motivation.

**JEL klasifikace:** I

## 1 Úvod

Aktuálne pretrvávajúca a priebežne sa meniacia pandemická situácia v spoločnosti súvisiaca s ochorením Covid-19 priniesla mnohé zmeny do sociálnej a osobnej sféry života každého z nás. Prienikom týchto dvoch sfér je aj oblasť školstva, v ktorom pandémia zanechala svoje nezmazateľné stopy. Napriek tomu, že pandémia vo svete sa vyskytovali v minulosti už viackrát aj v 21. storočí, táto zasiahla ľudstvo nepripravené. Kontinuitu vzdelávania počas prerušenia prezenčného vyučovania v krízovej situácii v školách na celé mesiace zabezpečovalo dištančné vzdelávanie. Pandémia slovenskému školstvu pripomenula pojmy dištančné, či online vzdelávanie a preverila jeho pripravenosť na flexibilnú adaptáciu v nových, meniacich sa podmienkach edukačnej reality.

## 2 Materiálne výzvy v edukácii žiakov

Dištančná forma edukácie počas doterajšieho priebehu pandémie kládla vysoké nároky nielen v oblasti technologickej vybavenosti škôl a domácností žiakov, ale aj v oblasti pripravenosti pedagogického personálu dynamicky reagovať na požiadavky nevyhnutnej transformácie voľby vzdelávacieho obsahu a metód vzdelávania do sveta online vyučovania, čo vyžadovalo aj aktualizáciu kompetenčného rámca mnohých pedagogických zamestnancov. Nároky a

možnosti naplňania stanovených edukačných cieľov počas dištančného vzdelávania boli v priereze škôl značne rôznorodé a za kratší koniec pomyselného povrazu ťahali školy s odborným zameraním a vysokým podielom praktického vyučovania. Práve nevyhnutné praktické skúsenosti a zručnosti žiakov sa dištančným vzdelávaním nahrádzali len ťažko a školami používané možnosti kompenzácie tejto dôležitej zložky odbornej prípravy sa ukázali ako nepostačujúce.

Mnohé školy zápasili s nedostatkom, či technologickým zázemím nevhodným pre globálnu aplikáciu online formy vyučovania nielen z prostredia školy, ale neskôr aj z prostredia domácností učiteľov v rámci práce na diaľku. Nedostatočná konektivita či kvalita internetového pripojenia mnohých vyučujúcich pedagógov aj úroveň ich vybavenosti technickými prostriedkami výučby sa zákonite odrazila na kvalite nimi zabezpečovaného vzdelávania. Nemožno opomenúť ani na negatívny vplyv pandemických opatrení na ekonomickú situáciu mnohých rodín, pre ktoré bolo rovnako problematické si zabezpečiť potrebnú výpočtovú techniku či kvalitné internetové pripojenie, najmä v prípade viacerých študujúcich, či na diaľku pracujúcich členov domácnosti.

Viacerí zriaďovatelia škôl týmto síce podali pomocnú ruku v podobe dodatočných finančných prostriedkov slúžiacich na zabezpečenie počítačov a ďalšej didaktickej techniky potrebnej pre online vyučovanie, avšak ich pomoc prišla často oneskorene alebo výška poskytnutých prostriedkov nebola pre danú školu k zabezpečeniu jej kompletných potrieb v odbornom vzdelávaní svojich partnerov dostatočná. Zo skúseností v pedagogickej praxi vieme, že v čase čerpania finančných prostriedkov bol už trh s potrebnou didaktickou technikou vplyvom pandémie značne oslabený a poddimenzovaný. Dodacie lehoty napríklad notebookov a web kamier na slovenskom trhu dosahovali až niekoľkomesačný sklz. To však bola len pomyselná špička ľadovca predstavujúceho prekážky v pružnej reakcii školstva na novú, doteraz nezažitú situáciu.

### **3 Organizačné výzvy v manažmente škôl**

Druhým prvkom v prekonávaní prekážok bol nedostatočný krízový manažment, v ktorom sa naplno prejavili systémové zlyhania nielen v komunikačnej rovine medzi jednotlivými úrovňami riadenia škôl a ich zriaďovateľov, ale aj zlyhania pri samotnom plánovaní a organizovaní prevádzky škôl niektorými ich riaditeľmi. Uvedené nedostatky nie je možné plošne globalizovať, pretože situácia sa v rámci jednotlivých škôl a ich zriaďovateľov diametrálne odlišovala.

Zo skúsenosti konštatujeme, že mnohí riaditelia aj napriek značnej latencii v prístupe k informáciám zo strany zriaďovateľa situáciu vhodne uchopili „do vlastných rúk“ a pohotovo prijali opatrenia, ktoré výrazne prispeli k efektívnej edukácii počas ďalšej vlny dištančného vzdelávania. Práve aktuálne informácie im pri rozhodovaní často chýbali a museli reagovať operatívne. Vedenie škôl a následne aj ostatní zamestnanci v niektorých prípadoch informácie získali skôr z médií než od samotného zriaďovateľa školy. Manažment mnohých škôl napriek tomu dokázal nasmerovať svoje úsilie na posilnenie kompetencií svojich pedagógov formou školení, zabezpečil im vhodné technologické zázemie pre prácu a vynaložil vysoké úsilie pri zmierňovaní dopadu prerušenia prezenčnej výučby nielen na žiakov, ale aj na samotných pedagógov. Práve títo riaditelia preukázali v aktuálnej krízovej situácii svoju empatiu a odborné manažérske kompetencie.

Vieme však aj o prípade strednej odbornej školy, ktorej jedným z nosných zameraní sú informačné technológie – a nemusí sa jednáť o ojedinelý prípad, ktorá na vlnu dištančnej a online edukácie nenaskočila vôbec a to ani v druhej fáze prerušenia prezenčnej výučby. Celé dištančné vyučovanie bolo v jej prípade manažmentom obmedzené len na individuálnu

iniciatívu niekoľkých pedagógov, ktorí sa v súlade so zabezpečením kvality výučby žiakov snažili realizovať svoje predmety interaktívne, vyučovaním online a zároveň presvedčiť predstaviteľov manažmentu školy, že viesť edukáciu prostredníctvom korešpondencie so žiakmi s obmedzením ich aktivity len na riešenie zadaných úloh je z hľadiska využívania medzipredmetových vzťahov, prípravy žiakov k rozvoju ich vedomostí, odborných činností a uplatneniu v budúcnosti nepostačujúce. Napriek progresívnemu postojom hŕstky pedagógov, vybavených potrebnou dávkou kompetencií, motivácie a nadšenia ich paradoxne práve vedenie školy nepodporilo. Usudzujeme, že takýto postup manažmentu nekorešponduje s potrebami budovania wellbeingu interných partnerov a goodwillu školy aj v očiach ostatnej verejnosti.

Prerušenie prezenčnej výučby teda nastavilo zrkadlo mnohým školám, no tentokrát sa doň nepozerali len školy samotné. Na pozadí ich prácu sledovali pozornejšie než v minulosti viacerí partneri z externého prostredia školy, najmä zákonní zástupcovia žiakov/ rodičia, či iní členovia domácností žiakov počas ich vyučovania.

#### **4 Výzvy v oblasti realizácie online edukácie**

Ako nesystémové sa ukázalo technické zabezpečenie online edukácie v priereze jednotlivých škôl. Mnohé z nich vsadili na softvérové riešenie od spoločnosti Microsoft (MS Teams), ktoré však prinieslo zvýšené hardvérové nároky na vybavenie. Iné používali komunikačný softvér od alternatívnych výrobcov, na ktorý už boli zvyknutí (Zoom, Google Meet, Discord a pod.). Aj táto nejednotnosť spôsobila problémy najmä rodičom viacerých detí, ktorých školy používali rôzne systémy na online vzdelávanie a v rámci vlastných technických kompetencií sa len veľmi ťažko prispôbovali tejto edukačnej realite pri riešení vzniknutých problémov s prevádzkou daných aplikácií. V princípe všetky tieto aplikácie majú svoje isté pozitíva a negatíva. Môžeme však potvrdiť, že akýkoľvek spôsob umožňujúci interakciu žiaka so školou, učivom či pedagógom, ktorý sa zúčastnení aktéri vzdelávania naučili efektívne používať a dosahovať ním stanovené ciele, bol v danej situácii pre vzdelávanie žiaka prínosom.

Transformácia vyučovania z prezenčnej na dištančnú formu viedla a inšpirovala mnohých učiteľov k úvahe nad nimi používanými nemateriálnymi didaktickými prostriedkami výučby, či svojim výberom vzdelávacieho obsahu. Práve vyplývajúci z potreby vzdelávať online, vytvorili títo učitelia množstvo zaujímavých podkladov a prezentácií, ako aj praktických videí aspoň vizuálne prezentujúcich možnosti praktickej aplikácie poznatkov. Do popredia mali možnosť sa dostať aj iné v minulosti realizované projekty Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (ďalej MŠ VVŠ), ako napríklad portál stredného odborného vzdelávania a prípravy (<http://rsov.iedu.sk/>), ktorý obsahuje množstvo podkladov, videí, prezentácií a materiálov, či dokonca pracovných listov k vybraným odborom.

Pedagogickí zamestnanci mali možnosť využiť množstvo dostupných a bezplatných online kurzov nielen k problematike dištančného online vyučovania a jeho technológií, ale aj k problematike zvládania záťažových situácií vyplývajúcich z daného obdobia alebo kurzov zvyšujúcich ich kompetencie v informačnej oblasti. Petlák (2020) uviedol, že *„online vyučovanie v porovnaní s riadnou edukáciou nemôže byť plnohodnotným. Ide o zásadne odlišné prístupy, ktoré sa týkajú interakčných vzťahov, metód osvojovania si vedomostí, komunikácie učiteľa so žiakmi, hodnotenia aktivity žiakov a pod. Každý z týchto aspektov je pedagogicko-didakticky špecifický.“*

Ako sme spomenuli vyššie, niektorí riaditelia podporili učiteľov aj v oblasti ich vybavenia informačnými a komunikačnými technológiami, ktoré mohli používať počas práce z domu, či možnosťou rôznych školení pre zvýšenie ich zručností a kompetencií pri práci s nimi. Nie k

všetkým sa však uvedené možnosti dostali. Mobilní telekomunikační operátori v spolupráci s MŠ VVŠ, poskytl učiteľom v rámci ich mobilných paušalov balík bezplatného volania a dáta navyše. Táto možnosť sa však najmä v oblasti dátového pripojenia ukázala ako nepostačujúca. Pri spoločenskom hodnotení práce pedagogických zamestnancov počas pandemických opatrení sa pozabudlo aj na skutočnosť, že aj oni sami majú svoje časové a zdravotné limity, že mnohí z nich sú tiež rodičmi detí vzdelávajúcich sa dištančnou formou a okrem tých svojich „školských detí“ musia vzdelávať, vychovávať a starať sa aj o svoje vlastné.

V diskusiách na internete bolo množstvo negatívnych postrehov z aktuálnej školskej praxe a aj keď bolo možné mnohé komentáre považovať za oprávnené, z globálneho hľadiska nebrali do úvahy objektívnu realitu a skutočnosť, že za mnohé nedostatky školstva nenesie zodpovednosť samotný pedagogický pracovník. Pre každého z nás pedagógov bola táto situácia novou výzvou a skúsenosťou. Všetci sme ľudia líšiaci sa svojimi schopnosťami, možnosťami flexibility a nestojíme ani na rovnakej štartovacej čiari z pohľadu svojich technických zručností, či informačných kompetencií. Áno, aj tieto prvky charakterizujú situáciu v slovenskom školstve, na ktorej treba intenzívne pracovať.

Tabuľka 1: Bariéry v čase pandémie

<b>Bariéry</b>	<b>Sprevádzajúce pocity a dôsledky</b>
rozdielny prístup na internet	ľahostajnosť, frustrácia, nezáujem
rozdielna schopnosť zvládania online komunikácie	stres, chaos, dezorientácia, beznádej, neistota, paralyzovanie schopnosti učiť sa
rôzne technické a ľudské prekážky využívať počítač a online priestor v konkrétnom čase	nervozita, hádky, konflikty, chýbajúca trpezlivosť, znižujúca sa tolerancia
rôzna motivácia, rozdielne rodinné zázemie (pocit bezpečia), klíma v rodine, veku primeraná komunikácia	úzkosť, strach, frustrácia, nervozita, ľahostajnosť, uzatváranie sa, ambivalencia, beznádej, stres, hľadanie vinníka, panika (nesprávne chápanie súvislostí)
chýbajúca alebo škodlivá interakcia detí v rovesníckych skupinách	nuda, podráždenosť, strata záujmu komunikovať, kyberšikanovanie s dôsledkami
škola ako priestor úniku detí od problémov v rodine	frustrácia, úzkosť, strach, hnev, zlosť, zúfalstvo, apatia, zvyšujúce sa násilie, agresivita, napätie v rodine
podceňovanie domáceho vzdelávania rodičmi	rozdielna úroveň vedomostí, návykov, zmätenosť, dezorientácia, hnev, sklamanie, pasivita, utlmenie záujmu o učenie, upúšťanie od pozitívnych návykov

Zdroj: Bielešová (2020)

## 5 Prístupy žiakov k dištančnej forme vzdelávania

Pohľady žiakov na dištančné vzdelávanie sa rôznia nielen ich odborným zameraním, ale aj vekom a do istej miery reflektujú ich postoj k vzdelávaniu v období pred pandemiou. Na základe diskusií so žiakmi sme zistili, že mnohí z nich intenzívne vnímali ako problematickú najmä sociálnu izoláciu od spolužiakov zo školy. Aj napriek využívaniu sociálnych sietí sa nedostatok sociálneho kontaktu a vzájomných interakcií kompenzoval len ťažko. Strach z návratu do školy pociťovali najmä žiaci prvých ročníkov stredných škôl, v ktorých sa mnohí z nich obávali problému so začlenením sa do kolektívu alebo vzťahu s pedagógmi, ktorých osobne ani nepoznali. V druhej vlne dištančného vzdelávania totiž nemali na adaptáciu

a etablovanie sa v kolektíve dostatočný čas a mnohí sa spoznávali len práve vďaka sociálnym sieťam.

Žiaci počas dištančného vzdelávania veľmi rýchlo strácali školské pracovné návyky a oneskorené pripájanie sa na vyučovacie hodiny bez objektívneho dôvodu nebolo výnimkou. Dodržiavanie termínov v rámci stanovených prác a úloh bolo pre nich tiež veľkou výzvou. Zrejme aj domáce prostredie odvádzalo pozornosť žiakov a podporovalo tak prokrastinačné tendencie premietnuté do realizácie prác či úloh na poslednú chvíľu a s nedostatočnou výslednou kvalitou. Krásna, Barnová, Porubčanová (2021) uviedli: „*Prokrastinujeme z určitých dôvodov, napr. z dôvodu neistoty, nespokojnosti s kvalitou výstupu, čakania na „bod zlomu“, keď nevieme ako ďalej a podobne.*“

Náročná bola aj samotná komunikácia so žiakmi individuálne, ale aj s celým triednym kolektívom. Kým v priamej sociálnej interakcii je nadviazanie komunikácie s triedou na začiatku vyučovacej jednotky celkom bezproblémové, v rámci komunikácie na diaľku vzniká v tejto jej fáze často ticho alebo atmosféra len s nedostatočnou spätnou väzbou žiakov, poslucháčov. Anonymita žiakov podporená nedostatočným využívaním prostriedkov video komunikácie, často neúmerne zvyšovala sebavedomie a nevhodnú asertivitu žiakov natolko, že si komunikácia vyžadovala aj výchovnú korekciu zo strany pedagógov.

Žiaci v rozhovoroch ďalej uviedli, že samotné dištančné vzdelávanie malo významný vplyv na nižšiu úroveň nimi nadobudnutých vedomostí a praktických zručností. Ako hlavný determinant nízkej kvalitatívnej úrovne svojich vedomostí uviedli, že nepociťovali motiváciu a dostatočnú zodpovednosť k učeniu sa, ku ktorým ich pri prezenčnej forme edukácie vyučujúci učitelia či majstri odbornej výchovy účinnejšie podnecujú. Počas vyučovania žiaci hrali hry, alebo sa venovali aj inej činnosti a jeho obsahu tak venovali menšiu pozornosť. Pre učiteľa je pri dištančnej forme ťažké vidieť, či žiak skutočne pracuje a tiež ho sprevádzajú ťažkosti s kontrolou aktivity žiaka.

Validita pri hodnotení a klasifikácii výkonu žiakov v dištančnej forme z dôvodov, ktoré uvádzame nižšie nie je zaručená. Preskúšanie žiakov a jeho objektivita bola významne ovplyvnená možnosťami „šikovnosťou“ žiakov spolu skryte komunikovať na pozadí, alebo používať iné zdroje poznatkov ako boli ich vlastné vedomosti. Ich preverovanie preto nemuselo odrážať reálnu úroveň vedomostí žiakov. Odhaľovanie nečestného správania pri preskúšaní je pre vyučujúcich pedagógov takmer nemožné (nepovažujeme to ani za ich cieľ) a žiaci sú si tejto skutočnosti vedomí. Usudzujeme, že aj preto mnohí len veľmi benevolentne pristupovali k vlastnému učeniu sa. Sami si však uvedomujú, že im okrem praktických zručností chýbajú aj základné teoretické vedomosti a preto väčšina oslovených žiakov preferuje práve prezenčnú formu vyučovania.

Za hlavný problém v tomto prípade tak nemôžeme označiť nedostatočnú kvalitu procesu online vzdelávania zo strany vyučujúcich pedagógov, ale práve nedostatok sebamotivácie zo strany žiakov. Dištančné vzdelávanie považujeme za vhodné najmä pre motivovaných žiakov, ktorí dokážu prevziať zodpovednosť za svoje výsledky a učenie sa.

## 6 Záver

Dištančná forma a online vzdelávanie preverili flexibilitu zamestnancov škôl, možnosti škôl ako aj kompetencie jednotlivých pedagógov. Z hľadiska didaktiky táto forma edukácie poukázala na potrebu nevyhnutnej, intenzívnej a systematickej motivácie žiaka a stimulácie jeho túžby po získavaní nových vedomostí a zručností. Zároveň aj na potrebu aplikácie inovatívnych koncepcií vzdelávania, problémového vyučovania či projektového vyučovania v rámci možností, ktoré technológia vzdelávania online formou umožňuje. Uvedené koncepcie vzdelávania môžu prispieť nielen k udržaniu potrebnej pozornosti žiakov či



k zlepšeniu percepcie učiva, ale do istej miery eliminujú aj negatívny vplyv nedostatku sociálnej interakcie a z neho vyplývajúcej nízkej miery sociálneho učenia.

Dištančné vzdelávanie rovnako poukázalo na nevyhnutnú potrebu rozšírenia či aktualizácie kompetenčného rámca niektorých učiteľov, majstrov odbornej výchovy, ale aj riaditeľov škôl a ich zástupcov. Na mieste je zavedenie takých systémových riešení, ktoré môžu v budúcnosti školám pomôcť lepšie prekonať nielen technické, ale aj kompetenčné bariéry. Podľa nášho názoru je dôležité, aby školy mali k dispozícii nielen potrebné technologické zázemie, ale zabezpečené aj jednotné komunikačné riešenie, možnosť využiť licencovaný balík kancelárskych aplikácií nielen pre pedagógov, ale aj žiakov a rovnako tak aj ďalší potrebný software, na ktorom žiaci bežne v školách pracujú.

Zabezpečenie potrebných kompetencií pedagógov v informačnej a technologickej oblasti považujeme za možné realizáciou a výberom relevantných školení či workshopov a motivovaním učiteľov aj majstrov odbornej výchovy k svojmu ďalšiemu vzdelávaniu. Rovnako je možné formou koučingu priniesť pedagógom skúsenosti s riešením problémových situácií pri vyučovaní, alebo aj s ťažkosťami pri riešení vlastného vyhorenia.

V príspevku uvedené pedagogické skúsenosti a konštruktívne mienené postrehy považujeme za výzvy predovšetkým pre pracovníkov MŠ VVŠ v SR, ktorí majú možnosti výraznou mierou ovplyvňovať podmienky práce v školách a nesú za ne zodpovednosť. V doterajšom období pretrvávajúcej pandémie nezabezpečili školám pri poskytovaní služieb vzdelávania náležitú technickú, finančnú podporu, či ochranu pedagógov pred nahrávaním, zhotovovaním snímok či ich zverejňovaním. Až za predpokladu naplnenia potrieb a eliminácie uvedených nedostatkov je možné očakávať na našich odborných školách zvýšený záujem a odhodlanie rásť u všetkých aktérov edukácie aj v zložitejších časoch vývoja spoločnosti.

## Literatúra

Bieleszová, D. (2020). Žiak, rodič, učiteľ v čase pandémie a po nej, In *Manažment školy v praxi 4/2020*, Bratislava: Wolters Kluwer SR, s. 2–6.

Krásna, S., Barnová, S., Porubčanová, D. (2021). Generálna prokrastinácia a akademická prokrastinácia študentov učiteľstva v podmienkach Slovenskej republiky, In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae roč. XX, č. 2/2021*, Ružomberok: s.19-32.

Petlák, E. (2020). Koronavírus a online vyučovanie, In *Didaktika 3/2020*, Bratislava: Wolters Kluwer SR, s. 2–4.

### Kontaktné údaje autorov:

Mgr. Erik Ondrejčka

Stredná priemyselná škola technická v Trnave

Predmetová komisia elektrotechnických odborných predmetov

Komenského 1, 917 31 Trnava

E-mail: [ondrejicka.spstt@outlook.sk](mailto:ondrejicka.spstt@outlook.sk)

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

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Katedra didaktiky odborných predmetov

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: [bilcik@dti.sk](mailto:bilcik@dti.sk)

# Postoje budúcich učiteľov k využívaniu digitálnych technológií vo výučbe – prípadová štúdia

## Attitudes of future teachers to the using of digital technologies in teaching - a case study

*Ladislav Pasiar*

### **Abstrakt**

Využívanie nástrojov IKT vo vyučovacom procese sa v poslednej dekáde enormne rozšírilo. Mobilné a webové aplikácie postupne nahrádzajú počítače a desktopové aplikácie, ktoré ešte prednedávnom tvorili najmodernejšie prednosti vyučovania. Ako vnímajú nástroje IKT budúci učitelia ekonomických predmetov na stredných školách sme zisťovali prostredníctvom prípadovej štúdie. Názory študentov učiteľského zamerania sú nielen veľmi cenným poznatkom v oblasti implementácie digitálnych nástrojov do výučby vo všeobecnosti, ale poskytujú cennú spätnú väzbu pre autora príspevku a ostatných pedagógov, ktorí pripravujú budúcich učiteľov nielen na Slovensku. To, či budúci učitelia poznajú možnosti reakcií na využívané technológie vo vyučovaní sme zisťovali prostredníctvom štruktúrovaných rozhovorov a digitálneho nástroja pre spätnú väzbu.

**Kľúčová slova:** nástroje IKT vo výučbe, digitálne nástroje vzdelávania, vyučovacie prostriedky, prípadová štúdia

### **Abstract**

The using of ICT tools in education has widely expanded over the last decade. Mobile and web apps are replacing computers and desktop applications, which were the most advanced teaching tools not long ago. We found out how future teachers of economic subjects see using of ICT tools through a case study. The opinions of participants are very valuable in the field of implementation of digital tools in education in general, but also provide valuable feedback for the author and other teachers who prepare future teachers not only in Slovakia. We found out whether future teachers know the possibilities of reactions to the technologies used in education through structured interviews and a digital feedback tools.

**Keywords:** ICT tools in education, digital learning tools, teaching tools, case study

**JEL klasifikace:** I200, I210

## **1 Úvod**

V súčasnej spoločnosti existuje mnoho indikátorov toho, že disponovať vysokou mierou digitálnej, ako aj informačnej a mediálnej gramotnosti a vyhnúť sa tak negatívnym dôsledkom globalizovaného virtuálneho prostredia je veľmi dôležité a žiadúce (napr. Guess a kol, 2020; Jones-Jang, Mortensen, 2021, Manca, Bocconi, 2021). Zahltenie informáciami vo virtuálnom svete, či narastajúce možnosti komunikácie prispievajú aj k tomu, že digitálne technológie nie vždy pomáhajú a nie vždy sú pozitívne vnímané. Je nutné disponovať určitou mierou kritického myslenia, aby sme sa vyhli množstvu negatívnych nástrah v súčasnom digitálnom svete (Kamii, 1991; Browne, M. N., Freeman, K. E., & Williamson, C. L., 2000; Davies, W. M., 2006). Vyučovací proces je ideálnym miestom na to, aby boli žiaci vedení ku kritickému

zhodnoteniu informačných zdrojov, posúdeniu vhodnosti informácií ako aj využitiu digitálnych technológií na čo najväčšie zefektívnenie svojej práce, či práce svojho okolia.

## 1.1 IKT vo vyučovaní

Ako uvádzame v predchádzajúcich prácach (Pasiar, 2019), vedomostná spoločnosť nie je o tom, na akej úrovni dokáže konkrétny používateľ ovládať rôzne technologické prvky, ale skôr o tom, akým spôsobom sa dokáže prispôsobiť v rôznych podmienkach pri zmenách prostredia, či iného druhu aplikácie. Učitelia sú tomuto prispôsobovaniu sa vystavení veľmi často. Adaptovať všetky zmeny do obsahu učiva je náročné, no nutnosťou je adaptovať sa paralelne pritom aj na trendy vo formách, metódach vo vzdelávaní. Prostriedky vo vyučovacom procese nevnímajú. V poslednom desaťročí bol vývoj v oblasti využívania nástrojov IKT vo výučbe enormný. Nie sú to však iba digitálne nástroje, ktoré sú akýmsi všeliekom pri práci s informáciami. Preto je nutné vo vzdelávacom procese rozvíjať digitálne kompetencie spolu s ostatnými kompetenciami, predovšetkým s orientáciou na kritické myslenie a informačnú gramotnosť.

Podpora vyučovania technológiami sa preto dnes neoznačuje iba ako vhodný prostriedok, no často až ako nevyhnutnosť potrebná pre promptné, ciele a vysoko adresné zabezpečenie reakcie učiteľa voči žiakovi alebo študentovi. Inými slovami ide o nevyhnutné zabezpečenie efektívnej výučby. Bez týchto prostriedkov je určite možné zabezpečovať výučbu na dennej báze, no s oveľa vyšším úsilím a v neporovnateľne dlhšom čase.

Výhodami využívania technológií vo výučbe je predovšetkým:

- časová a priestorová neobmedzenosť vzdelávania,
- dostupnosť informácií a následných poznatkov a vedomostí,
- voľba vlastného tempa výučby,
- anonymita v komunikácií,
- schopnosť rýchlej a nízko nákladovej komunikácie v rámci výučby.

S výhodami je nutné zdefinovať tak isto aj nevýhody. Tými sú napr.:

- zneužívanie nevedomosti učiteľa žiakmi,
- negatívny dopad na fyzické zdravie človeka dlhodobým a nesprávnym používaním nástrojov digitálnych technológií,
- zneužívanie možnosti dostupnosti informácií na manipuláciu rôznymi nedôveryhodnými zdrojmi,
- nedostatočná schopnosť komunikovať iným spôsobom ako elektronicky,
- nedostatočná motivácia učiť sa (síce vlastným tempom) vôbec, a pod.

Technológie ponúkajú viaceré možnosti na zefektívnenie vyučovacieho procesu.

V rámci vytvárania a realizácie napr. problémového vyučovania ponúkajú technológie podľa C. Müllera (2012, s. 34) dva rôzne spôsoby podpory. V prvom rade to sú možnosti podporujúce **zefektívnenie vzdelávacieho procesu** a na druhej strane podporujú učiteľov v ich funkciách čím zvyšujú účinnosť vzdelávacieho procesu a **znižujú zaťaženie** učiteľov.

## 1.2 Vybrané možnosti využívania digitálnych nástrojov vo výučbe

Müller (2012, s. 34) uvádza niekoľko príkladov, ako môžu IKT pomôcť vo vyučovacom procese. Hovorí napr. o asistencii IKT v problémovom vyučovaní pri elektronickom testovaní, kedy je možné identifikovať úroveň kompetencie žiakov, takže problémové úlohy sa môžu zodpovedajúcim spôsobom prispôbiť a vzdelávacie zdroje sa môžu poskytovať po častiach a adaptívne podľa úrovne ich kompetencie. Využívanie **e-testov** počas procesu výučby je vhodné najmä pre získanie okamžitej spätnej väzby o výkone žiaka alebo študenta. IKT tiež ponúkajú diferencované **možnosti hodnotenia** žiakov a študentov. Napríklad hodnotenie sociálnych a komunikačných zručností je pre učiteľov vecne aj časovo náročnou úlohou. Vďaka IKT je možné sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie študentov automatizovať tým, že vyhodnotia samy seba, prípadne so spolužiakmi navzájom a po dokončení procesu výučby získajú personalizovanú elektronickú spätnú väzbu. **Spätná väzba** o kvalite pokroku v učení a výkone pomáha žiakom a študentom premýšľať o svojich vzdelávacích stratégiách. Z metakognitívneho hľadiska môže byť užitočné nahliadnuť do procesu učenia a vidieť výkony a produkty z iných študijných skupín.

S nástrojmi IKT môže byť proces učenia štruktúrovaný a informačné a **vzdelávacie zdroje** (napríklad riešenia z iných skupín alebo referenčné riešenia) môžu byť zverejnené po dokončení určitých krokov (napr. odovzdanie zadania). Podmienенý prístup k učebným materiálom má v takomto kontexte zmysel, pretože s neobmedzeným prístupom by mohlo dôjsť k pokúšaniu získať prístup k riešeniu skôr, ako sa riadne zdôvodní.

Okrem toho môže byť žiak alebo študent elektronicky pozvaný na vykonanie nejakej aktivity (napr. **vzájomné hodnotenie**). Týmto spôsobom môžu IKT pomôcť pri usmerňovaní a riadení vzdelávacieho procesu, hlavne časovo náročných úloh. Učitelia majú okrem toho prístup k učebnému procesu a produktom prostredníctvom elektronickej dokumentácie vzdelávacích skupín a jednotlivcov, nezávisle od času a miesta, a môžu okamžite a flexibilne reagovať. Týmto spôsobom môžu byť aktivity ako aj zdroje lepšie prispôbené potrebám študentov. Prostredníctvom IKT je možné flexibilne reagovať vhodnými podpornými prostriedkami vo vhodnom čase podľa personalizovaných predpokladov jednotlivcov vďaka automatickej spätnej väzbe. Okrem toho môžu IKT tiež podporovať efektívne **plánovanie a organizáciu** vzdelávacieho procesu sprístupňovaním informácií online alebo využívaním elektronickej agendy.

V našom príspevku sa ďalej zameriame na konkrétne názory na využívanie nástrojov IKT budúcich učiteľov odborných ekonomických predmetov.

## 2 Názory na využívanie nástrojov IKT budúcich učiteľov odborných ekonomických predmetov

### 2.1 Metodika výskumu

Vzhľadom na uvedené charakteristiky sme sformulovali nasledujúcu vedeckú otázku: „sú známe možnosti reakcií na využívané technológie vo vyučovaní u budúcich učiteľov stredných škôl?“ Túto otázku sme overili prostredníctvom prípadovej štúdie. Nášho prieskumu sa zúčastnilo 34 respondentov z celého Slovenska. Išlo o študentov EU v Bratislave, ktorí sa pripravujú na výkon učiteľského povolania v rámci doplňujúceho pedagogického štúdia. Prieskum sa realizoval v období 11/2020 – 02/2021 formou riešenia prípadovej štúdie spojenej s online štruktúrovaným rozhovorom a následnými skupinovými diskusiami. Z uvedených diskusií bol vytvorený videozáznam, z ktorého boli vyhotovené prepisy jednotlivých relevantných myšlienok. Cieľom prieskumu bolo zistiť informovanosť o možnostiach reakcií na využívané technológie vo vyučovacom procese.

## 2.2 Priebeh prieskumu

Študentom bol spustený audiozáznam s prípadovou štúdiou z oblasti využívania nástrojov IKT vo výučbe.

V tejto prípadovej štúdií bola hlavnou aktérkou začínajúca učiteľka na strednej odbornej škole. Vzhľadom na jej výborný predchádzajúci prospech a pravidelné doučovanie spolužiakov si vybrala kariéru učiteľky. Už počas štúdia na vysokej škole ju oslovili technológie a ich zakomponovanie do vyučovania. Po nástupe na strednú školu sa rozhodla nezameriavať sa iba na prípravu náročného obsahu, ale rozhodla sa aj doplniť vyučovací proces rôznymi nástrojmi IKT. Vyučovanie bolo pestré a na každú vyučovaciu hodinu mala pripravené iné nástroje digitálnych technológií, prostredníctvom ktorých nielen vysvetľovala učivo, ale aj overovala vedomosti, pôsobila motivačne na žiakov, či zisťovala spätnú väzbu na vyučovanie. Žiaci si tento spôsob učenia veľmi obľúbili a ocenili inakosť výučby mladej učiteľky. Pestré hodiny a ruch v triedach motivovali aj ďalších kolegov, pretože výučba mala úspech. Jeden zo žiakov však začal učiteľku kritizovať a chcel sa vrátiť k tradičnej forme výučby, ktorú mali na ostatných hodinách, pretože mal strach, ako to dopadne na záverečných, maturitných skúškach, kde sa podľa jeho slov už nebudú môcť zabávať. Trieda sa svojou pasivitou a tichom priklonila na stranu spolužiaka a značný úvodný entuziazmus novej učiteľky bol znížený na minimum. Učiteľka bola prekvapená, že trieda sa chcela po všetkých úspechoch radšej vrátiť k tradičnej forme výučby s orientáciou na obsah učiva.

Po vypočutí si znenia prípadovej štúdie mali študenti čas na prípravu na otázky, či urobila učiteľka niečo zle? Ako používať jednotlivé nástroje IKT vo výučbe? Ako zareagovať, keď má niekto poznámky ako spomínaný kritický žiak? Je vhodné využívať didaktickú techniku na každej hodine? Prečo sa trieda nepriklonila k názoru učiteľky ale k názoru spolužiaka? Študenti tiež mali na záver zhodnotiť názory jednej aj druhej strany.

## 2.3 Výsledky prieskumu

### Vhodnosť konania učiteľky

Na otázku, či učiteľka urobila niečo zle, odpovedali respondenti vo viacerých prípadoch, že využívanie IKT malo byť v menšej miere, resp. pomalším tempom a predovšetkým vyvážené sa mala učiteľka zameriavať aj na obsah výučby nielen na hry a zábavné aktivity, aby to žiakov neprestávalo baviť. Tento postup by podľa respondentov mohol vyvolať negatívne reakcie aj u ostatných učiteľov, ktorí mohli ďalej ovplyvniť názory žiakov na takéto vyučovanie. Respondenti uviedli, že sa učiteľka nepýtala na názory žiakov (pred, počas ani po tejto výučbe), či im takáto forma vyhovuje, pričom by sa učiteľ mal snažiť vyhovieť metódami a formou výučby všetkým žiakom, nielen určitej skupine. Respondenti tiež uviedli, že chyba mohla byť v tom, že žiaci neboli na takýto spôsob výučby iba zvyknutí a potrebovali na to viac času. Ďalší názor sa týkal toho, že je potrebné žiakom vysvetliť, prípadne iba uviesť, že aj prostredníctvom takýchto foriem výučby sa učia nové učivo, prípadne, uviesť, čo konkrétne sa práve naučili. Zaujímavý názor smeroval k autorite učiteľa s tým, že takáto hravá forma výučby nie je spojená s autoritou učiteľa a mal by sa vrátiť k tradičnej forme výučby, ak chce mať aj naďalej u žiakov autoritu. Tiež zaujímavé bolo konštatovanie, že učiteľ je v triede na to aby sprostredkoval informácie a nie na to aby sa so žiakmi hral a keďže išlo o strednú školu, žiaci by sa mali vedieť sústrediť aj na tradičný výklad učiva a nielen zabávať sa na hodine. Jeden z respondentov uviedol, že učiteľ si má na konci hodiny sám pre seba overiť, či splnil vyučovací cieľ, ktorý si stanovil pred výučbou. V neposlednom rade podľa respondentov, učiteľka zanedbala odbornú stránku, a jej dobrý úmysel aktivizovať žiakov prostredníctvom hier bol na úkor ich vedomostí.

## **Ako používať jednotlivé nástroje IKT vo výučbe**

Drvivá väčšina názorov respondentov smerovala k využívaniu IKT na hodinách. Zdôraznili však, že je nutné používať tieto nástroje s mierou a nepreháňať to. Je nutné zvážiť, či si to vyžaduje charakter učiva a vyučovania, ako aj kombinovať tieto nástroje s inými nástrojmi ako aj s inými metódami a formami výučby. Respondenti uviedli aj konkrétne spôsoby využívania nástrojov IKT, pričom prevažovalo overovanie vedomostí a zručností ako aj motivačné využívanie smerom k nadobudnutiu pozitívneho vzťahu k učivu, k tematickému celku či k predmetu ako takému. Niektorí respondenti sa v plnej miere priklonili ku konaniu učiteľky a nevideli v ňom nič zlé. Uviedli pritom, že žiaci si často ani neuvedomia, že pri zábave s edukatívnym kontextom si zapamätajú oveľa viac ako keď bezcieľne opisujú text z učebnice alebo tabule. Vyskytol sa však aj názor, že by sme ako učitelia nemali zabúdať na to, že najspoľahlivejším zdrojom informácií sú knihy. Viac ako polovica respondentov tiež uviedla, že nástroje digitálnych technológií by mali skôr pomáhať učiteľom a žiakom pri práci a nemali by byť ich „otrokmi“, a teda využívať ich ako podporné nástroje, nie ako tie, na ktoré upriamujeme pozornosť ako učitelia. IKT by malo uľahčovať získavanie poznatkov, nie nahrádzať túto činnosť svojou hravou podstatou.

## **Reakcie na nevôľu zo strany žiakov používať nástroje IKT v triede**

Respondenti pri tejto otázke uviedli zväčša názor, že sa učiteľka mala porozprávať so žiakom, prípadne s celou triedou a v prípade, že im prekáža tento spôsob výučby a majú pocit, že sa nič nenaučia, mala by na to reflektovať. Nájst' určitý kompromis medzi využívaním IKT na hodinách a tradičnými postupmi písania si poznámok a vysvetľovania. Nesúhlasili s postupom nereagovať, radšej volili cestu vysvetlenia, na čo sú tieto nástroje dobré a akým spôsobom pomáhajú pri učení sa, aké majú výhody. Nereagovanie podľa respondentov vedie k zníženiu autority učiteľa, čo by mohlo negatívne vplyvať aj na riešenie budúcich sporných, či konfliktných situácií. Viaceré návrhy obsahovali aj nutnosť poďakovania za takýto názor ako aj popremýšľania nad dôvodom konania daného žiaka, prečo mu to nevyhovuje skutočne, či za takýmto chovaním nie je iný zámer. Jeden respondent uviedol aj konkrétne vysvetlenie žiakovi, že sa naučí viac na hodinách, keď sú spojené s určitými emóciami pri učení sa. Všeobecné odporúčanie z názorov respondentov smerovalo k nájdeniu kompromisu a nebratí osobne podobné poznámky, skôr na profesionálnej úrovni sa snažiť poďakovať a určitým spôsobom reflektovať.

## **Používanie technológií na každej vyučovacej hodine**

Respondenti sa pri tejto otázke nezhodli na nutnom pravidelnom používaní nástrojov IKT vo výučbe. Približne polovica zastáva názor, že je to vhodné a potrebné, ďalšia časť respondentov tvrdí, že tiež, ale primeraným spôsobom a len v určitých fázach vyučovania s prihliadnutím na charakter a obsah výučby. A ďalšia časť respondentov uvažuje skôr o tradičných metódach a nástrojoch výučby pretože sú predmety a témy, kde sa technológie použiť nedá. Upozornili aj na fakt, že v určitom momente nemusí byť takýto charakter výučby už viac obľúbený, pretože sa vytratí netradičnosť takejto výučby. Konkrétne uvádzali respondenti prípady ako pomôcka na opakovanie, na motiváciu, na ozvláštnenie hodiny, ale s primeraným rozsahom využívania. Jedným z odporúčaní bolo aj predbežné informovanie sa o zložení triedy, ako by mohli reagovať na takéto postupy počas výučby u iných kolegov. Uviedli tiež, že ide o to, či má učiteľ dostatok času a síl spracovať každú tému interaktívne pomocou didaktickej techniky. Každopádne sa viacerí zhodli na tom, využívať by sa mala vtedy, keď je pridanou hodnotou na vyučovacej hodine, napr. na znázornenie, na záživné zopakovanie, fixáciu, príp. zaujímavé spestrenie. Jeden názor smeroval aj k funkčnosti a zastaranosti nástrojov didaktickej techniky vo výučbe ako riziko úspešnosti takéhoto

vyučovacieho procesu. A teda didaktická technika má motivačné vlastnosti, ale niekedy môže byť aj na škodu.

### **Obhájanie konania učiteľky triedou**

Podľa respondentov mali žiaci strach z postupov iného učiteľa pri jeho zmene na tomto predmete, tiež mali strach z neúspechu pri záverečných skúškach, ktoré budú odrážať tradičné postupy. Zaujímavý názor bol aj ten, kde respondent uviedol, že sa žiakom nechcelo učiť, lebo ich bavili kedy sa hrali, pretože ich brali ako voľné a zábavné hodiny, kde sa neučia. Podobne ladený bol aj názor, podľa ktorého sú žiaci radi, ak sa na hodine nič nerobí a hrajú sa, pričom žiaci by mali strach povedať pre ostatnými spolužiakmi, aby sa vrátili k tradičnej forme hodiny. Objavil sa aj názor, že trieda nechcela ísť proti spolužiakovi, že trieda má tendenciu v takýchto prípadoch „držať spolu“, resp. že mali rovnaký názor, ale mali strach ho vyjadriť. Jeden z respondentov uviedol, že učiteľka v duchu súhlasila s týmto žiakom a mala strach to priznať, ale objavil sa aj sebakritický názor, že žiaci často nevedia objektívne posúdiť, čo je správne alebo nie a dajú sa ľahko ovplyvniť.

### **Zhodnotenie názorov obidvoch zúčastnených strán**

Respondenti uviedli napríklad, že pomocou videí, hier a prezentácií si žiaci viac zapamätajú a viac ich to baví, ale na druhej strane potrebujú mať aj poriadny výklad a poznámky, hlavne pri zložitých témach. Učiteľka mala podľa nich využívať IKT nástroje s mierou a vysvetliť žiakom, prečo ich využíva. Trieda mala dať podľa respondentov šancu novým metódam a zamyslieť sa, čo si z takej hodiny odnáša. Tak isto sa vyskytoval aj názor, že sa učiteľka snažila, aby jej hodiny boli zaujímavé, pestré ale za každú cenu, aj za cenu vzdelania. Myslela to dobre voči žiakom, ale mala si uvedomiť, že menej je niekedy viac. Žiaci by si aj viacej vážili využitie nástrojov IKT na hodinách, keby to nebolo tak často. Po čase si uvedomili, že sa chcú aj niečo naučiť, predsa len pôjdu maturovať, čakajú ich prijímacie skúšky na VŠ a preto potrebujú k učeniu poriadne vysvetlenie a učebné materiály, nie len stále zábavné hodiny. Ďalší názor bol v zmysle, že učiteľka chcela, aby jej hodiny boli zaujímavejšie ako hodiny jej kolegov. Viackrát sa opakoval názor, že žiaci neboli zvyknutí na využívanie takého množstva didaktickej techniky a boli zvyknutí len na tradičnú výučbu. Respondenti uviedli aj to, že učiteľka by sa mala zamyslieť nad splnením vyučovacieho cieľa, prípadne, že sa mala opýtať žiakov, či im taký spôsob výučby vyhovuje, pretože pokiaľ by to bola iba zábava a nespĺňal by sa cieľ hodiny je nutné obmedziť používanie nástrojov IKT, no pokiaľ by sa vyučovacie naplnili, je to v poriadku, keďže žiakov takto preberané učivo oveľa viac osloví a dokonca sa môžu viacej naučiť. Respondenti na jednej strane uvádzali, že je ideálne zapájať nástroje IKT do výučby, ale na druhej strane označovali v mnohých prípadoch takéto hodiny ako voľné, prípadne ich spájali s nulovou aktivitou vo vzťahu k učivu. Objavili sa však aj názory, že nedat' takémuto spôsobu výučby šancu je nevyspelé. Alebo miernejšie, že je potrebné nájsť určitú rovnováhu pri používaní nástrojov IKT. Zábavná forma podľa respondentov prieskumu spočíva v tom, že žiaci sa tešia do školy, nenudia sa, smejú sa a aj sa niečo naučia, naopak súčasná forma spočíva v tom, že žiaci sú pod stresom, sú v stereotypoch, naučia sa, ale čoskoro to aj tak zabudnú. Na druhej strane sa viackrát opakovalo, že je nutné brať do úvahy potrebné zvládnutie maturitnej skúšky, ktorá žiaľ prebieha veľmi podobne veľmi dlhý čas. Respondenti uviedli však aj to, že vďaka poznámke žiaka si učiteľka uvedomila, že sa musí učiť celý život a aj z takýchto situácií. Objavil sa ale aj názor, že škola je miesto, kde sa má žiak naučiť dávať pozor, písať poznámky, proste naučiť sa plniť úlohy a mať akúsi sebadisciplínu.

## 2.4 Vyhodnotenie prieskumu

Respondenti nemali na jednotlivé otázky rovnaký názor a nedá sa s určitosťou konštatovať, že sa prikláňajú na jednu či druhú stranu. Mnohí respondenti uviedli aj argumenty pre aj argumenty proti konaniu učiteľky či dotyčného žiaka. V prevažnej miere odporúčajú striedať používanie nástrojov IKT na jednotlivých hodinách a tiež v rámci jednej vyučovacej jednotky. Toto odporúčanie zrejme vyplýva aj neustáleho zdôrazňovania takéhoto striedania pri ich príprave na učiteľské povolanie. Tak isto pripisujeme učiteľskej príprave aj názor, že využívať tieto nástroje by sa mali v únosnej miere a nemalo by to byť na úkor naučených poznatkov a nadobudnutých vedomostí.

Na jednej strane respondenti vytýkali učiteľke, že sa nepýtala na názor žiakov, či im vyhovuje takáto forma výučby, na strane druhej uvádzali, že by to narúšalo ich autoritu a učiteľ by sa mal vrátiť k tradičnej forme výučby. Prevládali ale názory, že žiaci neboli zvyknutí na takúto formu výučby, resp. že im účel a predovšetkým to, čo sa práve učia treba zdôrazňovať. Tak isto bolo v kontraste to, že ocenili na jednej strane využívanie nástrojov IKT, ale na strane druhej označili hodiny, kde boli tieto nástroje využívané za voľné, bez učenia sa nových poznatkov a nadobúdania nových vedomostí a zručností. Potešujúci bol však názor, kde respondenti uviedli, že žiaci si často ani neuvedomia, pri zábave s výučbovým kontextom sú vedomosti a zručnosti trvácnejšie, ako pri písaní textových poznámok z učebnice. Menej nás teší názor, podľa ktorého si žiaci uvedomujú, že po zábave sa chcú aj niečo naučiť s tým, že ich čakajú maturitné skúšky. Tento názor vypovedá o nepochopení pozície didaktických prostriedkov v podobe nástrojov IKT, prostredníctvom ktorých sa podľa tohto názoru neučia žiaci dostatočné množstvo vedomostí a zručností, ako je to pri „poriadnom vysvetlení“ a „pocitvom“ textovom učebnom texte. Za veľmi vhodné považujeme názor, že nástroje IKT by mali pomáhať učiteľom a žiakom pri ich práci (mali by byť podpornými nástrojmi) a nie opačne, aby učelia a žiaci boli „otrokmi“ týchto technológií. Čo sa týka názoru, že nástroje IKT a hravá forma výučby neprinášajú želaný efekt a v prípade ak dôjde k podobnému protestnému chovaniu žiakov oceňujeme, že respondenti uviedli ako jednu z možností vysvetlenie a diskusiu než by to bolo dogmatické odsúdenie jedného či druhého názoru. Nereagovanie podľa respondentov nebolo správnym konaním, s čím sa stotožňujeme tiež. Ako výzvu pri príprave budúcich učiteľov vnímame tiež to, že viacerí respondenti sa prikláňajú predovšetkým ku tradičným formám a metódam výučby. Napriek tomu, že nepovažujeme moderné metódy a prostriedky ako tie s lepším efektom pre učenie sa, nezastávame ani názor, že je to opačne a teda, že moderné vyučovacie metódy a prostriedky sú neefektívne. To, že žiaci mali podľa respondentov strach vyjadriť svoj názor a prikloniť sa k jednej alebo druhej strane je tak isto výzvou pri príprave budúcich učiteľov. S vedomím neznižovania autority učiteľa by sa diskusia pri rozdielnych názoroch mala objaviť. Hájenie jednostranných názorov nevedie k efektívnemu vyučovaciemu procesu a ani k efektívnej pedagogickej komunikácii, preto aj v prípade ak sa vyskytne podobná hraničná situácia a komunikácia je nejakým spôsobom ohrozená, či usmerňovaná, malo by dôjsť k vysvetleniu a nasmerovaniu k spokojnosti oboch strán. Názor, že žiaci často nevedia objektívne posúdiť, čo je správne a čo nie s tým, že sa dajú ľahko ovplyvniť, môže byť pravdivý tiež iba sčasti. Mnohé z uvedených kontrastných zistení sú prínosné a zaväzujúce, pretože ukazujú, že je nutné budúcim učiteľom zdôrazňovať práve účel vybraných vyučovacích metód, foriem, prostriedkov aj počas ich prípravy na budúce povolanie. Účel a zmysel aktivizujúcich metód, nástrojov IKT, hravej formy výučby, či demokratického vedenia komunikácie, pretože v mnohých prípadoch tento účel nebol poznaný.



### 3 Záver

Na záver sme vybrali dve zistenia tohto prieskumu, ktoré sú podľa nášho názoru najviac potešujúce a najzásadnejšie. Podľa budúcich učiteľov ekonomických predmetov sa učitelia musia učiť celý život nielen obsah a metodiku výučby, ale učia sa z podobných životných situácií to, ako na ne reagovať. Druhý moment sa dotýka žiakov a hovorí o tom, že aj napriek enormnej snahe učiteľa prispieva k efektívnej výučbe rovnakou mierou aj sebadisciplína žiaka, ku ktorej by tento žiak mal byť počas celého štúdia vedený.

V našom prieskume sme zisťovali názory a postoje budúcich učiteľov ekonomických predmetov na stredných školách, aký je ich vzťah k nástrojom IKT aj v prípade, ak práve žiaci tieto prostriedky odmietajú, prípadne nepochopili účel ich zapojenia do vyučovacieho procesu.

Podľa nášho názoru sú známe budúcim učiteľom odborných ekonomických predmetov možnosti reakcií žiakov na využívané technológie vo vyučovaní a tiež majú predstavu o zmysle ich využívania, aby dosiahli efektívny vyučovací proces.

### Literatura

Davies, W. M. (2006). An 'infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research & Development*, 25 (2), 179-193.

Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., Reifler, J., & Sircar, N. (2020). A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117 (27), 15536-15545.

Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20 (3), 382-388.

Manca, S., Bocconi, S., & Gleason, B. (2021). "Think globally, act locally": A global approach to the development of social media literacy. *Computers & Education*, 160, 104025.

Müller Werder, C. (2012). ICT in problem-based learning: potentials and requirements from an instructional psychology point of view. In *International Conference on Problem Based Learning*, Rovaniemi, Finland, 12-13 April 2012 (Vol. 2012, No. 3, pp. 27-38). Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

Pasiar, L. (2019). Prípadové štúdie s využitím IKT: Case Studies with Using of ICT. *Teória a prax ekonomického vzdelávania 2019: recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých prác*, 49-58.

Pasiar, L. (2021). Využívanie IKT vo vyučovaní. *Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií: recenzovaný zborník prípadových štúdií*, 76-78.

### Pod'akovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. 005EU-4/2019 s názvom „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“

**Kontaktní údaje autora**

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: [ladislav.pasiar@euba.sk](mailto:ladislav.pasiar@euba.sk)

# Projekt Mentra Training, jeho struktura, řešení a cíle

## Mentra Training project, its structure, solutions and goals

*Libor Pavera*

### **Abstrakt**

Príspevok se soustřeďuje na mezinárodní projekt s titulem Mentor Training. Projekt řeší šest akademických pracovišť v prostoru střední Evropy a týká se zkvalitňování přípravy nastupujících učitelů (mentee) a zejména přípravy jejich vedoucích, zkušených učitelů (mentorů). Projekt není při řešení ani ve své polovině, přesto lze uvést již hmatatelné výsledky. Nicméně přítomný text se zaměří zejména na strukturu projektu, harmonogram, řešené úkoly a případné problémy, s nimiž se řešitelské kolektivy setkaly. Přiblíží i jeden ze zásadních cílů projektu – manuál určený v první řadě mentorům, který má pomoci zkvalitnit jejich práci (zvláště za použití mnoha praktických příkladů).

**Klíčová slova:** příprava učitelů, mentor, mentee, uvádějící učitel, manuál.

### **Abstract**

The contribution focuses on the international Mentor Training project. The project is addressed by six academic workplaces in Central Europe and focuses on the improvement of the training of incoming teachers (mentee) as well as the training of their leading, experienced mentors. The project is not even half-way done, nevertheless, tangible results are already visible. However, the present text will focus mainly on the structure of the project, the schedule, the tasks solved, and possible problems encountered by the research teams. It will also bring closer one of the fundamental goals of the project – a manual intended primarily for mentors, which is intended to help improve their work (especially using many practical examples).

**Keywords:** teacher preparation, mentor, mentee, manual.

**JEL klasifikace:** A20

## **1 Úvod**

Profesionální start mladého absolventa učitelství a související úvodní fáze začínajícího učitele v podmínkách konkrétní školní práce nebývají zpravidla bez problémů a chyb, naopak bývají cestou plnou objevování a inspirace, ale i namáhavé práce a hledání odpovědí na sporné otázky profesní, příbuzné i jiné. Jde o proces namáhavý a složitý: už jenom proto, že učitelská profese je semiprofesi: nestačí být jen odborníkem v dané vědecké oblasti, ale i odborníkem plně vybaveným schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a didaktickými. Zkráceně řečeno: mladý učitel nemusí jen sebrat odvalu a postavit se za katedru před třídu zaplněnou žáky, ale musí plně pochopit a vzít na sebe profesionální odpovědnost. Začínající učitel je však konfrontován s řadou variabilních situací nejen povahy vzdělávací, ale také sociální, legislativní nebo správní.

Začínajícího učitele potkává při prvních krocích v konkrétní škole spousta neznámých. Patří k nim nedostatek zkušeností, nové školské prostředí, neznámý tým kolegů a zaměstnanců školy, i jiné počáteční nejistoty, které ostatně provázejí vstup každého začínajícího pracovníka

do profesního života: k jejich zdrojům patří nervozita, stres, nejistota, nízké sebevědomí. Pro začínajícího učitele, i po dokončení nejlepší pregraduální přípravy, jde mnohdy o nepřekročitelné bariéry.

## 2 Profesionální odpovědnost

Profesionální odpovědnost nevzniká sama o sobě a nepřichází automaticky se získáním vysokoškolského vzdělání. Rodí se postupně, průběžně se získává zvláště zkušenostmi v čase. Je to individuální cesta osobního a profesionálního zrání; je to cesta plná skrytých úskalí a potenciálních nebezpečí.

Každý začínající učitel přivítá kvalitní „dopravní značení“ příslušné cesty: značení a spolehlivé ukazatele. Imaginárními ukazateli pro ně mohou být především jejich učitelé (mentori): jejich úkolem je pomoci začínajícím učitelům orientovat se tak rychle, jak jen to je možné v učitelské profesi, pomoci zvládat nové úkoly, jimž „začínající“ čelí, a vydat se spolu se „začínajícími“ na cestu, která vede přes zkušenostní znalosti k postupnému nabývání profesního sebevědomí a jistoty.

Nicméně, na to je nutno upozornit, dokonce ani mentor nemusí mít vždy jednoduchou výchozí situaci. I když učitel s praxí má velikou přednost – zkušenosti z mnoha let pedagogické praxe a zpravidla všechny potřebné získané dovednosti, nicméně cesta jejich zpracování do podoby odborné dovednosti nemusí být vždy dobře zvládnutá a dokonalá. Školské právní předpisy mohou v některých případech definovat kvalifikační předpoklady mentora, ale při skutečné realizaci mentoringu mohou nastat mnohé problémy a nedostatky, kterým je nutno předcházet a být na ně připraven.

Cesty profesního startu začínajícího učitele a zralého, zkušeného učitele se tak často ve školském prostředí protínají. Ale ani prošlapané chodníky zkušeného odborníka nemusejí vždy vést ke kýženému, požadovanému efektu. Někdy mohou sklouznout do stereotypů nebo čistého formalismu. Kromě splnění všech ostatních povinností mívají zkušení učitelé zpravidla málo času na hledání nových cest. Možná jde i o nedostatek motivace a nadšení hledat něco nového a nepoznaného v nově nastalé situaci. V části odborné literatury se někdy role mentorů líčí trochu jako macecha. Ta mívá v pohádkách také spíše seznamy kritérií, co musí svěřenec splnit a vykonat, ale přitom schází to podstatné – jen velmi sporadicky se poskytuje prostor pro konkrétní, praktické rady a doporučení nejpodstatnějšího – *jak* řešit tento náročný úkol a *kde* vzít kompetence, s nimiž je možno úkoly řešit a plnit. Stručně řečeno – sami zkušení, školící učitelé také postrádají ukazatele a orientátory.

## 3 Učebnice s pracovním sešitem v jednom manuálu

O kvalitní, na soudobých výsledcích vědy postavené výukové materiály pro mentory usiluje skupina vědců a pedagogů, kteří nadesignovali v roce 2020 projekt MENTRA. Výukové materiály, které budou představeny stručně v následujícím textu, mají ambici alespoň částečně vyplnit prázdná místa v odborné literatuře.

Jak bylo uvedeno, materiály budou tvořit zakrátko jeden z printových i elektronických výstupů projektu Erasmus+ Nr. 2020-1-SK01-KA201-078250 *Mentor Training* (ve zkratce MENTRA). Na projektu pracuje tým odborníků z šesti univerzit – Univerzita Konstantína Filozofa v Nitře (koordinátor projektu) a Univerzita J. Selye University v Komárně (Slovensko), Ostravská univerzita v Ostravě a Vysoká škola ekonomická v Praze (Česká republika), Univerzita v Novém Sadě (Srbsko) a Katolická univerzita K. Esterházyho v Egeru (Maďarsko).

Projekt začal být řešen od září 2020, první mítink proběhl na pracovišti hlavního koordinátora, na univerzitě v Nitře. Bohužel zhoršená epidemická situace na evropském kontinentě neumožnila přijet na mítink pracovníkům z Maďarska nebo ze Srbska, ostatní se dostali na jednání za složitých okolností, nicméně mítink pořadatelé realizovali rovněž v elektronické podobě. Jednání uvedlo účastníky do problematiky řešeného projektu *sensu stricto* i do problematiky formálního řešení projektu (cestovné, financování mítinků, výstupů apod.). Druhý mítink uskutečněný v dubnu 2021 v srbském Novém Sadu (tentokrát zcela elektronicky) si za hlavní cíl kladl vytvořit kurikulum vzdělávání cvičných a uvádějících učitelů. Dostal podobu šesti modulů, soustředujících nejdůležitější oblasti dalšího vzdělávání zkušených, kvalitních učitelů (mentorů). Vždy je podán název kurikula, jeho obsah a získané kompetence po jeho realizaci a splnění úkolů. (Návrh kurikula pro vzdělávání cvičných a uvádějících učitelů – viz příloha k článku.)

Připravovaný materiál bude v podstatě zčásti učebnicí a zčásti pracovním sešitem; systematicky bude obojí publikováno v podobě jednoho komplexního manuálu určeného mentorům, který vyjde v roce 2022 v několika jazykových mutacích a bude k dispozici zájemcům o mentoring, příp. lektorům. Jen na okraj připomeňme, že v některých zemích – mezi jinými k nim náleží Česká republika – neexistuje kariérní řád ve školské politice, který by tam mentoring zabudoval v rámci nezbytné součásti struktury kariérního řádu.

Již připravený manuál pro mentory sleduje především dva cíle. Na jedné straně nabízí souhrn praktických návodů, pokyny, doporučení a inspirativní tipy na to, jak má postupovat průvodce začínajícího učitele. Na druhé straně „nastavuje“ zpětné zrcadlo zkušeným učitelům: právě proto, že možná ustrnuli v jednom bodě, nepřemýšlejí již nad novými cestami a inovacemi nebo nejsou ke kreativě a vlastní iniciativě motivováni.

Sada úkolů motivuje především je k sebereflexi, učí přemýšlet o tom, jak zkušení učitelé mají řídit své svěřené mladé učitele, co mohou zlepšit na vzájemné komunikaci, jak jejich spolupráci učinit efektivnější. (Některé úkoly si už jednotlivé řešitelské týmy vyzkoušeli v konkrétních aktivitách při setkání s učiteli středních škol, tzv. fakultních.)

Manuál se skládá ze šesti kapitol, které mapují nejzávažnější problémové oblasti, které potřebují znát nejen mentoři, ale rovněž mentees (uvádějící učitelé). Manuál je tak úvodem do mentoringu, vymezuje vztahy mezi mentorem a mentee, proces začínající učitelovy profesní socializace a rozvoj profesní identity, podporuje učitele, jeho vývoj a reflexní myšlení, inovace ve vzdělávání, komunikaci a řízení poradenské práce.

Řešitelský tým pomýšlel rovněž na jiná vhodná témata. Proto nelze návrh kurikula a na jeho základě vypracovaný manuál chápat za prostředek kompletní. Nicméně jde o skutečně řešenou problematiku na různých typech škol, kde dochází k mentoringu. Řešitelé vycházeli jednak z vlastní praxe, jednak z poměrně rozsáhlého dotazníkového šetření i z osobních řízených rozhovorů s mentory a začínajícími učiteli; ty prováděl projektový tým v průběhu druhé poloviny roku 2020 i během poloviny roku 2021, pokud to bylo možné.

Vnitřní struktura navrženého manuálu pro mentory je – až na malé rozdíly – stejná ve všech kapitolách (modulech). Kapitola se zpravidla skládá z krátké teoretické reflexe a analyzovaného problému a sady praktických úkolů k řešení v týmu nebo samostatně. Projekt je zacílen na profesní růst učitele, stimuluje jejich vlastní kreativitu, navrhuje způsoby řešení problémů a poskytuje široký prostor pro individuální reflexi, „plánuje improvizaci“, počítá se sebereflexí, hodnocením a sebehodnocením.

## 4 Závěr

Na pomyslné cestě učitele vlastní kariérou jde o svého druhu imaginární orientační tabuli pro mentory, nicméně manuál může být vhodnou pomůckou rovněž pro nováčky učitelské profese a adepty učitelského povolání. Rovněž jiní zájemci o zkvalitňování práce začínajícího učitele nebo lektora v ní mohou najít inspirativní pasáže a cvičení. Partnerskému týmu řešitelů projektu jde v první řadě o nalezení správného směru na cestě za sebezlepšováním a sebereflexí. Hledají pomocí materiálu rovněž průsečík optimální mediace mezi zkušeným učitelem (mentorem, expertem) a začínajícím učitelem (menteem).

Na celý tým MENTRA čeká ještě mnoho úkolů, ale již v polovině projektu je možno říci, že vhodný nástroj ke zlepšování mentoringu byl nalezen, vytvořen, zkušebně již testován (v listopadu 2021 na univerzitních pracovištích v Praze a v Novém Sadu při vysoké návštěvnosti učitelů středních škol a výborném feedbacku).

### Literatura

Mezinárodní projekt Erasmus+ Nr. 2020-1-SK01-KA201-078250 *Mentor Training*

### Poděkování

Článek je napsán s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze (institucionální podpora vědy VŠE IP100040) a projektu Mentor Training (Nr. 2020-1-SK01-KA201-078250).

### Kontaktní údaje autora/autorů

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE

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

E-mail: [libor.pavera@vse.cz](mailto:libor.pavera@vse.cz)

## Příloha

### Návrh kurikula pro vzdělávání cvičných a uvádějících učitelů

<b>1. Komunikace mentora a zvládání konfliktů</b>	<b>Obsahová náplň modulu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Přehled hlavních konceptů spjatých s tematikou modulu</li><li>➤ Mentální zdraví</li><li>➤ Stres a konfliktní situace ve škole (tradiční a alternativní metody řešení konfliktních situací)</li><li>➤ Sebepoznání a komunikace (teorie a rozvoj dovedností)</li></ul> <b>Účastníci vzdělávání budou schopní:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• rozpoznat, analyzovat a interpretovat své komunikační těžkosti a rozvíjet si dovednosti v této oblasti,</li><li>• reflexivně analyzovat, interpretovat a hodnotit svoje pedagogické zkušenosti a názory,</li><li>• efektivně uplatňovat postupy a techniky řešení konfliktů.</li></ul>
<b>2. Základy mentoringu</b>	<b>Obsahová náplň modulu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Rámec supervize a uvádění</li><li>➤ Komponenty mentoringu</li><li>➤ Role a úlohy mentora</li><li>➤ Kompetence mentora</li><li>➤ Školní dokumenty a dokumentace školy</li><li>➤ Hospitace (příprava, analýza a hodnocení vyučovací jednotky)</li><li>➤ Management pedagogické praxe (portfolio, dokumentace, IKT nástroje, zpětná vazba, spolupráce s institucemi, které připravují budoucí učitele)</li></ul> <b>Účastníci vzdělávání budou schopní:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• plánovat, organizovat, implementovat a hodnotit proces mentoringu/uvádění,</li><li>• kompetentně vystupovat v úloze cvičného a/nebo uvádějícího učitele,</li><li>• identifikovat kompetence cvičného a/nebo uvádějícího učitele a v případě potřeby je relevantně rozvíjet,</li><li>• relevantně organizovat a vést individuální a skupinovou pedagogickou praxi studentů učitelství a začínajících učitelů.</li></ul>
<b>3. Vztah mezi mentorem a mentorovaným</b>	<b>Obsahová náplň modulu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Charakteristika a kompetence učitele a mentora; život a kariéra (sebezdokonalování a motivace)</li><li>➤ Poznávání osobnosti budoucího / začínajícího učitele (metody a techniky)</li><li>➤ Vztah mezi mentorem a budoucím / začínajícím učitelem (komunikační situace, techniky a nástroje zvyšující jejich účinnost ve vzájemné interakci)</li></ul> <b>Účastníci vzdělávání budou schopní:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• sebereflexe vlastní osobnosti a schopností v pozici cvičného / uvádějícího učitele, identifikovat svoje silné a slabé stránky a usilovat o vlastní profesní osobnostní rozvoj,</li><li>• rozpoznat osobnostní předpoklady, připravenost a motivaci účastníka pedagogické, resp. uvádějící praxe a vhodně je rozvíjet,</li><li>• relevantně komunikovat s budoucím /začínajícím učitelem</li><li>• rozvíjet osobní vnímání, sebereflexi účastníka pedagogické,</li></ul>

	resp. uvádějící praxe a rozvíjet jeho profesní sebevědomí.
<b>4. Proces profesní socializace učitele, rozvoj kariérní identity</b>	<p><b>Obsahová náplň modulu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Faktory ovlivňující výběr kariéry, socializační teorie, teorie výběru povolání</li> <li>➤ Kariérní identita</li> <li>➤ Prvky kariérní adaptace, úloha školní komunity v kariérní socializaci</li> <li>➤ Kariérní poradenství a činnosti spojené s budováním kariéry</li> </ul> <p><b>Účastníci vzdělávání budou schopní:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mapovat motivaci při volbě povolání budoucích a začínajících učitelů a rozvíjet jejich motivaci,</li> <li>• aplikovat metody a postupy, které přispívají k rozvoji a posílení sebejistoty a sebevědomí budoucího / začínajícího učitele na cestě jeho pedagogické kariéry, k podpoře integrace do pedagogického sboru školy a jeho identifikace s pedagogickou kariérou.</li> </ul>
<b>5. Podpora rozvoje sebehodnocení a reflektivního myšlení studentů učitelství</b>	<p><b>Obsahová náplň modulu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rozpory a napětí mezi pedagogickými poznatky a názory</li> <li>➤ Reflexivní myšlení (metody a možnosti monitorování, analýzy a rozvoje reflexivního myšlení)</li> <li>➤ Třídní management a vyučovací aktivity</li> <li>➤ Sebehodnocení při mentoringu (sebehodnocení cvičného / uvádějícího učitele a budoucího / začínajícího učitele)</li> <li>➤ Úloha hodnocení učení</li> <li>➤ Aplikace nástrojů formativního hodnocení při mentoringu</li> <li>➤ Hodnocení portfolia, formativní hodnocení v portfoliu, reflexe a sebereflexe v portfoliu.</li> </ul> <p><b>Účastníci vzdělávání budou schopní:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vědomě reflektovat proces svého učení a rozvoje,</li> <li>• sledovat práci začínajícího učitele, formativně ji hodnotit, poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu,</li> <li>• navrhnout a rozvíjet reflektivitu začínajícího učitele pomocí profesionálních, moderních nástrojů.</li> </ul>
<b>6. Pedagogická inovace</b>	<p><b>Obsahová náplň modulu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inovace a spolupráce v oblasti pedagogické kariéry (Přizpůsobení nejlepších postupů)</li> <li>➤ Zabezpečování kvality, inovativní možnosti spojené se zabezpečením kvality</li> <li>➤ Inovace a spolupráce v kariéře učitele (dvoufaktorový model setrvaní na kariérní cestě)</li> <li>➤ Styly a strategie učení a vyučování (kdy, jak a proč je inovovat)</li> <li>➤ Případy osobitých, speciálních vzdělávacích potřeb.</li> </ul> <p><b>Účastníci vzdělávání budou schopní:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyzovat a rozvíjet svůj vlastní inovační potenciál a inovační potenciál svých svěřenců a institucí,</li> <li>• řídit inovační procesy,</li> <li>• zavádět a realizovat pedagogické inovace,</li> <li>• podporovat inovační procesy spojené s mentorstvím.</li> </ul>



# Rozvoj komunikačných zručností vo vybranej strednej škole počas pandémie COVID-19

## Development of communication skills in a selected high school during the COVID-19 pandemic

*Denisa Petříková, Simon Brunovský*

### **Abstrakt**

Predložený príspevok je zameraný na rozvoj komunikačných zručností vo vybranej strednej školy počas pandémie COVID-19. V úvode priblížime význam a dôležitosť komunikácie vo výchovnovzdelávacom procese ako aj samotné dištančné vzdelávanie. Následne sa zameriame na metódy, ktorými môžeme rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov stredných škôl a sú využiteľné ako v prezenčnej forme vzdelávania, tak aj v dištančnej. V závere ich za účelom zistenia spätnej väzby ne/spokojnosti vyhodnotíme.

**Kľúčové slová:** komunikácia, dištančné vzdelávanie, žiak, stredná škola, aktivita

### **Abstract**

The presented paper focuses on the development of communication skills in a selected secondary school during the COVID-19 pandemic. In the introduction we will explain the importance and significance of communication in the educational process as well as distance education itself. Subsequently, we will focus on methods by which we can improve the communication skills of high school students and are usable both in the full-time and in distance form of education. In the end, we will evaluate them in order to find out the feedback of satisfaction/dissatisfaction.

**Keywords:** communication, distance education, student, high school, activity

**JEL klasifikácia:** I290; I210

## **1 Úvod**

Téma rozvoja komunikačných zručností sa z mnohých hľadísk považuje za kľúčovú. Primárnou úlohou výchovnovzdelávacieho procesu je pracovať na ich neustálom rozvoji. V dnešnej situácii, kedy je život vo všetkých sférach ovplyvňovaný pandemiou COVID-19, je potrebné reagovať a hľadať nové, ale využívať praxou aj zatiaľ málo využívané metódy. Tvrdenie vychádza zo samotnej podstaty a významu komunikácie, pretože ovplyvňuje aj výsledok sociálneho kontaktu. O to viac, že hovoríme o rozvoji komunikačných zručností v školskom prostredí, kde participujú na rozvoji učiteľ, ktorého pozícia sa oproti minulosti výrazne mení, a žiak.

## **2 Komunikačné zručnosti**

M. Zelina (1996, s. 144) považuje komunikáciu „za najprirodzenejší spôsob a prostriedok, ktorý používa pedagóg na rozvoj osobnosti dieťaťa. Človek už tým, že je, vysielá o sebe správy, komunikuje. Učiteľ má byť profesionál vo vedení rozhovoru, v komunikácii. Pre žiakov sa stáva komunikačným vzorom.“

Na komunikáciu je možné nazerať z dvoch pohľadov – technického, kde ju vnímame ako tzv. reťazec, pri ktorom dochádza k výmene informácií medzi vysielateľom a prijímateľom, ale je potrebné nazerať aj z pohľadu sociálneho, čo sa v súčasnosti považuje za mimoriadne dôležité, keďže hovoríme o špecifickom spôsobe komunikácie, kde dochádza k vzájomnému dorozumievaniu, vlastnému prežívaniu tej ktorej situácie vo vzťahu s prijímateľom. Vyplývajú z uvedeného je teda zrejmé, že ak chce pedagóg pracovať na rozvoji komunikačných zručností a dosiahnuť stanovené výchovnovzdelávacie ciele, musí mať osvojené poznatky zo všetkých rovín.

Dôležitou skutočnosťou pri práci pedagóga v rozvoji komunikačných zručností je, aby nebol len direktívnou časťou komunikácie, ale ten, kto ju vedie s prihliadnutím na individuálne schopnosti žiakov. Je dôležité, aby sa čo najviac stotožnil so svojím cieľom. Preto považujeme za efektívne, ak pedagóg žiakom načúva a vie hovoriť tak, aby žiaci vnímali jeho snahu. V mnohých prípadoch sa stretávame so strachom, že odpoveď môže viac menej uškodiť. Sú to zväčša obavy z nesprávnej odpovede, riešenia. Z tohto dôvodu považujeme za kľúčovú schopnosť pedagóga ovládať tri základné charakteristiky rozhovoru – empatia, kongruencia, akceptácia, ktoré charakterizuje aj M. Zelina (1996).

Na dôležitosť komunikačných schopností upozorňuje aj A. Nelešovská, keď uvádza, že „kultivované vyjadrovanie a predovšetkým citlivé a taktné konanie a vystupovanie pedagogických pracovníkov pozitívne ovplyvňuje následné reakcie a činnosť žiakov“ (Danek, 2009, s.17). Pedagogická komunikácia v uvedenom zmysle predstavuje aj istú úroveň interakcie, ktorá znamená recipročné konanie, komunikovanie (Danek, 2009). Na základe uvedeného je viac ako zrejmé, že osobnosť pedagóga a úroveň jeho komunikačných zručností v symbióze s osobnostnými schopnosťami zohráva významnú úroveň vo výchovno-vzdelávacom procese nielen v prezenčnej forme vzdelávania, ale aj platí to aj pre dištančné vzdelávanie, kde sa často hovorí o nerovnej úrovni výchovno-vzdelávacej úrovni.

### **3 Dištančné vzdelávanie**

Pandémia COVID-19 zatvára všetky brány, školy nevynímajúc. V súčasnosti sú mnohé školy nútené prejsť na dištančnú formu (Zapletal et al. 2021) a v niektorých prebieha vzdelávanie tzv. „hybridnou formou“ (niektorí žiaci v škole a zároveň mnohí dištančne), čo je z pohľadu pedagóga náročné, keďže je potrebné rozdeliť pozornosť na žiakov prítomných v triede a žiakov, ktorí sú online. Ak sa vyskytne ktorákoľvek situácia, je výchovno-vzdelávací proces náročný a zameriavať sa na rozvoj zručností a schopností sa komplikuje a prízvukuje sa rýchle prispôbenie sa zo strany pedagóga .

Dištančné vzdelávanie je v súčasnosti veľmi diskutovaným pojmom. Průcha et al. (1998, s. 52-53) ho charakterizujú „ako diaľkové štúdium sprostredkované médiami (telefón, rozhlas, televízia, počítač a i.). Je založené na vopred pripravených programoch a samoučení“. Súčasná spoločnosť si ho spája najmä s online priestorom. Je však zrejmé, že využívané sú aj iné médiá. Na čom sa zhodujú, je zásadná skutočnosť, že vzdelávanie sa realizuje mimo priestorov školy alebo inštitúcie poskytujúcej vzdelávanie, čiže žiak sa nenachádza priamo v budove školy. V súčasnosti je to z dôvodu, že sa školy zatvárajú alebo je vyhlásený lockdown. Vzdelávacie materiály sú žiakom zasielané online a je im takou istou formou poskytnutá aj spätná väzba (Barnová, 2021).

Samozrejme, je potrebné upozorniť aj na nevýhody dištančného vzdelávania, najmä ak je realizované za použitia digitálnych technológií, sú nevyhnutnosť vlastniť potrebnú techniku, mať prístup na internet, množstvo času stráveného pred obrazovkou, problémy s bezpečnosťou a ešte väčší priestor na podvádžanie ako pri synchrónnom online vzdelávaní. K tomu sa pridávajú ešte ťažkosti s kontrolou aktivity žiaka, nakoľko pre učiteľa je ťažké zistiť,

či žiak skutočne pracuje. Dištančné vzdelávanie je vhodné predovšetkým pre motivovaných žiakov, ktorí dokážu prevziať zodpovednosť za svoje výsledky a učenie sa, čo je obzvlášť problematické v prípade mladších žiakov (Barnová, 2021).

Hoci sa dištančné vzdelávanie využíva predovšetkým v prípade dospelých učiacich sa, ktorí sú už v učení dostatočne samostatní a nezávislí, s rozmachom digitálnych technológií dištančné vzdelávanie preniká medzi čoraz mladších žiakov aj napriek tomu, že jeho odporcovia mu vytýkajú, že nie je dostatočne prísne, kontrolovateľné, obmedzuje kreativitu učiteľa a interakcia žiakov s obsahom a so spolužiakmi je obmedzená (Journell, 2010).

Práve na názor odporcov, ktorí apelujú na „nerovnosť kvality“ dištančného vzdelania je potrebné reagovať a presvedčiť o tom, že aj dištančná forma vzdelávania môže byť prísna, objektívna a interakcia medzi žiakom, učiteľom alebo aj medzi spolužiakmi môže byť na vysokej úrovni. Aj preto sme sa rozhodli spracovať niektoré vybrané metódy. Cieľom je ich spracovať, overiť a sprostredkovať ďalej.

### **3.1 Rozvoj komunikačných zručností vo vybranej strednej škole počas pandémie COVID-19**

V našej praxi vychádzame z poznatkov, ktoré ponúka dennodenná prax vyučovacieho procesu a postupne prináša efektívne výsledky. Počas vyučovacích hodín sa snažíme využívať všetky možné dostupné prostriedky, ktoré nás privedú k dosiahnutiu stanovených cieľov. Vplyvom pandémie COVID-19 sme začali na hodinách pracovať s rôznymi metódami, pri voľbe ktorých sa žiaci zapájajú aktívne – ústnou, písomnou formou.

Z praktických dôvodov volíme často ústnu formu, kde žiaci aktívne pracujú a sú nútení reagovať na nečakané, spontánne podnety a formulovať odpovede, ktoré vyžadujú pestrú slovnú zásobu. Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli aplikovať tieto vybrané metódy:

- Diablov advokát – pedagóg vs. žiak, v obmenenej forme, kde žiaci argumentujú a pedagóg – diablov advokát - dáva rôzne tvrdenia. Jeho úlohou je napádať riešenia ostatných. Je dôležité, aby vedel produkovať námietky a nastavil tak akýsi obraz, v ktorom majú možnosť vidieť svoje názory a reagovať na ne. Téma môže byť ľubovoľná alebo dohodnutá vopred s podmienkou, že si žiaci našťudujú informácie.
- Obrázkový príbeh – v úvode volíme obrázok z rôznych životných situácií a žiaci v priebehu piatich minút vytvoria krátky príbeh. Pre spestrenie si môžu obrázok zvoliť sami. Je potrebné dbať na skutočnosť, aby sa žiaci menili. Príbehy musia byť vystavané logicky, mať pointu. Žiakov môžeme rozdeliť aj do malých skupín. Tu môžeme pristúpiť aj k tomu, že zvolíme k obrázku aj istý žáner (výklad, opis, rozprávanie atď.), v akom majú príbeh spracovať.
- Človeče, nehnevaj sa – žiaci v 4 – 5-členných skupinkách pracujú s konkrétnym dielom a autorom podľa vlastného výberu. Následne pedagóg nastolí tézu a žiaci argumentujú, následne idú do „prestrelky“, ktorej podstata spočíva otázka vs. rýchla odpoveď niektorého člena, ktorý vzápätí kladie otázku inému žiakovi. Dôležité je, že žiaci sú sústredení a pripravení kedykoľvek reagovať. Diskusia sa obmieňa – modelové situácie sú rôzne a nemusia súvisieť len s literatúrou.
- Spoločný príbeh – žiaci na konci hodiny píšu na papier, do zošita akékoľvek vety, podľa svojej vôle, ktoré nájdu na internete a pošlú pedagógovi. Nasledujúcu hodinu sa vety premietnu a vytvárajú logický príbeh v istom časovom limite. Ten vypracúvajú v malých skupinkách a po limite prezentujú. Odprezentovaný príbeh verbálne posudzuje žiak, ktorý je náhodne vybraný, podmienkou je, že musí byť z inej skupiny ako žiak prezentujúci príbeh.

Vďaka digitálnym technológiám sú všetky uvedené metódy využiteľné aj v dištančnom vzdelávaní a žiaci sú v rámci jednotlivých metód aktívni. Ak sa nachádzame v online priestore, vieme žiakov rozdeliť tiež do skupín, v ktorých pracujú spoločne prostredníctvom kanálov, ktoré sa dajú vytvoriť a žiaci, ktorí sú v tej ktorej skupine a v rámci spoločnej prezentácie sa pripravujú a spoločne následne prezentujú výsledok svojej práce. Časový interval, ktorý majú na spoločnú prípravu sa líši od zadania.

Keďže ide o rozvoj komunikačných zručností v strednej škole, je potrebné pripomenúť skutočnosť, že témy sa obmieňajú, v mnohých prípadoch sa simulujú situácie zo života a podmienkou je vždy sa opierať o nadobudnuté poznatky. Výsledkom činnosti je postupné zlepšovanie samotného prejavu.

### 3.2 Výsledky zisťovania

V rámci projektu boli realizované aktivity vo vybranej strednej škole, súkromného gymnázia v Bratislavskom samosprávnom kraji, za účelom zisťovania spätnej väzby zvolených metód. K dispozícii sme mali výskumný súbor 100 žiakov 1. – 5. ročníka päťročného denného štúdia a 4. – 8. ročníka osemročného denného štúdia. Realizoval sa formou krátkého dotazníka a otázky slúžili na zisťovanie spokojnosti alebo nespokojnosti s uvedenými metódami. Zisťovanie prebiehalo počas mesiaca november 2021. Dotazník bol anonymný a žiaci subjektívne odpovedali po vyučovacej hodine na štyri uzavreté otázky:

1. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou Diablov advokát?
2. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou Obrázkový príbeh?
3. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou Človeče, nehnevaj sa?
4. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou Spoločný príbeh?

K dispozícii mali žiaci štyri možnosti odpovedí – spokojný/á, viac spokojný/á, viac nespokojný/á, nespokojný/á.

Tabuľka 1: Výsledky zisťovania

Použitá metóda	Spokojný/á	Viac spokojný/á	Viac nespokojný/á	Nespokojný/á
Diablov advokát	39%	47%	14%	0%
Obrázkový príbeh	53%	47%	0%	0%
Človeče, nehnevaj sa	50%	48%	2%	0%
Spoločný príbeh	33%	53%	12%	2%

Zdroj: vlastné zisťovanie (2021)

Ako máme možnosť vidieť, žiakov aktivity bavili, resp. vyslovili sa viac k pozitívne ako negatívne. Z toho vyplýva, že napriek prvotnému vyjadreniu spokojnosti, je čo v uvedených metódach zlepšovať, resp. pokúšať sa vytvárať nové. Keďže sa pohybujeme stále v počiatku, do budúcnosti je potrebné vytvárať viac metód, v ktorých žiaci prirodzeným spôsobom budú rozvíjať svoje komunikačné zručnosti v dištančnom vzdelávaní.

Za pozitívum môžeme považovať fakt, že uvedené metódy sa využijú aj hybridne, teda v situácii, že výchovno-vzdelávací proces prebieha prezenčne aj dištančne zároveň. Len v tom prípade, ak ide o prácu v skupine, nie je možné tvoriť skupinu s tými, ktorí sú prezenčne. Sú odkázaní na skupinu, ktorá môže byť vytvorená zo žiakov vzdelávaných dištančnou formou. Dôraz je potrebné klást' na rozmanitosť, stereotyp a monotónnosť v žiakoch vyvoláva nezaujímaj aj prezenčnej podobe vzdelávania, nielen v dištančnom, kde je potrebné viac sledovať a kontrolovať prácu žiakov, na čo upozorňujú odporcovia, či kritici dištančného vzdelávania.

Komunikačná zručnosť je kľúčovou zručnosťou jednotlivca pre úspešné a plnohodnotné pôsobenie v spoločnosti. Vyplývajú z tejto skutočnosti je zrejmé, že tento proces je dlhodobý a úlohou pedagóga je neustále pracovať na rozvíjaní komunikačných zručností žiakov, prihliadajúc na ich individuálne schopnosti.

## 4 Záver

V príspevku sme sa venovali rozvoju komunikačných zručností v dištančnom vzdelávaní. Po objasnení základných pojmov sme priblížili jednotlivé metódy, ktoré môžu mať efektívne výsledky pri rozvoji komunikačných zručností žiakov stredných škôl počas dištančného vzdelávania. Aplikovanie metód malo bezproblémový priebeh, žiaci ich osvojili rýchlo, pracovali efektívne, v dotazníku vyjadrili svoju spokojnosť. Zistili sme, že je potrebné pracovať na ešte väčšom zefektívnení uvedených metód a snažiť sa využívať potenciál, ktorý dištančné vzdelávanie má.

## Literatúra

Barnová, S. (2021). *Čo nás naučila pandemická kríza? Situácia v stredných školách na Slovensku počas prvej vlny pandémie COVID-19*. Týn nad Vltavou: Nová Forma.

Barnová, S. et al. (2021). *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl*. České Budějovice: Nová Forma. V tlači.

Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G. (2019). *Application of Digital Technologies as a Factor Influencing University Students' Academic Satisfaction*. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *ICERI 2019 Proceedings* (pp. 11146-11151). 12th International Conference of Education, Research and Innovation, 11th-13th November, 2019, Seville, Spain. IATED Academy.

Danek, J. (2009). *Pedagogická komunikácia*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Iacocca, L. (1991). *Karijera manažera*. Moskva: Progres.

Journell, W. (2010). *Perceptions of e-learning in secondary education: A viable alternative to classroom instruction or a way to bypass engaged learning?* *Educational Media International*, 47(1), 69-81. Retrieved from: <<https://dx.doi.org/10.1080/09523981003654985>>

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Zapletal, L., Jankovičová, A., Kloknerová, L. (2021). *Kontext pandémie covidu-19*. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica, Ružomberok*.

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vydanie, Bratislava.

## Pod'akovanie:

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA VŠDTI 001/2021 *Nové možnosti rozvoja kompetencií žiakov v digitálnom prostredí – New Opportunities for Student Competence Development in the Digital Environment*.

**Kontaktné údaje:**

PaedDr. Denisa Petříková

Katedra školskej pedagogiky a psychológie Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom  
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: [deniskapetrikova@gmail.com](mailto:deniskapetrikova@gmail.com)

PaedDr. Simon Brunovský

Katedra školskej pedagogiky a psychológie Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom  
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: [sbrunovsky@gmail.com](mailto:sbrunovsky@gmail.com)

# **Quo Vadis domácí úkoly? Proměny učitelů v přístupu k domácím úkolům v době distanční výuky na 1. stupni základní školy**

## **Quo Vadis Homework? Primary School Teachers' Changing Perspectives on Homework in Primary School in the Distance Learning**

*Barbora Petrů Puhrová, Klára Křivánková*

### **Abstrakt**

Cílem příspěvku je vymezení pojetí a významu domácích úkolů, jakožto nedílné součásti vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Kvalitativně orientované výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím rozhovorů se záměrem popsat přístupy učitelů k domácím úkolům. Výsledky výzkumu odkryly změny v pojetí domácích úkolů učitelem a nové strategie v přístupu ke vzdělávání žáka v kontextu distančního vzdělávání v době první a druhé vlny pandemie COVID-19.

**Klíčová slova:** distanční výuka, domácí úkol, učitelé 1. stupně základní školy, pandemie COVID-19

### **Abstract**

The paper aims to define the concept and meaning of homework as an integral part of the education of primary school pupils. A qualitatively oriented research survey was conducted through interviews to describe teachers' approaches to homework. The results revealed changes in the concept of homework by the teacher and new strategies to the pupils' education approach in the context of distance education during the first and second waves of the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, distance learning, homework, primary school teachers

**JEL klasifikace:** I200

## **1 Význam domácích úkolů**

Domácí úkol je parciální součástí domácí přípravy žáka na vyučování, činností zadanou učitelem ve škole a vykonávanou zpravidla v domácím prostředí s cílem být připraven na školní vyučování. Domácí úkol je jedna z nejběžnějších metod učení, která se primárně používá k posílení učení žáka (Cangelosi, 2006), v rámci fází učení tedy zastává nedílnou úlohu. Domácí úkoly, nejenže jsou součástí domácí přípravy, plní také roli spojnice mezi školou a rodinou, přičemž napomáhají rozvíjet učební a pracovní návyky dítěte (Šulová, 2014), současně umožňují lepší zapojení žáků do výuky a mohou pozitivně determinovat studijní a budoucí akademické výsledky žáka (Magalhães et al., 2020). Neméně pak domácí úkoly posilují seberegulační faktory žáků tím, že si postupně zvykají na pravidelnost úkolů, rozvíjí návyky pro práci s časem, schopnost řídit svůj volný čas (Corno, 2000). Participace rodiny na domácí přípravě je determinována i kvalitou komunikace učitelů a rodičů

(Deslandes & Bertrand, 2004). Trautwein a Lüdtke (2009) zmiňují, že významnou roli při plnění domácích úkolů, kromě rodinného (socioekonomického) zázemí, hraje také subjektivní pocit smysluplnosti úkolu. Opačný pohled poskytuje hongkongská studie (Tam & Chan, 2016), jenž vidí funkci domácích úkolů mimo jiné jako trest za nevhodné chování ve škole, což se v praxi sice vyskytuje, nicméně to poté potlačuje zmíněné benefity domácích úkolů pro žáka. V českém pedagogickém prostředí nemá domácí úkol jako forma samostatné domácí práce žáka oporu v legislativních ani kurikulárních dokumentech. V praxi škol se nejčastěji setkáváme s koncepcemi domácí přípravy implementovanými do dokumentu Školní řád a klasifikační řád školy, projednávaný školskou radou (EDUin, 2018). Zda hodnotit či nehodnotit domácí úkoly je sporné – vždy záleží na typu a povaze domácího úkolu. Nežli kvantitu v zadávání domácích úkolů, je spíše na místě podporovat kvalitu, protože více úkolů neznamená více vědomostí a zisk z úkolu se může paradoxně zmenšovat.

## 1.1 Covid-19 a domácí úkoly

Doba uzavření škol odhalila význam kvality učitele a současně i podporu rodin v době, na kterou společnost nebyla připravena. Situace vyžádala, aby se zmobilizovala intenzivnější spolupráce mezi učiteli a rodinou, a to především ve společném zájmu o další školní výsledky dítěte (Smetáčková, & Štech, 2021). Koronavirová krize v roce 2020 přenesla kontaktní výuku do formy distanční výuky, vymezenou jako „samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi“. Z doporučení ministerstva školství vyplynulo, že by učitelé měli samostatnou práci žáků zadávat v adekvátním množství a míru úkolů či informací by měl učitel redukovat. Cílem především bylo, aby byli žáci aktivně zapojeni do výuky, nicméně realizace úkolu by neměla být pro žáky příliš náročná pro riziko, že se žáci skrze domácí úkoly vlastně úplně sami učí nové učivo (Kozel, 2021). Zároveň by mělo být respektováno, že žáci nemají trávit příliš mnoho času u počítače. U žáků nižších ročníků se navíc předpokládá určitá pomoc rodičů u domácích úkolů jejich dětí, takže náročnost úkolu v tomto ohledu by měla být též zohledněna. Způsob výuky postihl také pojetí domácího úkolu a tak můžeme vymezit další specifický typ domácího úkolu - online úkol, buď v rámci distančního vyučování, nebo během prezenční výuky. Online formát domácího úkolu v podobě aplikace či webové stránky pro učitele a žáky nabízí výhody v podobě rychlé zpětné vazby, mluvíme-li o kvízech či testech, ve snížení času s kopírováním, rozdáváním a vysbíráním pracovních listů, sešitů apod. a následném opravování (Magalhães et al., 2020). V zemích OECD průměrně 48 % studentů uvedlo, že k plnění domácích úkolů používají počítač, 38 % používá e-mail ke komunikaci o vyučování se svými vrstevníky a 33 % sdílí školní materiály prostřednictvím počítače (OECD, 2014, in Magalhães et al., 2020). Nicméně po zkušenosti s koronavirovou pandemií a distančním vzděláváním toto číslo vzrostlo, jak naznačují výsledky České školní inspekce (ČŠI, 2020), ze kterých vyplynulo, že 81 % žáků na prvním stupni ZŠ se zapojilo do online komunikace se svými učiteli, a proto problematika online úkolů nabyla na aktuálnosti.

## 2 Výzkum s učiteli 1. stupně základní školy

V rámci kvalitativního výzkumu jsme se cíleně zaměřili na subjektivní přístupy učitelů 1. stupně základní školy k domácím úkolům. Současně představujeme pohled učitelů na domácí úkoly v současné výuce a distanční výuce v období uzavřených škol ve školním roce 2019-2020. V rámci výzkumného šetření bylo využito interview s učiteli na 1. stupni základní školy s cílem popsat, jak učitelé ve své praxi pojmají domácí úkoly včetně porovnání strategií učitelů v zadávání, hodnocení domácích úkolů žáků. Dále nás zajímalo, jak učitelé percipují spolupráci učitele s rodiči v rámci domácí přípravy dětí. Výzkumná data poskytlo 10 učitelů



prvního stupně základní školy ze tří krajů České republiky s pedagogickou praxí od 6-26 let a vyučujících napříč všemi ročníky 1. stupně základní školy. Sběr probíhal skrze interview přes online platformu či telefonickou komunikaci. Po finalizaci transkribování rozhovorů následovala analýza dat pomocí otevřeného kódování s následnou tvorbou kategorií a subkategorií.

## 2.1 Quo vadis domácí úkoly aneb jak to vidí učitelé

Učitelé se shodují, že podporují zadávání a vypracování domácích úkolů žákem, přesto je odlišuje individualizovaný přístup k cílům, typům, rozsahu i jejich hodnocení. Učitelé domácí úkoly vnímají jako nedílnou důležitou součást výuky, protože nechává žákům prostor si skrze domácí úkoly procvičit učivo, které s nimi ve škole probírá. Zadávají domácí úkoly zejména s cílem opakování, procvičování učiva a navyknutí si na pravidelnou domácí přípravu na vyučování. Pohled na smysl zadávání deklarovala učitelka slovy: „*Prostřednictvím domácích úkolů si má dítě posílit sebevědomí a doma zkusit, že opravdu to, co se ve škole naučilo tak mu také jde.*“, která ve shodě s Epstein & Van Voorhis (2001) zadává domácí úkoly denně, ale jde o činnosti vyžadují asi 10 minut času dítěte. Tvrdí, že časté opakování a práce s tématem zabezpečují efektivitu učení a zpomalují proces zapomínání. Nastínila, že pokud jsou úkoly „pestré“, nemusí se brát jako povinnost a děti se na ně mohou i těšit. Podobně jiná učitelka komentuje, že „...*smyslem těch domácích úkolů je nezatižit ty děti, ale říknout do toho, co jsme dělali ve škole. Říct si vím, nevím – potřebuju na tom ještě zamakat.*“. Učitelé jsou tak v konsensu, že smyslem domácích úkolů má být procvičení a zopakování učiva. Nicméně problematiku domácích úkolů považují za problematickou – tvrdí, že pro to, aby byly domácí úkoly efektivní, musí dojít k synergii učitele a rodiče s cílem nejlepšího zájmu ve prospěch dítěte. Propojení školní práce a domácí přípravy skrze domácí úkoly vede žáka také k získávání návyků na mimoškolní režim, ve kterém se připravují na vyučování i pro budoucí život. Učitelé v komunikaci s rodiči doporučují, aby dětem nastavili pevný režim a jasné podmínky pro plnění domácích úkolů: „*Z tohoto budou mít později radost, až uvidí, jak je dítě samostatné a jak se k domácím úkolům staví. V tom mi pak zpětně rodiče dávají za pravdu.*“

Přechod z prezenční výuky do distanční probíhal na všech školách odlišně. Záleželo na vybavení školy, angažovanosti či míře znalostí v oblasti informačních technologií učitelů. Nicméně lze nalézt alespoň dílčí shodnosti, zejména v předělu první a druhé vlny koronavirové krize (od jara 2020 a od prosince 2020). Zkušenosti z první vlny pandemie ukazují, že učitelé se ve většině případů uchylovali k samostatné práci žáků, skrze týdenní plány nachystali žákům učivo do podoby domácích úkolů. Někteří učitelé využívali komunikační platformy, hlavně Skype pro individuální konzultace. Poučení z „krizového vývoje“, deklarované učiteli jako „*svou školu života*“, zdokonalil jejich v práci s informačními technologiemi a nyní mají větší přehled o edukačních webových stránkách a online platformách. Současné virtuální vzdělávací prostředí komentovala učitelka slovy: „...*už jsme začali dělat ty teamsové práce přes počítač a bylo to pro ně náročné se to učit. Spíše stále řešíme technické věci, aby byli všichni dobře zapojeni a vyučování se jim nevypínalo.*“. Nyní někteří učitelé opouštějí od klasických písemných domácích úkolů a raději se zaměřují na videohovory s žáky. Snaží se obměňovat formy, usilují o to, aby úkoly nebyly jednotvárné („*Je potřeba nápaditosti. Pomáhám dětem je navést k zájmu o učivo. Pro mnohé děti je i tento způsob výuky svým způsobem i inspirativní.*“). V distanční výuce v první vlně pandemie domácí úkoly zastaly novou funkci, tj. náhradu za prezenční vyučování. Učitelé žákům a rodičům rozesílali týdenní plány s obsahem výuky na konkrétní týden – součástí byly samostatné úkoly, pracovní listy a jiné materiály. Žáci si mohli samostatně dle svých časových možností postupně zpracovávat během týdne daná cvičení. V distanční výuce se též objevuje intenzivnější komunikace a spolupráce učitele s rodičem, která v prezenční výuce

byla taktéž důležitým prvkem, nyní však více, protože v první vlně pandemie rodič suploval učitele. Naopak ve druhé vlně, po zprovoznění online komunikačních platform, domácí úkol začal podporovat novou dimenzi, tj. sociální interakci mezi žáky. Žáci si začali zakládat ve virtuálním prostředí skupiny, ve kterých spolupracovali na domácích úkolech. Ve školách, kde funguje spolupráce učitel-žák-rodič, funguje i náležitá součinnost s vypracováváním domácích úkolů. Z výzkumu vyplynulo, že v případech, kde rodič aktivně spolupracuje s učitelem a zajímá se o obsah výuky, vytváří svému dítěti „konkurenční výhodu“ před žáky, kteří tuto možnost nemají. Nejpodstatnější rozdíly v prezenční a distanční výuce směrem k domácím úkolům ukazujeme v tabulce 1:

Tabulka 1: Proměna domácího úkolu v prezenční a distanční výuce

	<b>Prezenční výuka</b>	<b>Distanční výuka</b>
Význam domácích úkolů	procvičování učiva	supluje vyučování
	každodenní záležitost	součástí týdenního plánu
	samostatná práce žáka	možnost plnit ve skupinách pomocí diskuzních vláken
Role učitele v zadávání domácích úkolů	převážně forma cvičení z pracovního sešitu	forma cvičení aplikovaná přes informační technologie
	rutina v typech a zadáních domácích úkolů	více přemýšlí nad obměnami zadání
	kontrola a hodnocení v písemné podobě	přehlednější kontrola v rámci online platform
Spolupráce učitele a rodiče v domácí přípravě	rodič má přehled o probíraném učivu, není zapojen do výuky	rodič se intenzivně zapojuje do online výuky

### 3 Závěr

Učitelé se shodují, že zkušenost s online výukou je obohatil o nové digitální kompetence, které jim pomáhají zefektivnit výuku, bez ohledu na to, zda prezenční či distanční. Mají přehled o interaktivních webových stránkách, didaktických hrách, aplikacích. Zaznělo, že některé programy učitelům poskytují snadnější orientaci, resp. evidenci žáků o tom, jaká cvičení žáci vyplnili, kde nejvíce chybovali, kolik času jim to zabralo a kdo úkol splnil. Byl zmíněn i postřeh, že distanční výuka je v podstatě nutí přemýšlet o různých obměnách domácích úkolů, tak aby byly stále pro žáky atraktivní. Uzavření škol v České republice v souvislosti s covid-19 pandemií učinil z domácího úkolu v první řadě náhradu za prezenční výuku a přechodně suploval žákům vyučování. Další podstatná změna nastala u učitelů, kteří si udělali větší přehled o dalších možnostech využití informačních technologií, a tím se obohatili o nové možnosti zadávání domácích úkolů. Klíčový je i větší posun spolupráce učitele s rodičem a žákem, kdy zejména v první vlně pandemie byla předpokladem pro plnění školních povinností velká míra součinnosti rodiče s učitelem. V souvislosti s online výukou se vynořila velká potřeba spolupráce rodičů s učiteli. V druhé vlně se již učitelé poučili, prověřili si nové zkušenosti. Zřetelná je i proměna domácího úkolu po zkušenosti s distanční výukou. Ovšem, jak ukázal výzkum, na školách, kde absentuje koncepce a pravidla domácí přípravy, je využití domácích úkolů a jejich hodnocení ponecháno na vůli konkrétního učitele. Náznakem širšího zájmu o podstatě a významu domácího úkolu na 1. stupni základní školy je odhalení pojetí distanční výuky v době koronavirové krize.

## Literatura

Epstein, J., L. & Van Voorhis, F., L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce*. Praha: Portál.

Corno, L. (2000). Looking at Homework Differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 530-548.

Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

Tam, V. C., & Chan, R. M. C. (2016). What Is Homework For? Hong Kong Primary School Teachers' Homework Conceptions. *School Community Journal*, 26(1), 25-44.

Magalhães, P., Ferreira, D., & Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 103869.

Kozel, M. (2021). *Učení během pandemie*. Česká televize. Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096902795-studio-6/221411010100125/video/815341>

Česká školní inspekce. (2020). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Dostupné z <https://www.esicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distančni>

EDUin. (2018). *Tisková zpráva: Jak je to s domácími úkoly ve školách*. Dostupné z <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jak-je-to-s-domacimi-ukoly-ve-skolach/>

Smetáčková, I., & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: Co ukázalo uzavření škol?. *Studia paedagogica*, 26(1), 1-38.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*. 19, 243-258.

## Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

E-mail: [petru\\_puhrova@utb.cz](mailto:petru_puhrova@utb.cz)

Klára Křivánková

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

E-mail: [k1.krivankova@utb.cz](mailto:k1.krivankova@utb.cz)

# Stres v učiteľskom prostredí - jeho príčiny, prejavy a následky

## Stress in the teaching environment - its causes, manifestations and consequences

*Miroslav Poláček, Jana Rybanská*

### Abstrakt

Stres je prirodzenou súčasťou života človeka. Informuje organizmus o možných ohrozeniach a aktivizuje príslušné obranné mechanizmy. Jeho nízka miera je pre efektívne fungovanie telesných a psychických funkcií užitočná. Vysoká hladina a dlhodobý výskyt stresu môžu viesť k vážnym zdravotným komplikáciám. V našom príspevku sme sa zamerali na stres v učiteľskom prostredí, na jeho príčiny, prejavy a následky. Venujeme sa vnútorným a vonkajším faktorom stresu, jeho fyziologickým, emocionálnym a behaviorálnym prejavom, ako aj možným psychickým a fyzickým zdravotným následkom.

**Kľúčové slová:** učiteľský stres, príčiny stresu, prejavy stresu, následky stresu

### Abstract

Stress is a natural part of a person's life. It informs the organism about possible threats and activates the relevant defense mechanisms. Its low rate is useful for the effective functioning of physical and mental functions. High levels and long-term stress can lead to serious health complications. In our paper, we focused on stress in the teaching environment, its causes, manifestations and consequences. We deal with the internal and external factors of stress, its physiological, emotional and behavioral manifestations, as well as possible mental and physical health consequences.

**Keywords:** teacher stress, causes of stress, manifestations of stress, consequences of stress

**JEL klasifikácia:** A220, A230

### Úvod

Stres patrí k najstarším skúmaným problémom v psychologickej praxi. Ide o stav psychického napätia, ktorý je vyvolaný rozličnými vnútornými a vonkajšími faktormi psychologického, sociálneho, fyzikálneho alebo chemického charakteru a ktorý je organizmom vyhodnotený ako nepriaznivý, ohrozujúci alebo záťažový. Psychická záťaž vedie k nešpecifickej adaptívnej reakcii a vyvoláva aktivitu autoregulačného systému, ktorého cieľom je odstrániť stresor alebo zmeniť nepriaznivú situáciu a obnoviť vnútornú rovnováhu. Akútne a chronické účinky stresu sa prejavujú vo fyziologickej, emocionálnej a behaviorálnej oblasti. Hoci je určitá hladina stresu k životu potrebná, jeho vysoká miera, frekvencia a dĺžka pôsobenia však môžu byť pre človeka škodlivé a v prípade zlyhania autoregulačných mechanizmov vznikajú psychické alebo fyzické ťažkosti. Medzi pracovné činnosti v ktorých je vysoká psychická záťaž prítomná zaradujeme profesiu učiteľa a stres v tomto odvetví označujeme pojmom učiteľský stres.

## 1 Vnútorne a vonkajšie príčiny stresu

Kyriacou (2001) uvádza, že „učiteľský stres“ predstavuje komplex interakcií medzi copingovými mechanizmami, osobnostnými črtami a prostredím, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu.

Lazarus a Folkmanová (1984) definujú coping (zvládanie) ako súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení zameraných na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadaviek, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje individua. Copingové stratégie delia na stratégie zamerané na problém (problem - focused coping) a na emócie (emotion - focused coping).

Mayerová (1997) uvádza, že individuálna dynamická adaptácia na stres závisí od sebaregulácie a aktivačného systému jedinca, ako aj na charaktere ich vzájomnej interakcie počas výkonu danej činnosti.

Szarková (2007) vyzdvihuje predovšetkým vnútorné faktory. Uvádza, že sú to práve vnútorné nastavenia, ako psychické sebahodnotenie, sebamonitorovanie a sebareflexia, z ktorých vyviera najviac podnetov vyvolávajúcich stres. Základom psychického stresu je podľa uvedenej autorky tiež nevyriešenie alebo odkladanie riešenia vnútorného konfliktu, ktorý vzniká ako výsledok viacerých motivačných tendencií.

Významným faktorom, ktorý musíme brať do úvahy ak chceme pochopiť prežívanie, zvládanie, ale aj vznik stresu u konkrétneho učiteľa, je jeho osobnostná charakteristika. Na osobnostné rozdiely poukazujú niektoré psychologické typológie. Medzi najznámejšie patrí typológia podľa Friedmana a Rosenmana. Uvedení autori rozlišujú typ A a typ B. Typ A je osobnosť, ktorá žije v permanentnom strese a jej správanie a životný štýl vyvolávajú neustálu záťaž. Typ A je tiež netrpezlivý, ambiciózný, konkurenčný, agresívny, usilovný, stanovuje si vysoké ciele a požiadavky. Má mimoriadny sklon k stresogénnym anticipačným emóciám, napr. k úzkosti. Typ B je jeho opak. Je vyrovnaný, pokojný, uvoľnený, nie príliš ambiciózný, s menším rizikom podľahnúť stresu a jeho následkom, najmä srdcovo - cievnyim ochoreniam.

Málokto však vlastní celú charakteristiku jedného z týchto typov prejavov. Všeobecne platí, že osobnosť je tvorená prevahou vlastností z jedného alebo druhého modelu. Výnimočne môže ísť aj o vyváženosť týchto prejavov (Kirstaová, 1996).

V odbornej literatúre sa približne od 90 - tych rokov minulého storočia objavuje tiež osobnostný typ C, tzv. cancer personality. Na základe svojich štúdií ju navrhli Morris a Greer. Ide o osobnosť, ktorá len s ťažkosťami zvláda stres a negatívne emócie, ako sú hnev alebo strach a vo zvýšenej miere je ohrozená onkologickými ochoreniami. Medzi hlavné charakteristiky typu C patrí potlačanie negatívnych emócií, rezervovanosť, podriadenosť, konformita v medziľudských vzťahoch, vyhýbanie sa konfliktom. K ďalším znakom patrí depresivita, stavy bezmocnosti a beznádeje, snaha prejavovať sa navonok pokojne a nevzrušene, malá emočná expresivnosť alebo narušená sociálna opora - nedostatok rodičovskej dôvernosti, ranná strata rodiča, strata blízkej osoby (Helus, 2011).

Ďalším typom s ktorým sa môžeme stretnúť v odborných publikáciách a ktorý odzrkadľuje správanie sa človeka a jeho zvládanie stresu je typ D. Ide o koncepciu podľa Denolleta, pričom označenie D je zo slova distress. Osobnosť je charakterizovaná ako typ s vysokou negatívnou afektivitou a vysokou sociálnou inhibíciou. Ľudia so správaním typu D vykazovali častejšie depresiu, anxiétu, postraumatickú stresovú poruchu ako aj celkovo väčší počet zdravotných ťažkostí. (Petlák, 2016).

Uzel (2008, in Petlák, 2016) uvádza, že rôzne typy ľudí si vytvárajú rôzne stresory a tiež rozdielne reagujú na rovnaký stres. Podľa neho sú na pracovisku úspešnejší extroverti práve

svojím orientovaním sa na spoločnosť, priateľskosťou, komunikatívnosťou, optimizmom atď. Ak sa chcú presadiť introverti, majú tendenciu správať sa extrovertnejšie, potláčajú svoju uzavretosť, čo pre nich nie je prirodzené a na čo reagujú zdravotnými ťažkosťami.

K vonkajším stresogénnym činiteľom, tzv. stresorom, patria podnety prichádzajúce z okolitého prostredia. Často uvádzanými zdrojmi učiteľského stresu sú napríklad:

- problémoví a nedisciplinovaní žiaci
- nízka motivácia žiakov
- administratívne práce
- neadekvátne finančné ohodnotenie zo strany štátu
- problémoví rodičia (nespokojní, hyperaktívni alebo bez záujmu o dieťa)
- neprimerané pracovné podmienky
- diskrepancia medzi ideálmi učiteľa a realitou
- slabá podpora zo strany vedenia školy, nedostatočné uznanie, nespravodlivé odmeňovanie zo strany riaditeľa, nespravodlivé a neprimerané delegovanie úloh, časový stres
- nedostatočné možnosti profesionálneho rastu
- zlé medziľudské vzťahy
- nedostatočné uznanie zo strany spoločnosti a pod.

K výrazným negatívnym situáciám a príčinám stresu v pracovnom prostredí patrí mobbing (šikanovanie). Mobbing predstavuje ďalší možný a stále viac skúmaný vonkajší stresogénny faktor v práci učiteľa. Ide o negatívny sociálno - psychologický jav vznikajúci v uzavretej skupine. Chápe sa tiež ako psychický teror, obsahom ktorého je neetické a nepriateľské správanie, prejavujúce sa najmä v neetickej a nepriateľskej komunikácii, ktorá je systematicky zameraná zamestnancami alebo nadriadeným na jednotlivca alebo viacerých zamestnancov. Za mobbing v plnej miere sa považuje konanie, ktoré sa uskutočňuje pravidelne aspoň jedenkrát do týždňa a aspoň pol roka proti určitému zamestnancovi, čím uňho vzniká psychický stres.

## 2 Prejavy učiteľského stresu

Vnútorne a vonkajšie príčiny stresu vedú k psychickej záťaži, ktorá vyvoláva nešpecifickú adaptívnu reakciu, ktorej cieľom je prostredníctvom aktivity autoregulačných mechanizmov prispôbiť sa danej situácii a chrániť organizmus pred prípadným nebezpečenstvom. V hraničných polohách ide o prípravu na „boj“ alebo „útek“. Pre obnovenie vnútornej rovnováhy je dôležité odstrániť stresor alebo zmeniť nepriaznivú situáciu.

Akútne a chronické účinky stresu sa prejavujú vo fyziologickej, emocionálnej a behaviorálnej rovine. Medzi časté akútne fyziologické prejavy učiteľského stresu patrí napríklad sucho v hrdle, potenie rúk, hrbenie ramien, žalúdočné a črevné problémy, búšenie srdca a medzi chronické fyziologické účinky patrí bolesť hlavy, žalúdka, chrbta, stuhnutie krku, ramien, únava, vyčerpanosť alebo poruchy spánku. K akútnym emocionálnym prejavom učiteľov patrí napríklad nesústredenosť, nervozita, pochybnosti o sebe, prehnaná starostlivosť o seba a iných, negatívne myslenie a k chronickým emocionálnym prejavom patrí podráždenosť, depresia, pocit osamelosti, menejcennosti, bezmocnosti a frustrovanosti. V rámci akútnych behaviorálnych prejavov u učiteľov zaznamenávame napríklad kričanie, kritizovanie, obviňovanie a v rámci chronických behaviorálnych prejavov dominuje hnev, prejedanie sa, fajčenie, nadmerné pitie a iné závislosti.

Výsledkom napríklad mobbingových aktivít sú zmeny v oblasti prežívania, ako sú pocity beznádeje, poníženia, zúfalstva, neschopnosť obhájiť svoje kvality, depresia, demotivácia,

zniženie sebavedomia a sebahodnotenia ako aj neskoršie zmeny v psychosomatickej rovine (Szarková, 2007).

Okrem všeobecných autoregulačných mechanizmov a ich prejavov rozoznávame tiež psychické obranné reakcie organizmu. Tie vo forme špecifického myslenia a konania pomáhajú človeku zvládať najmä psychickú nerovnováhu, ktorá vyplýva z vysokej úrovne stresu a súvisiaceho neúspechu v pracovnej činnosti alebo pridruženej nespokojnosti so sebou samým. Medzi psychické obranné reakcie, ktoré uvádza Szarková (2007) a ktoré sú pozorované tiež v práci učiteľa patrí:

*Agresivita* - môže byť verbálna alebo neverbálna. Ide o útok proti prekážke alebo stresoru a končí až jeho úplným odstránením. Prejavuje sa krikom, zvýšeným hlasom, nechúťou počúvať, skákaním do reči, fyzickým útokom.

*Depresia* - je zapríčinená vyčerpaním obranných a regulačných mechanizmov a prejavuje sa ústupom z konfliktu a celkovým zľahostajnením v správaní. Môže byť krátkodobá alebo dlhodobá. Pri vážnejších stavoch dochádza k zníženej pracovnej výkonnosti, k zmene hodnotového systému a základných regulačných osobnostných mechanizmov, k skratovitému rozhodovaniu alebo konaniu bez zváženia následkov.

*Egocentrizmus* prejavuje sa upútavaním pozornosti na seba buď verbálnym prejavom alebo výstrednými činmi, nápadným obliekaním, rozprávaním o sebe, hystériou, hypochondriou a mániou.

*Projektovanie* - ide o maladaptívny psychický stav, ktorý sa prejavuje pripisovaním vlastných negatív a neúspechov iným. Projektovanie posilňuje osobnostné vlastnosti ako napríklad farižejstvo, pokrytectvo, závisť, ktoré v normálnom psychickom stave sú regulované psychickými mechanizmami, hlavne sebakontrolou a sebahodnotením.

*Identifikácia* je maladaptívny psychický stav, ktorá vzniká ako psychická reakcia na stres v prostredí, kde sa neuplatňuje spravodlivý hodnotiaci a odmeňovací systém. Prejavuje sa nekritickým preberaním noriem správania od iných a privlastňovaním si ich úspechov.

*Kompenzácia* - je psychickou reakciou na stres, ktorý vzniká v dôsledku zlých medziľudských vzťahov. Pri neúspechu v jednej úlohe, sa jedinec preorientuje na inú úlohu, pričom tú prvú nedokončí.

*Racionalizácia* - je častou psychickou reakciou na stres, ktorá je spojená s pracovným zlyhaním. Prejavuje sa zdôvodňovaním a vysvetľovaním neúspešného konania, hľadaním „objektívnych“ príčin neúspechu.

*Izolácia* - podobne ako racionalizácia je psychická reakcia na stres, ktorou sa niekedy jedinec snaží zakryť svoje nedostatky vo vedomostiach.

*Negativizmus* - je psychickou reakciou na stres, ktorý sa prejavuje vzdorovitým správaním, rýchlou reakciou bez premyslenia dôsledkov, odmietaním možných riešení.

*Potlačenie* - je psychickou reakciou na stres, ktorá sa prejavuje zatváraním očí pred neúspechom, zámerným zakrývaním chýb pred sebou samým, zaujatím protikladného postoja s vnútorným presvedčením. Môže byť spojené s poruchami psychických regulačných mechanizmov v rovine sebaobrazu a sebavnímania.

*Fixácia* - ide o pomerne častú psychickú reakciu na stres, ktorá vzniká ako dôsledok akýchkoľvek zmien v pracovnom prostredí. Je charakteristická neschopnosťou jedinca zmeniť pracovný stereotyp a odmietaním nových pracovných postupov.

### 3 Fyzické a psychické následky stresu učiteľov

Sporadický stres je prirodzenou súčasťou života človeka. Upozorňuje nás na potencionálne nebezpečenstvo alebo motivuje k lepším výkonom. Syntéza intenzity a doby pôsobenia stresu, genetických predispozícií k určitému typu ochorenia a niektorých ďalších negatívnych okolností môže vyústiť do rôznych zdravotných komplikácií.

Stres sa podľa Bourna (2017) nevyznačuje špecifickými účinkami, ale má najvýraznejší negatívny dopad na najslabšie miesto v ľudskom tele. Pokiaľ je najslabším miestom kardiovaskulárny systém, môže to viesť srdcovo - cievny chorobám. V prípade, že najslabším miestom tela je neuroendokrinný, či neurotransmitterový systém mozgu, môže to viesť k psychickým poruchám. Medzi najčastejšie fyzické ochorenia učiteľov spôsobené vysokou mierou stresu patrí vysoký krvný tlak alebo žalúdočné vredy a medzi najčastejšie psychické prejavy zaraďujeme poruchy nálad a úzkostné poruchy.

Závažným dôsledkom dlhodobého pôsobenia stresu vznikajúceho z pracovnej záťaže učiteľov je tiež syndróm vyhorenia alebo tzv. burnout. Syndróm vyhorenia je psychické ochorenie, ktoré sa prejavuje najmä tam, kde sa pracuje s ľuďmi, pričom daná profesia je charakteristická vysokými nárokmi, veľkou zodpovednosťou a intenzívnou osobnou zaangažovanosťou. Vzniká často ako prejav nerovnováhy medzi profesijným očakávaním a profesijnou realitou. Hoci sú kľúčovými zložkami tohto syndrómu emočné a kognitívne vyčerpanie a celková únava, ide podobne ako aj u ostatných psychogénne podmienených ochorení, o kombináciu psychických a fyzických symptómov.

### 4 Záver

Učiteľská profesia je náročná a zodpovedná činnosť, ktorá prináša zo sebou množstvo stresových situácií. Stres v učiteľskom prostredí vyvoláva viacero akútnych i chronických ťažkostí. Niektoré z nich sú ľahko odstrániteľné, kedy stačí zmeniť niekoľko nevhodných návykov alebo odstrániť stresujúce podnety. Vážnejšie ťažkosti si vyžadujú dômyselné a systematické postupy. Každý učiteľ by mal pamätať nielen na svoje pracovné povinnosti, ale aj na riziká, ktoré táto profesia prináša. K predchádzaniu a odbúravaniu stresu učiteľov je možné aplikovať overené psychohygienické pravidlá. Je dôležité napríklad nastaviť optimálnu mieru pracovnej záťaže a voľnočasových aktivít, venovať sa nielen druhým, ale aj sebe a svojim záujmom. Zaujímať sa o psychohygienu a o princípy duševného zdravia je pre učiteľa rovnako dôležité ako sa venovať svojej práci a svojim študentom.

### Literatúra

- Helus, Z. (2011) *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing, 320 s.
- Kirsraová, A. (1996). *Knihy o prekonávaní stresu*. Košice: Vydavateľstvo Driens.
- Kyriacou, CH. (2001). *Teacher stress: direction for future research*. In *Educational Review*, 29, 4, 299 - 306.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Mayerová, M. (1997). *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada Publishing, 132 s.
- Petlák, E., Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 125 s.
- Szarková, M. (2007). *Psychológia pre manažérov a podnikateľov*. Bratislava: Sprint, 287 s.



**Pod'akovanie**

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA 033SPU-4/2019 „Inovačný koncept kurikula a metodická „e-podpora“ pre prípravu učiteľov profesijných poľnohospodárskych a potravinárskych predmetov“.

**Kontaktné údaje autorov**

PhDr. Miroslav Poláček, PhD.

Slovenská poľnohospodárska univerzita

Univerzitné poradenské a podporné centrum

Štúrova 51, 949 59 Nitra

E-mail: [miroslav.polacek@uniag.sk](mailto:miroslav.polacek@uniag.sk)

Mgr. et Mgr. Jana Rybanská, PhD.

Slovenská poľnohospodárska univerzita

Univerzitné poradenské a podporné centrum

Štúrova 51, 949 59 Nitra

E-mail: [jana.rybanska@uniag.sk](mailto:jana.rybanska@uniag.sk)

# Podpora sociálno-emocionálneho zdravia u študentov po pandémií Covid 19

## Support of socio-emotional health of student after the Covid 19 pandemic

*Henrieta Roľková*

### **Abstrakt**

Pandémia Covid 19 ovplyvnila a ešte stále ovplyvňuje atmosféru na školách. Ak pozornosť zameriame na študentov, chceme upozorniť hlavne na negatívny dopad izolácie a príliš dlhého dištančného vzdelávania na ich duševné zdravie. Preto by sa mala v súčasnosti pozornosť na školách sústrediť na podporu a rozvoj sociálno-emocionálneho zdravia. Jeho koncepciu rozpracoval Furlong, inšpirovaný pozitívnou psychológiou. Sociálno-emocionálne zdravie priamo súvisí s mentálnym zdravím, psychologickou odolnosťou a osobnou pohodou človeka.

**Kľúčové slová:** študent, škola, sociálno-emocionálne zdravie, pandémia Covid 19

### **Abstract**

The Covid 19 pandemic has affected and still affects the atmosphere in schools. If we focus on students, we want to draw attention mainly to the negative impact of isolation and too long distance education on their mental health. Therefore, attention in schools should now focus on the promotion and development of socio-emotional health. His concept was developed by Furlong, inspired by positive psychology. Socio-emotional health is directly related to mental health, psychological resilience and personal well-being.

**Key words:** student, school, socio-emotional health, pandemic Covid 19

**JEL klasifikace:** Z000

## **1 Vzdelávanie na Slovensku počas pandémie Covid 19**

Svetová zdravotnícka organizácia vyhlásila 11. marca 2020 pandémiu ochorenia COVID-19. Pre základné, stredné a vysoké školy na Slovensku, bolo od 09.03.2020, kvôli obmedzeniu kontaktu s ľuďmi, nariadené dištančné vzdelávanie. V niektorých krajoch Slovenska mohli deti nastúpiť do základných a stredných škôl až v máji- júny 2021, teda viac ako 1 rok sa vzdelávali dištančne. Vysoké školy a univerzity tiež prešli na dištančné vzdelávanie, v ktorom niektoré zotrvali až do dnes. Do centra pozornosti sa teda v období posledného roka poznačeného pandémiou dostali špecifické formy vzdelávania, nazývané ako dištančné vzdelávanie, diaľkové vzdelávanie, e-vzdelávanie, korešpondenčné vzdelávanie, flexibilné vzdelávanie, online vzdelávanie. Spoločným charakteristickým znakom týchto foriem vzdelávania je oddelenie študenta od učiteľa v priestore alebo čase, prípadne oboch, a komunikácia v procese učenia sa prostredníctvom technológií. Online vyučovanie, prinieslo nové výzvy nielen pre študentov, ale aj pre učiteľov a pedagógov. Osvedčené vyučovacie programy, metódy, pravidlá a štýly vyučovania sa museli modifikovať alebo úplne nahradiť inými. Všetci zúčastnení, žiaci, študenti aj učители, lektori, vychovávateľia, školskí

psychológovia sa museli učiť novým zručnostiam, spôsobom komunikácie aj novým štýlom učenia sa a sebareprezentácie. Ako sa pandémia Covid-19 dotkla života žiakov, študentov?

Za najpodstatnejšie zmeny považujeme zmeny v každodenných rutinných činnostiach, keďže výuka bola z pohodlia/nepohodlia domova, bežné denné rituály boli narušené (ranné vstávanie, raňajky, úprava zovňajšku, cestovanie do školy, stravovanie, kontinuita učenia, domáca príprava na vyučovanie, voľnočasové aktivity, stretávanie sa s priateľmi, spánkový režim). Určite došlo k obmedzeniu osobných kontaktov s priateľmi a blízkymi osobami, lebo aj tie sa mohli realizovať len cez médiá. Narušila sa aj kontinuita zdravotnej starostlivosti, nie každý mohol riešiť zdravotné problémy, lebo zdravotnícke zariadenia boli plne vyťažené starostlivosťou o pacientov s Covid 19. Mnohí mladí ľudia prišli o možnosť osláviť alebo zúčastniť sa významných životných udalostí (stužková, maturita, ale aj sobáš, svadba, pohreb). Niektorí dokonca hovoria o strate istoty a bezpečia, o traumatizácii a pocite bezmocnosti, keď sa starali o chorých príbuzných a niektorí z nich o najbližších aj prišli.

Na Slovensku zaznamenala internetová poradňa pre mladých ľudí, IPčko.sk, „od prvého potvrdeného prípadu koronavírusu na Slovensku nárast chatov a mailov s touto témou a taktiež nárast miery úzkosti, pokusov o samovraždu, prípadov páchania domáceho násillia a sexuálneho zneužívania. Dôsledky pandémie a opatrení sa jednoznačne najviac dotkli mladých ľudí, ktorí celkovo situáciu s pandemiou zvládali najťažšie. Sú v krehkom a citlivom období, v ktorom je pre nich veľmi veľa zmien aj bez pandémie, a ktoré sa pokúšajú s tými zručnosťami, schopnosťami a skúsenosťami, ktoré majú, zvládať najlepšie, ako vedia. Pandémia bola niečo neočakávané, s čím mali problém vysporiadať sa aj dospelí a mladých „odstrihla“ od toho najprirodzenejšieho a najpotrebnejšieho, čo v tomto vývinovom období majú a potrebujú - rovesníci, rovesnícke skupiny, identita, prijatie, túžba niekam patriť, škola, vzdelávanie. A potom tu bol návrat do škôl, ktorý nie vždy prebiehal tak, ako mal,“ povedal v rozhovore pre TA3 riaditeľ tejto internetovej poradne, pán Madro.

Vedci z Univerzity Komenského v Bratislave skúmali psychické zdravie študentov a zamestnancov UK počas pandémie koronavírusu. Výskum poukázal na približne dvojnásobný nárast depresie a úzkosti v porovnaní s rokom 2018. Globálna pandémia teda výrazne ovplyvnila prežívanie mladých ľudí na vysokých školách. Počas 4. až 27. decembra 2020 vyplnilo online dotazník 1786 študentov Univerzity Komenského. Výsledky by sa mali vnímať v kontexte dynamického zhoršovania epidemiologickej situácie a v súvislosti s nariadenými obmedzeniami, ktoré znamenali významný zásah do zvyklostí, ktoré boli spojené aj s vianočnými sviatkami. Až 72% študentov uvádza, že ich psychické zdravie sa v dôsledku pandémie mierne alebo výrazne zhoršilo. Prejavy depresie pociťovalo 34,% študentov a prejavy úzkosti 20,1% študentov, 16,5% študentov malo súčasne zvýšenú mieru úzkosti aj depresie. Oproti roku 2018 ide o dvojnásobný nárast. „Podobné výsledky o náraste depresie a úzkosti priniesla aj [česká epidemiologická štúdia](#), ktorá zistila, že nárast psychických porúch bol najvyšší práve v skupine mladých ľudí,“ vysvetľuje psychológ Michal Hajdúk. ([https://uniba.sk/detail-aktuality/browse/5/back\\_to\\_page/aktuality-1/article/vyskum-uk-psychicke-zdravie-studentov-sa-vplyvom-pandemie-zhorsilo/](https://uniba.sk/detail-aktuality/browse/5/back_to_page/aktuality-1/article/vyskum-uk-psychicke-zdravie-studentov-sa-vplyvom-pandemie-zhorsilo/))

Podobné alarmujúce výsledky konštatujú závery výskumu „Ako sa máte, Slovensko?“, ktorý realizovali výskumníci zo Sociologického ústav SAV, Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, MNFORCE a Seesame s reprezentatívnou vzorkou 1000 Slovákov od 25.–28. mája 2020. Prieskum sa pýtal aj na to, ako vnímajú respondenti svoj duševný stav a ako často zažívali počas obdobia pandémie pocity osamelosti, nervozity, úzkosti, hnevu či depresívne pocity. „Najmä študenti vykazujú vysokú hladinu úzkosti, depresie a stresu. Naopak starší ľudia majú množstvo rôznych preventívnych stratégií, ktoré dokážu v danej situácii efektívne využívať,“ dodáva. Sociálna izolácia a obmedzenie sociálnych kontaktov malo negatívny vplyv najmä u mladých dospelých do 30 rokov, ktorí uvádzali neustále alebo často zažívanú

nervozitu (44,4%), úzkosť (25%), hnev (39,4%), depresívne pocity (27,2%) a osamelosť (28,3%). Zhodnotil výsledky prieskumu Kamil Urban z Ústavu výskumu sociálnej komunikácie SAV. Aj výskumy z iných krajín poukazujú na to, že čím sú ľudia mladší, tým horšie zvládali pandémiu. Podobný jav sme zaznamenali aj na Slovensku. To, aké dlhodobé psychické následky pandémie spôsobila, ešte nevieme vyčíslit'. Vieme však začať s účinnými preventívnymi a intervenčnými programami a zapracovávaním princípov podpory sociálno-emocionálneho zdravia do bežného každodenného života. [https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source\\_no=20&news\\_no=8928](https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=8928)

## 2 Sociálno-emocionálne zdravie

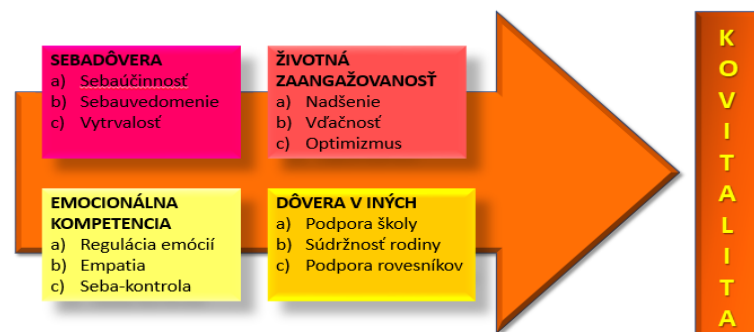
Podľa nadácie Mental Health Foundation je duševné zdravie kombináciou emocionálneho blahobytu, sociálneho fungovania a veľkého množstva kompetencií jedinca, ktoré môže v rámci svojho života rozvinúť a zlepšiť (Wells, Barlow, Stewart-Brown, 2003). Weare a Gray (1992) definujú duševné a emocionálne zdravie ako absenciu zdravotných problémov v tejto oblasti, vďaka čomu že jedine spôsobilý zapadnúť do spoločnosti a nejakej sociálnej skupiny. Zaujímavá je definícia Thompsona (1994), ktorý definoval sociálne zdravie ako určitú schopnosť jedinca nadviazať a udržať si blízke vzťahy s jeho okolím, ktoré majú pozitívny charakter. Ak to človek dokáže, je sociálne kompetentný. Sociálno-emocionálne zdravie chápe ako schopnosť efektívne regulovať emócie, pričom ich definuje ako súbor procesov zodpovedných za monitorovanie, hodnotenie a modifikovanie emocionálnych reakcií za účelom dosiahnutia určitého cieľa. Duševné zdravie je v ponímaní Beckera (1995) relatívne premenlivý stav. Tvorí ho nielen momentálne rozpoloženie, ale aj stabilné vlastnosti osobnosti, sebaaktualizácia osobnosti či pozitívne sebahodnotenie. Pozostáva z miery zvládnutia interných a externých požiadaviek, a taktiež z emocionálneho naladenia. Šolcová a Kebza (in Blatný et al. 2005) taktiež delia zdravie na objektívne a subjektívne. Kým objektívne zdravie tvoria reálne skutočnosti, ktoré sa týkajú zdravotného stavu jednotlivca, subjektívne zdravie odzrkadľuje činnosť systémov, ktorých dominantnou úlohou je spájať subjektívne zdravie s osobnostnou pohodou či kvalitou života. Aj Furlong (2014) sa začal zaoberať oblasťou sociálno-emocionálneho zdravia preto, lebo jeho záujem sa upriamil na atribúty súvisiace s blahobytom a celkovým prosperujúcim vývojom. Pri tomto skúmaní sa inšpiroval pozitívnou psychológiou, zameril sa na vďačnosť nádej a ich vzťahy so subjektívnym blahobytom detí, adolescentov a ich akademických úspechov. Sociálno-emocionálne zdravie tvoria pozitívne silné vlastnosti a dispozície človeka, ktoré sú súčasťou celkového mentálneho zdravia. V adolescencii majú tieto pozitívne osobnostné črty dopad na individuálny rozvoj, zlepšovanie školského úspechu a vedú k pocitu prežívaného šťastia a wellbeingu. Sociálno-emocionálne zdravie priamo súvisí s mentálnym zdravím, psychologickou odolnosťou a osobnou pohodou človeka. Kozoň (2014) zdôrazňuje, že zdroje zdravia sa nachádzajú primárne v rámci našich sociálnych vzťahov napr. v rodine, medzi priateľmi, v práci. Zdravie predstavuje vnútorné prostredie resp. súlad v bio-psycho-sociálnom a spirituálnom priestore organizmu s atribútmi osobnostnej slobody, hodnotovými normami a citu.

### 2.1 Furlongov model sociálno-emocionálneho zdravia

V minulosti sa väčšina výskumov zo školského prostredia zameriavala najmä na negatívne javy ako šikanovanie, agresivita, užívanie návykových látok, príčiny zlyhávania detí v správaní aj učení. Vďaka pozitívnej psychológii sa do popredia dostali psychologické konštrukty ako emocionálne inteligencia, láska, optimizmus, kreativita, nádej, individuálne charakteristiky v podobe silných stránok jedinca či pozitívne subjektívne zážitky a skúsenosti. Práve model sociálno-emocionálneho zdravia je založený na upriamení pozornosti smerom k pozitívnym stránkam ľudského fungovania. Autorom daného modelu je Michael James

Furlong, ktorý pôsobí ako profesor na Kalifornskej univerzite v Santa Barbare a to na oddelení Poradenskej, klinickej a školskej psychológie. Po prvý krát bol model sociálno-emocionálneho zdravia odprezentovaný v roku 2011 na konferencii vo Velore, India.

Furlong (2013,2014) opisuje sociálno-emocionálne zdravie ako viacrozmerný konštrukt pozitívnych charakteristík človeka, ktorý je vyjadrený indexom kovitality. Furlongov konštrukt sociálno-emocionálneho zdravia vychádza z pozitívnej psychológie a skladá sa z dvoch komponentov, sociálneho a emocionálneho zdravia. Vďaka sociálnemu zdraviu dokáže jedinec nadväzovať, rozvíjať, udržiavať vzťahy s príbuznými, s rovesníkmi, s autoritami, s ľuďmi okolo seba a komunikovať s nimi. Emocionálne zdravie je úzko prepojené s emocionálnou inteligenciou človeka, respektíve jeho schopnosťou poznávať, rozpoznávať, regulovať a rozvíjať city vo svojom každodennom živote. Model zahrnul do Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia – SEHS. Je založený na určitom predpoklade, že úspechy sú čiastočne zakotvené v podmienkach života dieťaťa a dospelievajúceho a sú potrebné pre rozvoj vnútorných psychologických dispozícií, ktoré sú spojené s pozitívnym presvedčením, resp. dôverou v seba, s dôverou v iných, s pocitom emocionálnej kompetencie a s angažovanosťou každodenného života. Model sociálno-emocionálneho zdravia je zložený zo štyroch domén, pričom každá doména je sýtená tromi psychologickými indikátormi. Prvou doménou je Sebadôvera. Tvoria ju tri subškály: sebaúčinnosť, sebauvedomenie a vytrvalosť, ktoré sú postavené na konštruktoch sociálno-emocionálneho učenia. Druhou doménou je Dôvera v iných, ktorá má tri subškály, ktoré bolo odvodené z konštruktu detskej reziliencie: podpora školy, súdržnosť rodiny a podpora rovesníkov. Treťou doménou je Emocionálna kompetencia, ktorá pozostáva z 3 subškál: regulácia emócií, empatia a sebakontrola, ktoré vychádzajú z konštruktov sociálno-emocionálneho bádania. Štvrtou doménou je Životná zaangažovanosť a jej 3 subškály sú: nadšenie, vďačnosť a optimizmus, ktoré vychádzajú najmä z konštruktov pozitívnej psychológie. (You, Dowdy, Furlong & Renshaw, 2014)



Obrázok 1: Kovitalita podľa M.J.Furlonga (vlastné grafické spracovanie)

Dotazník Sociálno-emocionálneho zdravia (SEHS) je validný diagnostický nástroj. Už v pôvodnej Furlongovej štúdií dosiahla Cronbachova alpha 0,92. (Furlong, 2013,2014) Výsledky môžu byť využité individuálne, skupinovo ale aj v rámci danej populácie, krajiny na monitorovanie sociálno-emocionálneho zdravia a vytváranie účinných stratégií jeho podpory. Furlong svoj model aplikuje na sociálno-emocionálne zdravie žiakov a študentov základných, stredných ja vysokých škôl. Je považovaný vo viacerých krajinách (Turecko, Japonsko, Kórea, Španielsko, Litva, USA) za validný, reliabilný a aplikovateľný diagnostický nástroj (Petrulyté, A., Guogiené, V. & Rimiené, V., 2019). To, že existuje súvislosť medzi mentálnym zdravím a prežívaním šťastia potvrdzuje aj slovenský výskum Rolčkovej a Zelinkovej (2019), ktorého sa zúčastnilo 130 adolescentov. Študenti, ktorí dosahovali vyššiu úroveň sociálno-emocionálne zdravia, preukázali aj lepšie výsledky v subjektívnom prežívaní šťastia. Teda, ak adolescent vykazuje častejšie známky šťastia odzrkadli sa to pozitívne aj na jeho duševnom zdraví. Na sociálno-emocionálne zdravie žiakov a študentov vplyvajú rôzne

faktory. Za determinujúce považujeme osobnosť, dedičnosť, rodinu, školu, rovesnícku skupinu ale aj širšiu spoločnosť. Každý z týchto determinantov významne ovplyvňuje naše vzťahy, emócie, kvalitu zdravia, wellbeing aj rezilienciu. A preto považujeme za dôležité pri podpore sociálno-emocionálneho zdravia zohľadniť všetky menované determinanty.

### **3 Podpora sociálno-emocionálneho zdravia v škole počas pandémie**

Pandémia vstúpila do všetkých oblastí života žiakov a študentov. Za pozitívne považujeme to, že žiaci a študenti od septembra 2021 navštevujú školy, výučba sa realizuje prezenčne na väčšine základných, stredných aj vysokých škôl. Mnoho študentov má však problémy, ktoré spôsobila pandémia, príliš dlhá izolácia a dištančná forma štúdia. Tieto problémy sa týkajú aj školskej úspešnosti, správania aj prežívania emócií. Niektorí študenti, ktorí v minulosti nemali problémy v učení alebo správaní, ich teraz majú. Problémy majú hlavne s pozornosťou, so sústredením sa, s motiváciou ale aj s úzkosťou a depresívnou náladou. Nie všetky školy sa venovali dovysvetľovaniu učiva a dobehnutiu medzier v poznatkoch, ktoré si študenti nestihli osvojiť alebo si ich neosvojili dostatočne. Dôvodov, prečo dištančné vzdelávanie neposkytlo rovnako kvalitné poznanie ako prezenčné štúdium je určite niekoľko. Je zrejmé, že človeku sa učí ľahšie v interakcii s inými ľuďmi. Keď majú študenti možnosť učiteľa nielen počúvať, ale sa aj pýtať, komunikovať medzi sebou navzájom verbálne aj neverbálne, vytvárať skupiny, zdieľať svoje názory, myšlienky, emócie a prijímať spätné väzby, učenie sa stáva príjemnejším, efektívnejším ale aj zdravším v kontexte sociálno - emocionálneho zdravia. Študenti a žiaci v triedach navzájom komunikujú, rozvíjajú svoje sociálne zručnosti a kľúčové kompetencie, čo online výučba, tak ako sme ju zažili, nedokázala. Možno to bolo aj preto, že nás pandémia zastihla nepripravených. Na nízkej úrovni bola aj technická zdatnosť učiteľov, nepripravenosť osnov na dištančné vzdelávanie, nedostatok materiálov, ktoré by podporili efektivitu výučby, vniesli do nej pozitívne emócie, hru, zážitky. Problémy vznikali aj pri preverovaní a hodnotení vedomostí študentov. Učitelia častejšie využívali testy a ústne skúšanie počas ktorých študentov snímala kamera, čo mnohým študentom spôsobovalo oveľa väčší stres ako skúšanie v triede pred kolektívom. Vhodnejšie by bolo využiť na hodnotenie výkonu tvorivé úlohy, ktoré zaručia originalitu výstupu, poprípade skupinové projekty, ktoré by podporili vzájomnú komunikáciu medzi študentami počas izolácie a vzájomné zdieľanie skúseností a poznatkov a tým vzájomné vzdelávanie sa. Oceňujeme iniciatívu tých učiteľov, ktorí sa snažili svojich študentov a žiakov podporovať nielen v dosahovaní školských výsledkov ale aj psychicky, emocionálne a zdieľali s nimi ich starosti a obavy a pomáhali im s ich prekonávaním. Mnohí svojim študentom pomáhali aj nad rámec svojho pracovného času. Je nevyhnutné rešpektovať fakt, že niektorí študenti mali priamu negatívnu skúsenosť s ochorením Covid 19, či už boli chorí oni sami, alebo niekto z ich blízkych. Niektorí z nich prežili stratu blízkych, starali sa o chorých v domácnosti, alebo o súrodencov či rodičov. Niektorí študenti hovorili aj o vzniku neadekvátnych až extrémnych situácií, napr. strate zamestnania rodičov, konflikty v rodine, nárast agresivity, zhoršenie psychických aj somatických ochorení členov rodiny, ale aj týranie či zneužívanie. Prežívali strach z nákazy, strach zo straty najbližších, stratu životnej istoty. Tento fakt u mnohých ovplyvňuje aj súčasné myslenie, správanie a psychické zdravie. Teraz, keď sú deti v škole, by podpora zo strany školy mala intenzívne pokračovať. Je veľkou výhodou ak na škole pôsobí školský psychológ, ktorý má odborné kompetencie a v rukách adekvátne nástroje, vďaka ktorým vie aktuálnu situáciu v škole monitorovať a realizovať účinné intervencie a preventívne programy na podporu aktuálneho sociálno-emocionálneho zdravia na škole. Jeho pôsobenie by malo byť podporné pre všetkých zúčastnených, študentov, učiteľov, vychovávateľov i vedenie školy. Podporu sociálno-emocionálneho zdravia dosiahneme aj vytváraním pozitívnej atmosféry na škole i v každej triede, otvorenou a úprimnou komunikáciou, podporou kooperácie, vzájomným rešpektom.

V súčasnej škole poznačenej pandémie je nevyhnutná stimulácia rozvoja sociálnych zručností a kľúčových kompetencií, vďaka ktorým vie človek adekvátnejšie reagovať, riešiť každodenné situácie, problémy a konflikty, dokáže sa efektívnejšie adaptovať a nájsť adekvátne zdroje na vyriešenie aktuálnych životných situácií. Otázka podpory duševného zdravia je veľmi aktuálna nielen na Slovensku, ale aj v okolitých krajinách a naliehavosť jeho podpory pandemická situácia ešte zdôrazňuje. Potvrďuje sa pravidlo, že energia, čas a financie investované do prevencie a podpory duševného zdravia sa niekoľkonásobne vrátia vo forme zdravšej populácie.

## Literatúra

- Becker, A. E. (1995). *Body, Self and Society: the View from Fiji*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blatný, M. et al. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: MSD.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, 6, 753–775.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*, 117, 1011-1032.
- Kozoň, A. et al. (2014). *Sociálne zdravie jedinca a spoločnosti*. Trenčín: SpoSoIntE.
- Petrulyte, A., Guogiene, V. & Rimiene V. (2019). Adolescent Social Emotional Health, Empathy, and Self-esteem: Preliminary Validation of the Lithuanian Version of the SEHS-S Questionnaire. *Psychology in Russia. State of the arts*, 12 (4), 196-209.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Weare K., Gray G. (1992). Promoting Mental and Emotional Health in the ENHPS – the Training Manual. HEU, University of Southampton and WHO Regional Office for Europe.
- Wells, J., Barlow, J., Stewart-Brown, S. (2003). A Systematic Review of Universal Approaches to Mental Health Promotion in Schools. *Health Education*, 103 (4), 197- 220.
- You, S., Furlong, M. J., Dowdy, E., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Further validation of the Social and Emotional Health Survey for high school students. *Applied Research in Quality of Life*, 9 (4), 997–1015.
- Zelinková, V., Roľková, H. (2019). Vzťah sociálno-emocionálneho zdravia a subjektívneho prežívania šťastia. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 20 (2), 50-57.
- Hajdúk, M., Pečeňák, J. (2021). Výskum UK: Psychické zdravie študentov sa vplyvom pandémie zhoršilo. Dostupné na: [https://uniba.sk/detail-aktuality/browse/5/back\\_to\\_page/aktuality-1/article/vyskum-uk-psychicke-zdravie-studentov-sa-vplyvom-pandemie-zhorsilo/](https://uniba.sk/detail-aktuality/browse/5/back_to_page/aktuality-1/article/vyskum-uk-psychicke-zdravie-studentov-sa-vplyvom-pandemie-zhorsilo/)
- Slovenská akadémia vied, (2020). Koronavírus zasiahol duševné zdravie mladých: hlásia viac depresíí a úzkostí, Dostupné na: [https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source\\_no=20&news\\_no=8928](https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=8928)

**Kontaktní údaje autora**

PhDr. Henrieta Roľková, PhD.

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Tomášikova 20, Bratislava 821 02

Email: [henrieta.rolkova@paneurouni.com](mailto:henrieta.rolkova@paneurouni.com)



# Didaktický proces a jeho komponenty v kontextu digitalizace vzdělávání

## Didactic process and its components in the context of digitalization of education

*Čestmír Serafín*

### **Abstrakt**

Příspěvek se zabývá otázkami procesu realizace vysokoškolské výuky v podmínkách ohraničených digitálními nástroji včetně vymezení pojetí didaktiky v tomto kontextu. Otázka osvojování si pojmů je vždy složitým komplexem znalostí a dovedností, který je náročný na myšlenkové procesy. Tento proces je pochopitelně ovlivněn technologiemi, které jsou v něm využívány. Významnost tohoto vlivu je právě v patrná více než kdy jindy v období vyžadující online vzdělávání (a nemusí to být jen díky pandemii). Výklad problematiky vyžaduje vždy ze strany učitele komplexní přístup pedagoga znalého zásad didaktiky, psychologie a pedagogiky (mimo odbornost v daném oboru) ale zároveň i základy znalostí z techniky, digitálních zařízení, nástrojů i aplikací. Proto za podstatný rys v didaktickém procesu lze pokládat nejen gnoseologický přístup, ale také digitální gramotnost.

**Klíčová slova:** Pedagogika; didaktika; digitální gramotnost; učitel; vyučovací proces.

### **Abstract**

The paper deals with the issues of the process of realization of university teaching in conditions limited by digital tools, including the definition of the concept of didactics in this context. The question of acquiring concepts is always a complex of knowledge and skills, which is demanding on thought processes. This process is of course influenced by the technologies used in it. The significance of this influence is more evident than ever in an era requiring online education (and it may not just be due to the pandemic). The interpretation of the issues always requires a comprehensive approach on the part of the teacher, an educator familiar with the principles of didactics, psychology and pedagogy (beyond the expertise in the field) but also with the basics of knowledge of technology, digital devices, tools and applications. Therefore, not only a gnoseological approach but also digital literacy can be considered an essential feature in the didactic process.

**Keywords:** Pedagogy; didactics; digital literacy; teacher; teaching process.

**JEL klasifikace:** A230

## **1 Úvod**

Didaktika je pedagogickou disciplínou jejímž předmětem jsou cíle, obsah, metody i organizační formy ve výuce, v procesu vyučování. V obecné rovině se jejich řešením zabývá obecná didaktika, konkretizací na jednotlivé stupně a typy vzdělávání se pak zabývají didaktiky - např. didaktika základní školy, vysokoškolská didaktika apod. Specifické problémy vyučování ve vyučovacích předmětech řeší předmětové didaktiky, resp. oborové didaktiky. Přístupy k vymezení didaktiky se v odborné literatuře mírně odlišují. Například

Skalková (2007) uvádí, že didaktika je teorií vzdělávání a vyučování, která se zabývá problematikou obsahů a zároveň i procesem, v němž si studující obsah osvojují. Maňák (2003) definuje didaktiku jako teorii vzdělávání obsahující všechny jevy a procesy ve vztahu k záměrné myšlenkové a motorické kultivaci. Průcha (2006) pak chápe didaktiku v obecné rovině jako teorii o „*intencionálních procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těch to procesů...*“. Přes tyto postoje a vymezení však můžeme říci, že všichni autoři chápou didaktiku jako základ poznání procesu výuky a jeho aplikace ve vzdělávacím/výukovém procesu.

Oborovou didaktiku můžeme chápat jak ve významu užším, kdy oborovou didaktiku pojímáme v rozsahu konkrétního vyučovacího předmětu, tak v širším významu, čímž rozumíme oborovou didaktikou specifik a zákonitostí vyučování skupiny příbuzných předmětů daného oboru. V tomto případě tedy hledáme společné prvky, průniky, zákonitosti, i strategie výuky této skupiny předmětů. Oborové didaktiky jsou aplikovanými vědními disciplínami, jenž tvoří základní fundament v oborové přípravě učitelů odborných, oborově orientovaných předmětů (Asztalos, 2008). Z hlediska širších souvislostí čerpají nejen z obecné pedagogiky a didaktiky, ale i z příslušné odborné základny daného oboru. Naopak na oborové didaktiky pak navazuje a z nich čerpá pedagogické praxe. Oborové didaktiky jsou tak vědními disciplínami o výuce a vzdělávání daného oboru. Jejich náplň sahá od vymezování a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci vlastních učebních procesů (Stuchlíková, Janík, a kol., 2015). Lze tak konstatovat, že pro oborové didaktiky je určující vazba přechodu a aplikace obecného na zvláštní a zvláštního na konkrétní, neboť zkoumají objektivní zákonitosti výuky daného oboru. Je však nutné doplnit i jejich subjektivní charakter, protože vychází ze zkušeností učitelů.

## **2 Aplikace didaktických zásad v odborném vzdělávání – vliv digitálních technologií**

Didaktický proces v odborném vzdělávání představuje proces, který neprobíhá tak úplně podle subjektivního přání a vůle učitele; ani žák si neosvojí odborné poznatky systematicky, pokud bude postupovat živelně a pasivně – vyučovací proces musí být založen na objektivních zákonitostech, které jsou známy jako didaktické zásady (Skalková, 2007):

- Zásada aktivní účasti žáka – cílem odborného vzdělání je připravit studujícího pro odbornou praxi, a tedy cílem není a nesmí být jen pouhé zapamatování faktů a mechanické odříkání definic a formulací o jevech a procesech, nýbrž proces, který vede k pochopení dané problematiky.
- Zásada soustavnosti – neúplné a svým obsahem povrchní znalosti neumožňují člověku v praxi plnit svěřené úkoly. To se pochopitelně týká i vzdělávání. Pro praktické uplatnění absolventa má tedy především význam systematicky osvojené poznatky vycházející z odborné praxe.
- Zásada trvalosti – aktivní účast studujících na získávání odborných poznatků založená na systémovém přístupu k odbornému vzdělávání vede pochopitelně k trvalosti znalostí. Kvalitu odborných znalostí ostatně vyžaduje a prověřuje odborná praxe.
- Zásada přiměřenosti – v každém vzdělávání se přistupuje ke studujícím diferencovaně podle věku, druhu i stupně školy. Kritériem pro to je uplatnění absolventů v různých profesích s praxí požadovanou kvalifikací. Týká se obsahu vzdělávání a rozsahu uplatnění didaktické transformace tohoto obsahu.

- Zásada názornosti – v tradičním pojetí výuky je názornost spojena s využitím buď materiálně didaktických pomůcek, nebo nástrojů, které usnadňují vysvětlení nějakého jevu či procesu. V digitálním věku je však rozsah použitých nástrojů a aplikací mnohem širší a díky počítačovému modelování a animacím i poměrně hlubší.

Potenciál digitálních technologií ve vzdělávání může být vnímán podle Hawkrigde (1990) jako základní nástroj pro transformaci školy do digitálního věku a proměnu stylu i procesu učení. Obklopuje nás svět digitálních technologií. Digitální gramotnost se stává stejně důležitou jako gramotnost čtenářská či matematická. Znalost technologií a schopnost umět pomocí nich efektivně řešit problémy, se tak pochopitelně stává důležitou součástí vzdělávání. Klíčovou je kombinace oborových znalostí s relevantními informačně a komunikačními technologickými znalostmi a také s odpovídajícími dovednostmi. Jedná se o komplexní proces v multikulturním prostředí vyžadující specifické přístupy, které překračují z pohledu vzdělávání omezené hranice tradiční výuky. Přístup, který spojuje behaviorismus, kognitivizmus a konstruktivismus je *konektivismus*, neboli teorie učení ve věku informačně komunikačních technologií (Siemens, 2005). Konektivismus zohledňuje tu skutečnost, že ten kdo studuje, si konstruuje systém vědění v podmínkách svého sociálního prostředí které se odehrává za podpory informačně komunikačních technologií a nástrojů v prostředí počítačové sítě. Ve svém důsledku, tak přesahuje rámec jednotlivce (Klement, Dostál, Kubrický a Bártek, 2017). S tímto se pochopitelně mění také úloha učitele, který přechází z autoritativního zdroje poznání do pozice pomocníka, rádce i inspirátora, podporujícího studující v jejich vlastním vzdělávání. Klíčovým aspektem je zde skutečnost, že objem informací, se kterými se studující setkávají a s nimiž pracují, je tak až příliš velký, než aby mohl být obsažen učením nebo zkušeností, a zároveň se v čase příliš rychle mění (Klement, Dostál, Kubrický a Bártek, 2017).

Digitální technologie sice na jedné straně posilují schopnost samostatné regulace učení, kdy se studující spoléhají více na vlastní organizaci učení, neždí se jen vnějšími požadavky a očekáváním vzdělávacího systému, zároveň ale mnohdy jejich učení sklouzává k povrchnosti a upřednostňování sdílených informací, které ne vždy bývají relevantní a správné. Je potřeba si uvědomit, že digitální technologie tak sice mohou samy o sobě sloužit jako autoregulační vzdělávací nástroj, ale jejich nasazení do procesu učení vyžaduje řízení k dosahování cílů tohoto procesu (Krpálková Krelová, Berková, Krpálek a Kubišová, 2021).

### 3 Digitální gramotnost a interaktivní vzdělávání v přípravě učitelů

V soudobém pojetí je digitálně gramotný takový člověk, který dovede využívat digitální technologie pro svůj osobní rozvoj a k občanským aktivitám. Samotné pojetí digitální gramotnosti je neoddelitelně provázáno s chápáním digitálních kompetencí jako souboru vědomostí, dovedností a postojů, včetně příslušných způsobilostí, strategií a hodnot. Jedná se zde pochopitelně o soubory kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a bezpečnému užití digitálních technologií. Digitální gramotnost můžeme tak pokládat za výsledek formálního i neformálního vzdělávání a informálního učení, v jehož rámci si lze osvojovat příslušné digitální kompetence a tedy dle A. Martina (2008) digitální gramotnost tak zahrnuje schopnost provádět úspěšně digitální aktivity, které mohou zahrnovat práci, učení, volný čas a další aspekty každodenního života.

Digitální gramotnost a tím i digitální kompetence jsou neodmyslitelně spojeny s technickými kompetencemi. Interaktivní a multimediální výuka je prostředkem, který umožňuje vnášet tvůrčí aktivity s herními prvky do vzdělávání a tím vytvořit atraktivnější, motivující vzdělávací prostředí zvyšující efektivitu vzdělávání. Je však potřeba klást důraz na zásadní rozdíl mezi činnostmi, kterými jsou hraní a řízené učení. V případě využívání, coby učební pomůcky, lze užít termín *činnosti s herními aspekty* (Čáp a Mareš, 2001). Soudobé pojetí se

tak blíží virtuálnímu vzdělávacímu prostředí s prvky aktivizujících her. Virtuální realita vytvářející iluzi skutečného světa ve spojení s interaktivitou dokáže realizovat výuku v reálném čase podle přání uživatele. Warthová (2016) poukazuje na možnosti užití virtuální reality při výuce, kdy učitelé mají mnohdy problém dostatečně zaujmout žáky, a tak se nabízí řešení právě v podobě virtuální reality. Podle studie Chi-Yin Yuena (2011), žáci pracující s rozšířenou, případně virtuální realitou pochopili probíranou látku mnohem lépe, než žáci využívající jiné vzdělávací pomůcky (učebnice, vzdělávací software a videa). Rozšířená či virtuální realita tak pomáhá látku lépe pochopit, je názornější a lépe zapamatovatelná.

Dosud nejsou příliš jasně definované postupy a metody, jak adekvátně využívat virtuální realitu ve vzdělávání a tím méně pak další stupně a nástroje jako například umělá inteligence reagující na rozdílné osobnostní vlastnosti žáků různými přístupy k učení (Sedláček, 2016). Budoucnost vzdělávání neznáme, ale již dnes ji tvoříme digitalizací, virtualizací a nástupem umělé inteligence. Ale vraťme se k digitální gramotnosti.

V rámci realizovaného výzkumu jsme se ptali studentů učitelství na jejich schopnosti a dovednosti v oblasti digitální gramotnosti. V této oblasti lze vyjít z různých evaluačních modelů – jako například Evropský rámec digitálních kompetencí učitelů (DigCompEdu), který charakterizuje 22 kompetencí zařazených do 6 úrovní. Jeřábek a kol. (2018) tyto kompetence rozděluje do 3 úrovní – základní, střední a pokročilé (tabulka 1).

Tabulka 1: Model úrovní digitálních kompetencí pro potřeby vzdělávání

Úroveň	Složitost úkolů	Samostatnost	Kognitivní oblast
Základní úroveň	jednoduché úlohy	pod vedením, případně bez přímé podpory	zapamatovat si
Střední úroveň	dobře definované, resp. rutinní úkoly a jednoduché problémy	samostatně, případně podle vlastních potřeb	porozumět, aplikovat
Pokročilá úroveň	úkoly a problémy různého druhu	vedení ostatních, schopnost přizpůsobit se ostatním v kontextu složitosti úkolu	analyzovat, hodnotit, tvořit

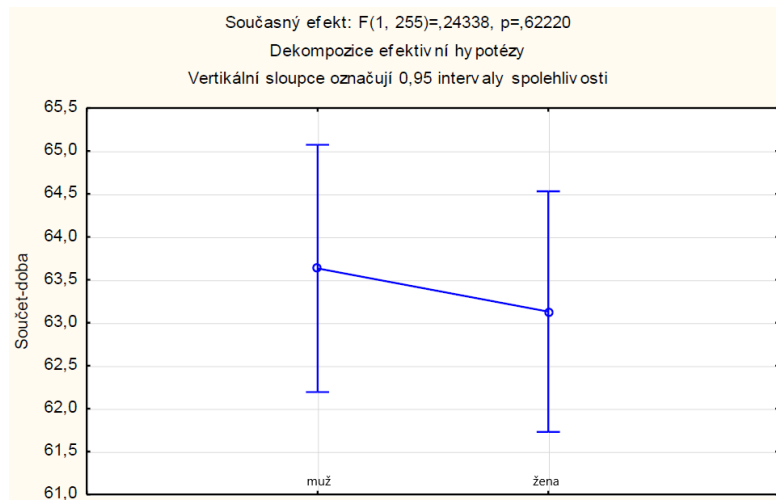
Zdroj: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01\\_Jerabek.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01_Jerabek.pdf)

Výzkumné šetření bylo postaveno na kvalitativním výzkumném designu. Jehož cílem bylo rozpoznat zkušenosti pedagogů týkající se ovládnání digitálních technologií ve výuce a vztah k technologiím obecně. Dotazníkové měření bylo provedeno u 257 respondentů, z nichž bylo 125 mužů a 132 žen. Při zpracování výsledků výzkumu byl použit program Statistica a pro vyhodnocení pravdivosti hypotéz dvě statistické metody – Studentův t-test a analýza rozptylu (ANOVA).

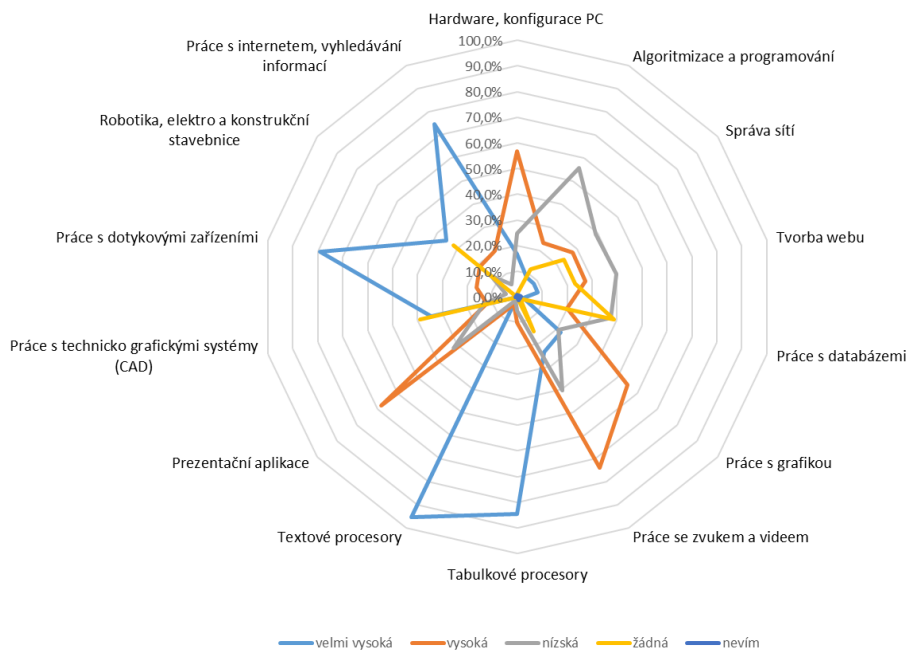
V rámci výzkumu nebylo zjištěno, že by pohlaví budoucích učitelů ovlivňovalo jejich schopnosti v užívání digitálních technologií (viz obrázek 1).

Následně bylo dotazováno na subjektivní úroveň znalostí informatiky v kontextu předchozích kompetencí, které respondenti získaly předchozím studiem na základních a středních školách. Slovo „subjektivní“ je zde uvedeno záměrně, neboť míru svých znalostí a dovedností posuzují sami respondenti, což může vést ke zkreslení ve vnímání skutečné úrovně. Sumarizace odpovědí je uvedena na obrázku 2 a popisuje dominanci v oblasti práce s textem, grafikou

i s příslušnými technologickými zařízeními. Naopak je velmi nízká úroveň v oblasti programování, tvorbou webu či práce s databázemi.



Obr. 1 Vliv pohlaví na využívání digitálních technologií.



Obr. 2 Úroveň znalostí respondentů ve využívání vybraných digitálních nástrojů a aplikací.

## 4 Závěr

V současné době se věnuje přípravě učitelů velká pozornost. Systémy a modely učitelské přípravy jsou však různorodé, a to nejen ve vztahu k odborným předmětům. Rozdíly jsou dány zejména strukturou vzdělávacích programů, typem instituce i stupněm autonomie dané instituce. Různorodost systémů a modelů vzdělávání je tak podmíněna mnoha faktory, které s požadovaným trendem v oblasti podpory rozvoje digitální gramotnosti je postavena spíše na úrovni zájmu studujícího, než-li by bylo součástí vzdělávání a náplně jednotlivých předmětů ve vzdělávacích programech. A přitom je toto spojeno s očekáváním společnosti, která se postupně proměňuje ve společnost digitální.

## Literatura

- Asztalos, O. (2008). Konstituování oborové didaktiky (OD) jako pedagogické disciplíny. In *Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání: sborník příspěvků z 2. konference partnerství TTnet ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Hawkrige, D. (1990). Who needs computers in school, and why? *Computers & Education* [online], 15(1–3), pp. 1–6. [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/23269138/Who\\_needs\\_computers\\_in\\_schools\\_and\\_why](https://www.academia.edu/23269138/Who_needs_computers_in_schools_and_why)
- Chi-Yin Yuen, S. (2011). Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. [Http://aquila.usm.edu](http://aquila.usm.edu) [online]. Dostupné z: <http://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=jetde>
- Jeřábek, T., Rambousek, V. a Vaňková P. (2018). Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2(2), 7 - 19 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01\\_Jerabek.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01_Jerabek.pdf)
- Klement, M., Dostál, J., Kubrický, J. a Bártek, K. (2017). *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Krpálková Krelová K., Berková K., Krpálek P. a Kubišová A. (2021). Attitudes of Czech College Students Toward Digital Literacy and Their Technical Aids in Times of COVID-109. *International Journal of Engineering Pedagog (iJEP)* [online]. 11 (4), 2021, 130-147. <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i4.20821>
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita
- Martin, A. (2008) Digital Literacy and the “Digital Society”. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. New York: Peter Lang, 2008
- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál
- Sedláček, T. (2016). *2036: jak budeme žít za 20 let?* Praha: 65. pole.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* [on-line], 2 (1), [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Skalková, J. (2007) *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Warthová, V. (2016). Rozšířená realita ve školství. *Metodický portál RVP* [online]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/17151/ROZSIRENA-REALITA-VE-SKOLSTVI.html>.

## Kontaktní údaje autora/autorů

Čestmír Serafín, doc. Dr. Ing. Ing.Paed.IGIP  
Katedra technické a informační výchovy  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
E-mail: [cestmir.serafin@upol.cz](mailto:cestmir.serafin@upol.cz)

# Attitudes of teachers in Slovakia to the use of activating teaching methods during the COVID-19 pandemic

*Eva Tóblová*

## **Abstract**

Online teaching has been massively conducted during the novel coronavirus period all over the world. How to evaluate activating teaching methods has been increasingly researched recently. This study examines the most commonly used activating methods in the teaching process during the COVID 19 pandemic, from the perspective of primary and secondary school teachers.

**Keywords:** online teaching, activating methods, teacher, discussion methods

**JEL Classification:** I2

## **1 Introduction**

During the COVID-19 pandemic, a large number of schools and universities all over the world had to move face-to-face classroom teaching to online teaching. Many countries have launched policy and support to enhance online teaching from primary to university education. A variety of online platforms have provided appropriate functions and tools to help teachers to conduct online teaching. Online education has become the only substitute for many schools in this special circumstance. As a result, there is a need to investigate the effectiveness of online education in the COVID-19 context.

## **2 Analysis of the use of activating methods**

The study relied on the descriptive approach and administrated by a questionnaire to collect the data. The study sample consisted of 92 teachers from both genders whom chosen randomly to respond to the study tool. The aim of this research is to reveal the problems in the field of activating methods that teachers encounter during the education period COVID-19 pandemic.

The main goal of this research was to analyse and examine the most commonly used activating methods in the teaching process during the COVID 19 pandemic, from the perspective of teachers in primary and secondary schools.

The partial goals:

- Find out which methods teachers use in the teaching process.
- Find out how often respondents use activating methods.
- Find out the reasons why teachers use methods in the teaching process.
- Find out the respondents' opinion on whether the teaching process will become more efficient thanks to the use of activating methods.

A questionnaire was used as a research method. The questionnaire was offered to the respondents online, as the epidemiological situation did not allow us to visit individual types of schools in person. The questionnaire consisted of 12 questions. (Rybárová, 2020)

The research was carried out in the school year 2020/2021. Respondents for our research were selected in the form of an available selection. Individual respondents were addressed online. The basic set of our research sample consisted of 92 respondents, consisting of 81 women and 11 men, which is 88% women and 12% men. Most respondents were primary school teachers, it was 38, which is 41% of the total number of participating respondents.

### 3 Results

In this section, we analyse the individual items of our questionnaire, which was attended by 92 teachers from different types of schools.

As many as 97% of respondents stated that they use activating methods during the teaching process, 3 teachers stated that they do not use activating methods. In this finding, we think that by directly observing the teaching process, we would conclude that there were significantly fewer teachers who activated the methods to actually use them. Our statement is based on research findings made by Růžička (2011).

We were also interested in which of the above activating methods teachers use in the teaching process. In this question, the respondents had the option of multiple answers, they could indicate all the options that are appropriate for them. We found (figure 1) that the most commonly used activating methods are discussion methods and problem-based teaching, with discussion methods accounting for 26% of the total number of responses and 24% for problem-based teaching. The least used methods are specific methods, which represent 2% of the total number of responses. We think that the main reason for the low use of specific methods is the ignorance of this type of activating methods on the part of the teacher, as this term covers some specific types of activating methods that the teacher encounters under their specific name.

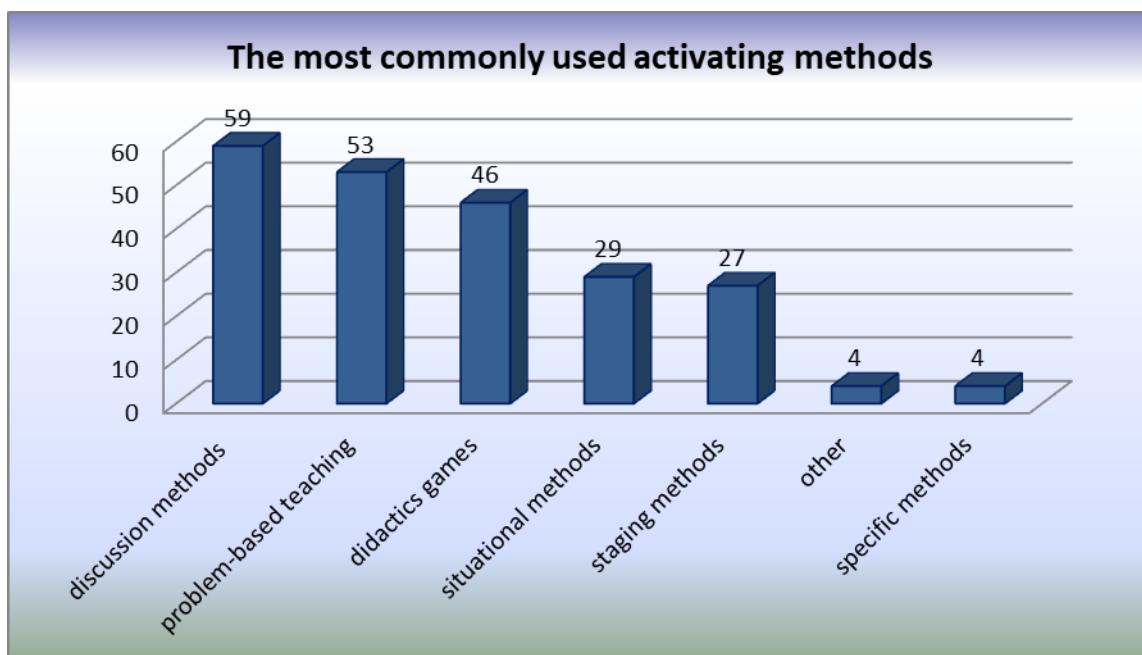


Figure 1: The most commonly used activating methods

One of our goals was to find out the frequency (figure 2) of using activating methods in the teaching process. Only 14 teachers, representing 16% of the respondents, said they use activation methods during each lesson. We were not very surprised by this finding, as the above-mentioned research and other research shown that the main disadvantage of activating methods is the time required for preparation. The most common response of teachers was that they use activating methods twice a week, it was 32 teachers, 37% of the total number of



respondents. We consider this frequency to be optimal, given the factors mentioned so far, which influence the use of activating methods in the teaching process.

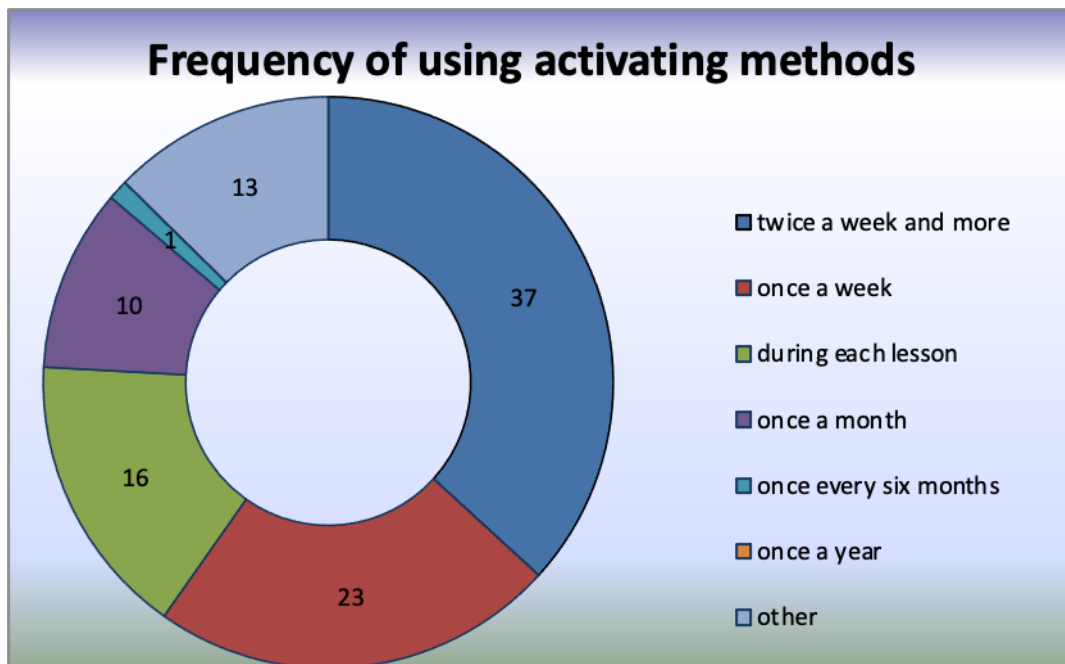


Figure 2: Frequency of using activating methods

In the next question, teachers had to write in their own words why they use activating methods in the teaching process. Most of all, they mentioned the ability to better keep students' attention during the lesson. The other most common reasons were the development of activity, creativity, critical thinking and better motivation of students. They also stated that they use these methods mainly because they want some change in their lessons, they are trying to revive the lesson. Another reason for using the activating methods was that the students remember the subject better, because the students come to some information themselves. They also cited as reasons for using activating methods that these lessons are more fun and interesting for students than regular lessons, where the teacher uses mostly traditional methods. Respondents also stated that the use of activating methods, especially in school closures (during the COVID 19 pandemic) in online education, was much easier to use interactive games and the possibility of including more activating interactive methods than regular full-time teaching.

We were also interested in what is the main reason for not using activating methods in the teaching process. As many as 36 teachers cited their time-consuming preparation as the main reason for not using activation methods, which accounted for 64%. This finding was not a surprise to us, as in previous research and research findings we also mention this possibility as the main disadvantage of activating methods. For us, one of the most interesting findings is that 4 respondents stated that the main reason for not using activating methods was not interested in using them. Only 2 teachers stated that the use of activating methods did not work for them. Here, we think it would be good to supplement the questionnaire with interviews to better understand their position.

Activation methods are most often used (figure 3) during the motivation phase of the lesson. This option was mentioned by up to 64 teachers, which represents 42% of the total number of responses. We are inclined to this finding, because we also observe from other research that it is in the motivational phase of the lesson that teachers try to motivate and activate students so that

they work and show interest in the curriculum throughout the lesson. Activation methods are the least used in the diagnostic part of the lesson, according to 6 respondents. We think that precisely because at this stage there is the greatest activity on the part of the teacher, because they want to diagnose and evaluate the student's results.

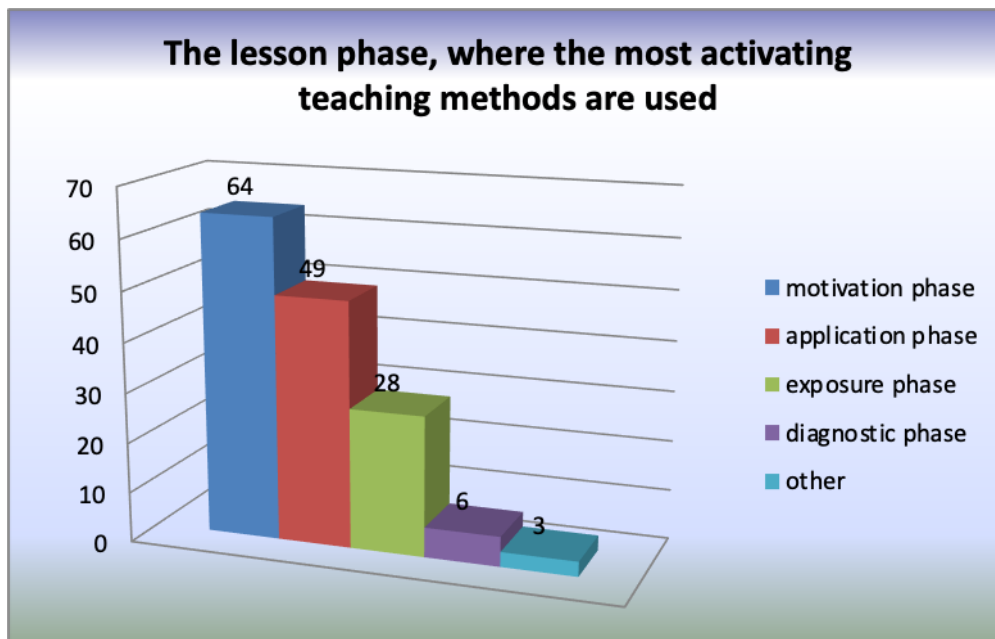


Figure 3: The lesson phase, where the most activating teaching methods are used

We were also interested in the students' reactions to the inclusion of activating methods in teaching. Respondents stated that students respond with enthusiasm and interest. Teachers also reported that students cooperated better and were more curious than with traditional methods, which are used more often during their lessons. Some said that students did not want to cooperate, they did not respond to these methods. As a reason for this behavior on the part of the student, they stated that these methods burden students because they do not want to think, and that it often happens that these methods fall more for fun than for learning. We think that students will take a positive attitude mainly because the activities that are associated with activating methods are different, it is something new for them. students can be part of the cognitive process as active participants, not just passive listeners.

We also found out which resources teachers prefer (figure 4) the most for using activating methods. 30% of respondents stated that their own creation is a source for creating and subsequent use of activating methods in the teaching process. This finding surprised us and at the same time pleased us that we still have many teachers among us who are creative and transfer this ability to their teaching. At the very least, teachers cite trainings and seminars as a source of inspiration, where trainings represent 10% and seminars only 3% of the total number of answers. We think this is because there is a lack of training and seminars focused on activating methods, which are considered innovative in our education system, and we know from previous research that it is traditional methods that are receiving more attention.

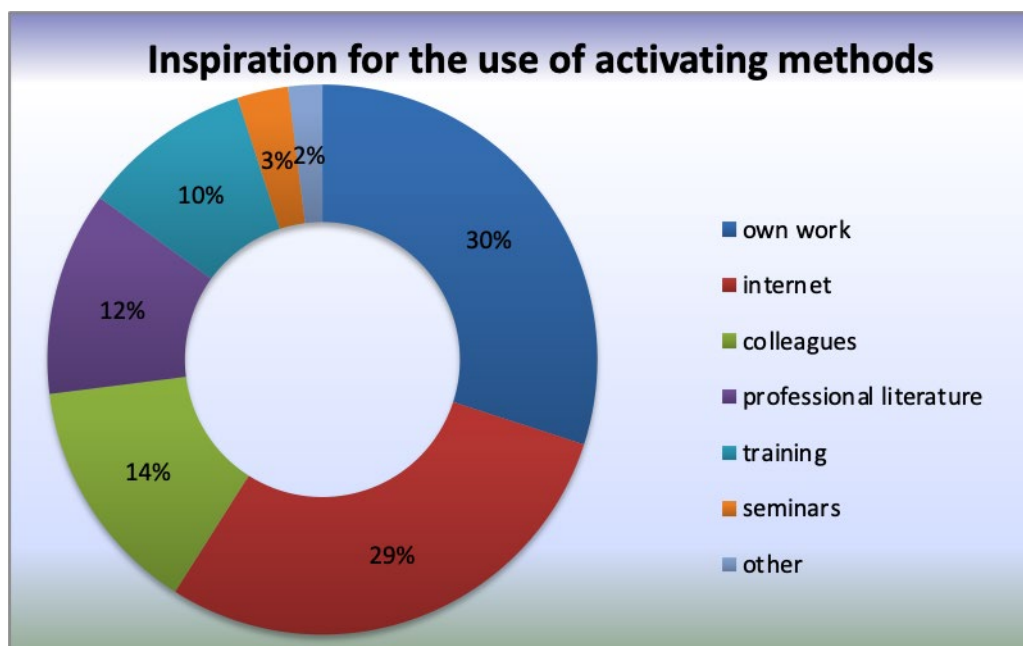


Figure 4: Inspiration for the use of activating methods

## 4 Conclusions

Teachers have a positive attitude towards activating methods and their use during the teaching process during the COVID 19 pandemic. Most of these methods are used by primary school teachers. They mentioned discussion methods as the most frequently used activating methods. We also found that teachers use activating methods more than twice a week. We evaluate this finding positively because it is appropriate to enrich the teaching process in some way, to make it more interesting and not to use the same kind of teaching methods. We think that the form of online teaching also contributed to this fact, as this allowed teachers to include activating methods in the teaching process much more and more effectively. We consider the right choice and timing of the use of activating methods to be the most important, because not every method is suitable for every subject or every phase of the lesson. Activation methods are most often used during the motivational phase of the lesson. We are of the opinion that it is at this stage of the lesson that it is important to arouse the student's interest in the subject matter.

We propose to strengthen the theoretical framework and methodological materials in the field of activating methods. We also recommend strengthening training and seminars that focus on the use of activating methods in the teaching process. Tej, Ali Taha and Sirková (2017) also point out that educators lack resources to find ready-made or pre-prepared options for using activating methods. They would show teachers how to use these methods effectively, how to prepare them so that it is not time consuming for them.

We would recommend that more emphasis be placed on the use of activating methods during studies at secondary and higher pedagogical schools and faculties. In this proposal, we build on the research findings made by Lingling (2017). Based on research findings, the author draws attention to the importance of educators being able to use activating methods correctly.

## Literature

LingLing, X. (2017). *Preparing for Classroom Activating Teaching Methods durin Teacher Education in Finland*. Retrieved from [https://www. utupub.fi/handle/10024/143438](https://www.utupub.fi/handle/10024/143438)

Růžička, M. (2011). *Aktivizační metody ve výuce*. Masarykova univerzita, Brno.

Rybárová, K. (2020). *Využitie aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese*. Univerzita Komenského: Pedagogická fakulta, Bratislava.

Tej, J., Taha Ali, V., Sirková, M. (2017). *Využívanie aktivizujúcich edukačných metód vo vyučovaní ekonomických predmetov na stredných školách*. Journal of Global Science. Vol. 3, s. 1-8, Dostupné online: [http://jogsc.com/pdf/2017/3/vyuzivanie\\_aktivizujucich.pdf](http://jogsc.com/pdf/2017/3/vyuzivanie_aktivizujucich.pdf)

Tóblová, E. (2019). *Aktivizujúce vyučovacie metódy*. Univerzita Komenského: Pedagogická fakulta, Bratislava. 148 s.

Tureková, I., Hašková, A., Bilčíková, J., Marková I., (2020). *Activating methods and their use in online education*. 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI2020 Proceedings, Pages:9947-9953, ISBN:978-84-09-24232-0, ISSN: 2340-1095

#### **Author's contact details**

Ing. Eva Tóblová, PhD., ING-PAED IGIP  
Comenius University  
Faculty of Education  
Department of Pedagogy and Social Pedagogy  
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, SR  
E-mail: [toblova@fedu.uniba.sk](mailto:toblova@fedu.uniba.sk)

# Využitelnost diagnostiky učebních stylů VARK v ekonomickém vzdělávání v období pandemie COVID-19

## The usability of VARK learning style diagnostics in economic education during the COVID-19 pandemic

*Tereza Vacínová*

### **Abstrakt**

Pandemie COVID-19 a vynucená výuka realizovaná formou online umocnila potřebu autoregulace vlastního učení a učebního pokroku. Kladla vysoké nároky jak na vzdělávané, tak na učitele. Jednou z možností, jak efektivně připravit výukové prostředí a koncipovat výuku je diagnostika učebního stylu. Poznání učebního stylu je zásadní pro cílený a individualizovaný zásah do průběhu učení. Správně diagnostikovaný učební styl nám může napovědět, v jakých konkrétních situacích se jedinec nejlépe koncentruje. Na základě diagnostiky může pedagog ovlivňovat podmínky prostředí a vytvořit pro studenty, co nejlepší podmínky pro vzdělávání. Článek přibližuje využití metody VARK.

**Klíčová slova:** učení, učební styl, styly učení, diagnostika učebních stylů, VARK

### **Abstract**

The COVID-19 pandemic and forced online teaching have exacerbated the need for self-regulation of one's own learning and learning progress. She placed high demands on both the educated and the teachers. One of the ways to effectively prepare the teaching environment and design teaching is diagnostics of learning style. Knowledge of learning style is essential for a targeted and individualized intervention in the learning process. A properly diagnosed learning style can tell us in which specific situations an individual is best concentrated. Based on diagnostics, the pedagogue can influence the conditions of the environment and create the best possible conditions for education for students. The article describes the use of the VARK method.

**Keywords:** learning, learning style, learning styles, diagnostics of learning styles, VARK

**JEL klasifikace:** A20

## **1 Učební styl**

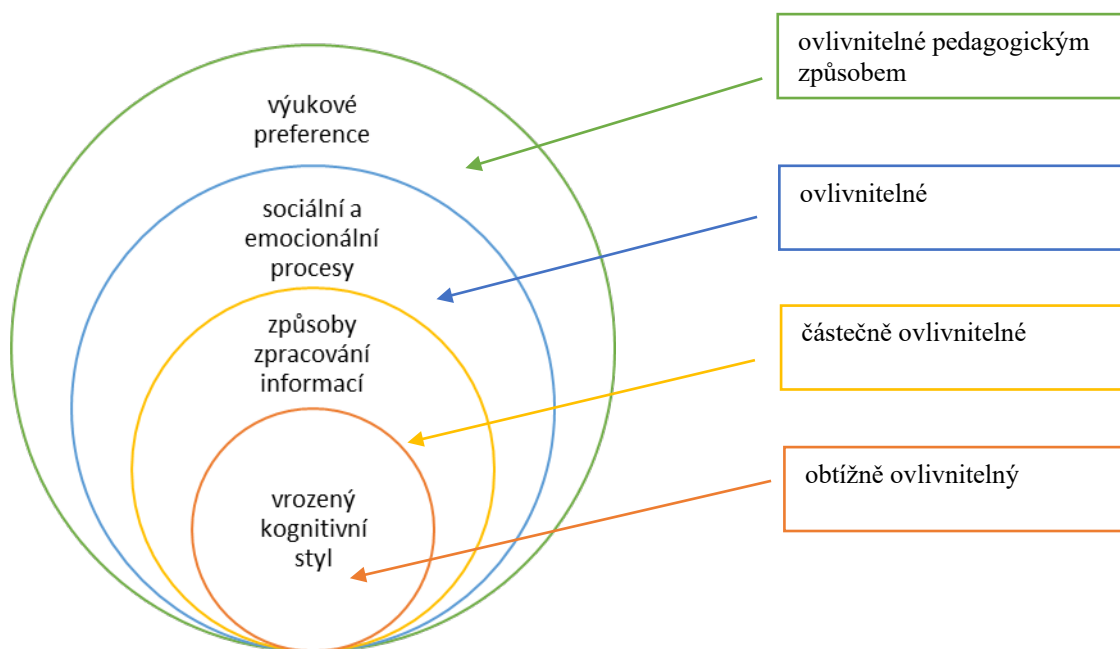
Každý student si v průběhu školních let vytvoří svůj vlastní přístup a postupy, které uplatňuje při učení. Vytvoří si takzvaný učební styl. Učební styl je něco, co si během učení ani neuvědomujeme, je to pro nás tak samozřejmé, že nás většinou ani nenapadne něco na našem postupu, na našem stylu, měnit. Přičemž užití či neužití efektivního učebního stylu často nemalou měrou rozhoduje o naší (nejen školní) úspěšnosti.

V pedagogickém slovníku je definice stylů učení uvedena jako: „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života, ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté*

míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 236)

Komplexní definici učebního stylu uvádí Mareš: „Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení.“ (Mareš, 1998, s. 75)

Jak vyplývá z výše uvedeného, učební styl vzniká na vrozeném základě a rozvíjí se vzájemným působením vnitřních a vnějších podmínek. V průběhu života se učební styl vyvíjí v souvislosti s přirozeným zráním jedince. Styly učení se také mohou měnit v závislosti na změně prostředí a následné adaptaci jedince na nové prostředí. Následující obrázek 1 model učebních stylů ilustrativně znázorňuje nejvýznamnější složky učebního stylu jedince. Na tomto modelu je dobře vidět, jakou měrou jsou jednotlivé části učebního stylu ovlivnitelné.



Obrázek 1 Model učebního stylu žáka. Zdroj: Mareš (1998)

Většina autorů se shoduje v tom, že neexistuje jeden jediný efektivní učební styl, pomocí něž by všichni dosahovali optimálních studijních výsledků. Pro pedagogickou praxi je velmi důležitý fakt, že učební styly se dají diagnostikovat a v omezené míře i ovlivňovat nebo změnit. Jejich poznání je zásadní pro cílené a individualizované zásahy do průběhu učení. Správně diagnostikovaný učební styl nám může napovědět, v jakých konkrétních situacích se jedinec nejlépe koncentruje. Právě na základě této diagnostiky můžeme ovlivňovat podmínky prostředí a vytvořit pro studenty, co nejlepší podmínky pro vzdělávání.

Na druhou stranu si je třeba uvědomit, že není vždy v lidských silách přizpůsobit výuku všem individuálním potřebám jednotlivých studentů, vzhledem k množství různých učebních stylů,

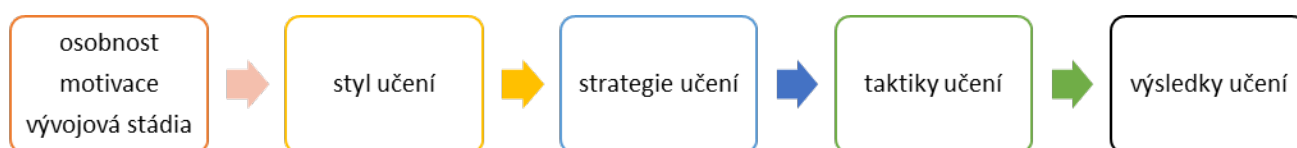
kteří se může vyskytovat u studentů konkrétní třídy či studijní skupiny. Rozhodně, ale není správnou strategií úplná rezignace pedagogů na zohledňování učebních stylů při výuce.

Efektivita našeho učení je ovlivněna zejména tím, do jaké míry je učební materiál v souladu s našim preferovaným učebním stylem. Autoři C. Mills a N. Fleming (1992) vidí největší potenciál v poznání učebního stylu pro studenta samotného, ten si pak přizpůsobuje přístup k vzdělávacímu programu sám.

## 2 Strategie učení a učební taktiky

S učením souvisí další dva pojmy, a to strategie učení a učební taktiky. Můžeme je charakterizovat jako postupy, pomocí níž se subjekt vzdělávání snaží realizovat svůj plán při řešení daného úkolu. Strategie jsou širšího charakteru oproti taktikám, které řeší dílčí postupy a jsou tedy užšího charakteru.

Následující zjednodušený model přehledně zobrazuje vazby mezi jednotlivými složkami učení a ukazuje postavení strategie a taktik v samotném procesu učení.



Obrázek 2 Model vazeb mezi jednotlivými složkami učení. Zdroj: Schmeck (1988)

*„Strategie učení neboli učební strategie jsou postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.“*

*Strategie mají stránku:*

- *úkolovou (zadaná úloha určitého obsahu)*
- *percepční (vnímání určité situace)*
- *intencionální (stanovení záměru)*
- *realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností)*
- *kontrolní a řídicí (vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí)*
- *rezultativní (podoba dosaženého výsledku)“ (Mareš, 1998, s. 58)*

Student si volí učební strategii především podle povahy a struktury učební úlohy. Pokud rozumí podstatě daného problému a učivu dobře rozumí, tak i mnohem snáz nalezne vhodnou učební strategii. Jeho volbu ovlivňují i další faktory, například jeho osobnostní rysy, míra motivace, úroveň jeho dosavadních znalostí, rodinné zázemí, sociokulturní status, věk a s tím spojená zralost osobnosti i pohlaví.

Dle Vágnerové (2001) se při výběru strategie „*uplatní znalosti, schopnost chápat vzájemné vztahy a souvislosti mezi objekty, situacemi i zkušenosti s řešením podobných problémů. Účinné strategie se po určité době zafixují a zautomatizují. Dítě je může dále aktivně rozvíjet, hledat řešení složitějších problémů na vyšší úrovni.*“ (Vágnerová, 2001, s. 75-76). Problém je,

že většinu strategií si studenti osvojují pasivním způsobem. Učitel jim vysvětlí, jak mají určité úkoly řešit.

*„Taktiky nebo taktické kroky jsou dílčí postupy při učení, jež si žák uvědomuje. Jsou to postupy záměrně vybírané a používané.“* (Schmeck 1988 In Mareš 1998, s. 58) Učební taktiky jsou tedy dílčí postupy, které jsou dle dané situace vhodně zařazeny do učební strategie tak, aby bylo dosaženo vytyčeného učební cíle. Taktiky jsou pozorovatelné a měřitelné.

Z výše uvedeného vyplývá, že můžeme využívat rozdílné taktiky pro řešení různě obtížných úloh. Vhodnou taktiku vybíráme na základě našich zkušeností a znalostí s cílem dosažení efektivního řešení daného úkolu. Při využití vhodné strategie a taktiky by se mělo stát učení snazší.

Na rozdíl od učebních stylů jsou učební strategie a taktiky mnohem snáze měnitelné a ovlivnitelné. Sám student si může své strategie diagnostikovat, různě je měnit a učit se novým. Učitelé by tedy měli seznamovat studenty s různými učebními taktikami a vytvářet pro své studenty vhodné podmínky pro používání adekvátních učebních strategií. Dále by se měli pokoušet vytvářet během vyučování takovou atmosféru a takové situace, které budou pro studenty motivující k nácvičce různých strategií.

### 3 Diagnostika stylů učení

Jak již bylo uvedeno výše styl učení se dá diagnostikovat. Správně provedená diagnostika může významně pomoci učitelům při přípravě online výuky, tak aby dokázal dostatečně aktivizovat studenty, dokázal je naladit na učení, tak aby dosáhli stanovených vyučovacích cílů. Ačkoliv se v literatuře s problematikou učebních stylů setkáváme už od 70. let minulého století a toto téma je již dlouhou dobu v centru zájmu mnohých pedagogů a psychologů, tak praktické využití ve výuce na českých školách je často nedostatečné nebo zcela chybí.

Existuje několik možných hledisek, podle kterých můžeme třídít metody používané při diagnostice učebních stylů. V následujících podkapitolách je pro ilustraci použito hledisko způsobu získávání dat (metody přímé a nepřímé) a hledisko převládajícího charakteru dat (metody kvantitativní a kvalitativní).

#### 3.1 Metody přímé

Přímé metody získávají data z přímého pozorování studentů při výuce v přirozeném prostředí. Pozorujeme zejména způsob, jakým student řeší složitější úlohy s vícero možnými řešeními.

Dle Mareše (1998) řadíme mezi přímé metody:

- učení pomocí počítače
- pozorování průběhu učení
- etnografické pozorování (tzv. analýza in situ)

Ačkoliv nám přímé metody mohou poskytnout ucelenější obraz o učebním stylu studenta, tak jsou zejména z důvodu jejich velké časové náročnosti v praxi často nahrazovány metodami nepřímými.



## 3.2 Metody nepřímé

Nepřímé metody získávají data o učebním stylu studenta nepřímo na základě subjektivních výpovědí studenta o průběhu jeho učení nebo z analýzy studentových prací. Tyto metody dále dělíme na kvalitativní a kvantitativní.

Mezi metody nepřímé – kvalitativní řadíme dle Mareše (1998):

- analýza produktů (náčrty, osnovy postupu, poznámky, přípravy, výpisky)
- analýza portfolia
- volné písemné odpovědi studentů
- polostandardizovaný rozhovor
- fenomenologický rozhovor (během rozhovoru student vysvětluje své životní zkušenosti, své názory, své pojetí reality, postupy při učení a své pojetí učiva)

Mezi metody nepřímé – kvantitativní řadíme dotazníky. Ty patří mezi nejčastější metody kvantitativního výzkumu dat, a to zejména pro svou časovou nenáročnost, oslovení velkého množství respondentů a relativně jednoduché vyhodnocení výsledků. Další velkou výhodou dotazníků je, že plní i funkci autodiagnostickou.

Existuje velké množství dotazníků k posuzování učebního stylu, ale zdaleka ne všechny dosahují vysokých hodnot validity a reliability. Problémový může být i překlad zahraničních dotazníků s ohledem na rozdílné kulturní realie. V rámci příspěvku nabízíme využití modelového dotazníku VARK.

## 4 Teorie učebních stylů VARK

Teorie učebních stylů VARK byla vytvořena v roce 1987 Neilem D. Flemingem. Ten při její tvorbě vycházel ze své čtyřicetileté pedagogické praxe. Tato teorie je založena smyslových preferencí při učení a zpracovávání informací. Slovo VARK je akronym z anglických slov Visual (vizuálně neverbální), Aural (auditivní, sluchový), Read/write (vizuálně verbální) a Kinesthetic (pohybový). Každý jednotlivec má sklon upřednostňovat jeden z výše uvedených smyslů, popřípadě více smyslů.

Diagnostika stylů učení dle VARK se provádí pomocí zodpovězení šestnácti otázek vycházejících z běžného života. Každá otázka obsahuje tři nebo čtyři odpovědi a respondent vybere možnost (případně více možností), která nejlépe vystihuje jeho reakci na danou situaci. VARK dotazník je volně přístupný na následujícím odkazu: <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>

Dotazník rozlišuje pět stylů učení:

### 1. Vizually-neverbální styl

Jedinec, který preferuje vizuálně-neverbální styl, si nejlépe zapamatuje informace ve vizuální podobě. Upřednostňuje hierarchicky seřazené učivo, které má barevně odlišené jednotlivé části textu, dále mu učení usnadňují grafy, mapy, schémata a vývojové diagramy. Při učení mu pomáhá tvorba myšlenkových map a barevné podtrhávání textu. Vhodnou učební pomůckou mohou být i vlastní učební karty, na které si student zaznamenává klíčové pojmy.

Učitelé mohou více zaujmout studenty s tímto učebním stylem tím, že budou své výklady v online výuce doplňovat o názorné pomůcky, grafy týkající se tématu a při vyučování budou více používat multimédia.

## **2. Auditivní styl**

Jedinec preferující auditivní styl se nejlépe učí prostřednictvím sluchu. Pro zdárné pochopení učební látky potřebuje výklad nejen poslouchat, ale i o něm diskutovat. Tito lidé mají při učení často sklony mluvit si sami pro sebe. Je to dáno tím, že informace, které si potřebují zapamatovat si musí přeríkávat vlastními slovy. Mluvením si třídí své myšlenky. Těmto studentům proto velmi prospěje zařazení diskusí do výuky. Zároveň je důležité, aby pravidelně navštěvovali přednášky, jelikož si své poznámky často písemně nezaznamenávají. Studentům, kteří preferují auditivní učební styl je doporučováno používání mnemotechnický pomůcek a poslouchání učiva z nahrávek.

Učitel, který koncipuje online výuku by měl zohlednit skutečnost, že na kvalitu vstřebání informací má u studentů s tímto učebním stylem, řečový projev učitele, zejména s ohledem na jeho intonaci a srozumitelnost řečového projevu. Současně je vhodným doplňkem nahrávání přednášek, které si mohou studenti několikrát přehrát.

## **3. Vizualně-verbální styl**

Pro jedince preferující vizualně-verbální styl je typické, že se nejlépe učí čtením psaného textu. Tento styl patří mezi nejvíce preferovaný styl mezi učiteli a studenty. Studenti preferující tento styl jsou schopni studovat samostatně, při výkladu si sami píšou poznámky a jsou schopni si vybavovat celé stránky textů. Stejně jako u vizualně-neverbálního stylu je i u tohoto stylu doporučována tvorba vlastnoručních učebních karet a přehledné členění barevně rozlišeného textu.

Učitelé podpoří studenty s tímto učebním stylem tím, že vyzdvihnou hlavní myšlenky a klíčová slova uvedou v prezentaci. Dále je vhodné doplnit výklad odkazem na tištěné podklady ke studiu a doporučením studijní literatury.

## **4. Kinestetický styl**

Pro jedince preferující kinestetický styl je typické, že dávají přednost učení pomocí praktických ukázek, experimentů a simulací. Studenti s tímto stylem učení potřebují být při výuce aktivní, zapojeni do děje. Pomáhá jim používání modelových situací. Tito studenti se cítí dobře při laboratorních cvičeních, při řešení případových studií a rovněž exkurze jsou pro ně obzvláště přínosné. Pro efektivní učení se doporučuje používat názorné modely a pohyb během učení.

Učitelé během online výuky mohou podpořit studenty s tímto stylem zejména zařazením praktických úkolů, využíváním projektového vyučování a zadáváním skupinových úkolů.

## **5. Multimodální styl**

Dle Fleminga asi 40 % jedinců upřednostňuje jen jeden způsob získávání informací. Ostatní nemají styl natolik vyhraněný a používají tzv. multimodální styl. Jedinec buď ovládá dva až čtyři výše uvedené styly a mezi nimi je schopen v různých učebních situacích přepínat nebo jedinec není spokojen s učením, dokud látku nevnímá pomocí více modalit, které preferuje.

## 5 Závěr

Diagnostika stylů učení podle dotazníku VARK má pro učitele v ekonomickém vzdělávání uplatnění pro svou administrativní nenáročnost, a především může významným způsobem pomoci zkvalitnit přípravu materiálů i celkovou koncepci online výuky.

### Literatura

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, s. 75.

Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, s. 236.

Schmeck, R.R. (1988). In Mareš, J., (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, s. 5-6.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, s. 75-76.

VARK Learn Limited. (2021). VARK: a guide to learning style. Dostupné na: <http://vark-learn.com/>

### Poděkování

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

### Kontaktní údaje autora

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Vysoká škola ekonomická v Praze

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3 – Žižkov

E-mail: [tereza.vacinova@vse.cz](mailto:tereza.vacinova@vse.cz)

**Pavel Krpálek – Katarína Krpálková Krelová – Kateřina Berková**

Sborník recenzovaných příspěvků 6. ročníku mezinárodní vědecké konference

## **SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2021**

Vydal Extrasystem Praha

Myslíkova 27

110 00 Praha 1

Czech Republic

Online publikace

Vydání první

124 stran 9,12 AA

ISBN 978–80–87570–57–9

Praha, 2021