



S odbornou podporou mezinárodního kolegia vysokoškolských pedagogů vydává Ing. Jan Chromý, Ph.D., Praha.

14. ročník

1/2017

Media4u Magazine

ISSN 1214-9187 Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání

The Quarterly Journal for Education * Квартальный журнал для образования

Časopis je archivován Národní knihovnou České republiky

Časopis je na seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik, který vydává Rada pro výzkum, vývoj a inovace ČR

NA ÚVOD

INTRODUCTORY NOTE

Na konci loňského roku proběhla mezinárodní vědecká konference Média a vzdělávání 2016 - Media and Education 2016, na které spolupracovali:

- Redakce časopisu Media4u Magazine.
- Katedra didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické.
- Katedra UNESCO Filosofie lidské komunikace Charkovské národní technické zemědělské univerzity.



Vydáný sborník nemá jakoukoliv spojitost s běžným vydáním časopisu. Byl vydán zcela nezávisle na chodu časopisu jiným vydavatelstvím. Prostřednictvím odkazů na konferenci Média a vzdělávání 2016 - Media and Education 2016, které uvádíme v levé části hlavní stránky časopisu, pouze poskytujeme určitou formu propagace, nic jiného.

Jak jsem již kdysi zdůrazňoval, uvádění sborníků konferencí jako mimořádného vydání časopisu jsme ukončili již v roce 2013. Důvodem je možná netransparentnost. Redakční rada nechce zasahovat do průběhu konferencí a rovněž nemá kapacity pro tuto činnost. Proto nemůže ručit za kompatibilitu mimořádného vydání s běžným.

Zmíněná konference má svojí vlastní historii, kterou nelze spojovat s běžným chodem časopisu Media4u Magazine. Konferenci chápeme pouze jako jiný (vedlejší) produkt, který náš časopis podporuje a na jehož vzniku se významně podílejí někteří členové redakční rady. Vzhledem k tomu, že pracují v různých institucích, je možné pro jejich spojení do týmu pořadatelů, uvádět je souhrnně jako spoluřadatele konference pod názvem časopisu. Tím současně propagují časopis Media4u Magazine na mezinárodní úrovni.

Závěrem tradičně děkuji doc. PhDr. Ivaně Šimonové, Ph.D. za korekturu anglických názvů, abstraktů a klíčových slov a doc. dr. René Drtinovi, Ph.D. za sazbu časopisu.

Ing. Jan Chromý, Ph.D.
šéfredaktor

OBSAH

CONTENT

Lenka Švecová

Vliv národních vzdělávacích vysokoškolských systémů na kvalitu univerzit

The Impact of National Systems of Higher Education on the Quality of Universities

Darina Orbánová - Ľudmila Velichová

Možnosti využívania projektového vyučovania v pedagogickej praxi stredných škôl na Slovensku

The Possibility of Using Project Teaching in Educational Practice of Secondary Schools in Slovakia

Jaromír Novák - Ladislav Pasiar

Projektové vyučovanie - teoretické východiská verzus jeho vnímanie učiteľmi v pedagogickej praxi

Project Method of Teaching - Theoretical Basis Versus Perceptions of Teachers in Pedagogical Practice

Kateřina Berková - Alena Králová - Kristýna Krejčová

Učitel jako prostředek rozvoje sociálních dovedností studentů

Teacher as a Medium of Students' Social Skills Development

Katarína Krpáľková Krelová - Pavel Krpáľek

Význam sebahodnotenia v uplatnení modelu CAF

Importance of Self-Evaluation in CAF Model

Lukáš Círus

Diagnostika učitelů 1. Stupně základní školy z hlediska osvojování inovací v oblasti ICT

Diagnostics of Teachers at the Firsth Grade of Primary School with Respect to Acquisition of Innovative Skills in ICT

Iveta Kmecová

Průzkum analýzy investic do lidského kapitálu na VŠTE v Českých Budějovicích a Samarské státní ekonomické univerzitě

Survey of Analysis of Investment into the Human Capital at the Intitute of Technology and Business in České Budějovice and the Samara State Economic University

Petr Svoboda - Pavel Andres

Nové technologie ve výuce

New Technologies in Teaching

Karel Myška - Lucie Samková

Google Classroom a jeho využití v rámci distanční výuky

Google Classroom and its Use in the Context of Distance Learning

Lenka Holečková - Tomáš Langer

Možnosti sdílení výstupů studentů při práci ve skupině

Possibilities of Students' Group Work Oucomes Sharing

Josef Smolík

Etnofaulismy - Používání mezi studenty

Ethnophaulisms - Usage Among Students

VLIV NÁRODNÍCH VZDĚLÁVACÍCH VYSOKOŠKOLSKÝCH SYSTÉMŮ NA KVALITU UNIVERZIT

Komparace výsledků mezinárodních žebříčků hodnocení kvality
ve vysokoškolském vzdělávání

THE IMPACT OF NATIONAL SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION ON THE QUALITY OF UNIVERSITIES

Comparison of the Results of International Rankings
of the Quality Evaluation in Higher Education

Lenka Švecová

ČVUT v Praze, Masarykův ústav vyšších studií
CTU in Prague, Masaryk Institut of Advanced Studies

Abstrakt: Cílem článku je odpovědět na otázku, zda má kvalita národních vysokoškolských vzdělávacích systémů má dopad na pořadí univerzit v mezinárodních žebříčcích. Cíl je naplněn porovnáním výsledků dvou žebříčků (QS World University Rankings a U21 Ranking of National Higher Education Systems) a hledání vztahů mezi těmito výsledky.

Abstract: The aim of this article is to answer the question whether the quality of national higher education systems has an impact on the ranking of universities in international rankings. This goal is reached by comparing the results of two rankings (QS World University Rankings and U21 Ranking of National Higher Education Systems), and discovering of possible correlations between these results.

Klíčová slova: vysokoškolské vzdělávání; hodnocení kvality univerzit; mezinárodní žebříčky.

Key words: high education; the evaluation of the quality of universities; international rankings.

1 ÚVOD

Hodnocení kvality vzdělávání poskytuje bezesporu velmi zajímavý pohled na sledované objekty hodnocení. Hodnocení kvality vzdělávání lze provádět různým způsobem, s cílem zajištění dlouhodobé srovnatelnosti se celosvětově provádí ve dvou rovinách, jako hodnocení nejlepších univerzit a jako hodnocení národních vzdělávacích systémů. Hodnocení kvality národních vzdělávacích systémů nabízí pohled na hodnocené státy a na úroveň vzdělávací politiky, která by se měla promítat do postavení konkrétních univerzit, a to v celosvětovém pohledu.

2 ŽEBŘÍČKY UNIVERZIT

Mezi nejznámější standardní celosvětové žebříčky univerzit patří: QS World University Rankings [1], Times Higher Education World University Rankings [2], Center for World University Rankings [3], The Ranking Web of Webometrics [4] či The Academic Ranking of World Universities [5]. V těchto žebříčcích se pravidelně na dobrých místech objevují čtyři české univerzity (Univer-

zita Karlova, ČVUT v Praze, Masarykova univerzita, Vysoké učení technické v Brně), umístění dalších (Univerzita Palackého v Olomouci či Vysoká škola chemicko-technologická v Praze) závisí na konkrétní žebříčku a jeho rozsahu v daném roce hodnocení.

Pro účely článku je jako reprezentant vybrán QS World University Rankings (dále jen QS), a to z několika důvodů: známost, celosvětová prestiž, multikriteriální hodnocení škol na základě tvrdých dat (publikační činnost) i vlastních výzkumů u stakeholderů aj. Zajímavé výsledky poskytuje i The Ranking Web of Webometrics, ten ale zohledňuje jen tvrdá data (citovanost v různých databázích, počet publikačních výstupů, atd.).

Žebříček QS je postaven na oblastech hodnocení:

- 1) akademická reputace s vahou 40 % získaná rozsáhlým každoročním průzkumem mezi akademiky z celého světa (v roce 2016 asi 75 tis. akademiků);
- 2) reputace zaměstnanců vycházející z výsledků průzkumu mezi zaměstnanci dané univerzity s vahou 10 %;

- 3) počet studentů na učitele jako standard kvality s vahou 20 %;
- 4) citovanost vycházející z citací v databázi Scopus s vahou 20 % a poslední dva vždy s vahou 5 %;
- 5) podíl zahraničních zaměstnanců;
- 6) podíl zahraničních studentů.

Prvních 400 univerzit má své konkrétní pořadí, zbývajících 500 univerzit v žebříčku je po skupinách (poslední největší skupina je pojmenovaná 701+). Celkem je hodnoceno 3 800 univerzit z celého světa [1]. Pro zajímavost tab. 1 zobrazuje vybrané výsledky žebříčku QS v letech 2014 až 2016.

Tab.1 Pořadí univerzit

Univerzita	2014	2015	2016
MIT (USA)	1	1	1
Stanford University (USA)	7	3	2
Harvard University (UK)	4	2	3
University of Cambridge (UK)	2	3	4
Caltech (USA)	8	5	5
University of Oxford (UK)	5	6	6
University College London (UK)	5	7	7
ETH Zurich (Švýcarsko)	12	9	8
Imperial College London (UK)	2	8	9
University of Chicago (USA)	11	10	10
...			
Univerzita Karlova	244	279	302
ČVUT v Praze	411+	451+	501+
Masarykova univerzita	551+	551+	601+
VUT v Brně	651+	601+	651+
UPOL			651+

žebříček QS World University Rankings [5]

Pro srovnání v roce 2016 podle The Ranking Web of Webometrics obsadily prvních devět míst univerzity ze Spojených států, 10. příčka patří britské University of Oxford.

3 ŽEBŘÍČKY NÁRODNÍCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ

Celosvětově existuje několik globálních žebříčků stanovující pořadí zemí podle úrovně jejich vzdělávacích systémů. Celé vzdělávací systémy (primární, sekundární i terciální sféru) hodnotí např. The United Nations' Educational, Scientific and Cultural Organization's (UNESCO) Educational for All Development Index (EDI) [6] či U. S. News Best Countries Rankings [7]. Primární zaměření na vysokoškolský sektor má U21 Ranking of National Higher Education Systems [8]).

U21 je uskupení 21 univerzit z celého světa, které v rámci své činnosti od roku 2012 provádí hodnocení národních vzdělávacích vysokoškolských systémů pod názvem U21 Ranking of National Higher Education Systems (dále jen U21). Specifikum je orientace pouze na 50 vybraných (rozvinutých) států. Hodnocení se provádí ve čtyřech různých oblastech s celkem 25 různými kritérii, podle kterých jsou státy separátně hodnoceny:

- oblast **Resources (Zdroje)** zahrnuje kritéria jako veřejné výdaje vynaložené na instituce v této oblasti a jejich podíl na HDP, veřejné výdaje na studenta atd..
- oblast **Environment (Prostředí)** v sobě integruje tři výzkumy: genderové aspekty (podíl studentek, podíl zaměstnankyň v institucích), dále míru diverzity a kvalitu dat o vyšším vzdělávání.
- oblast **Connectivity (Propojení)** směřuje k technickým změnám a ekonomickému růstu měřená např. podílem mezinárodních studentů, počtem plných textů s otevřeným přístupem, podílem článků v mezinárodním spoluautorství, atd.
- oblast **Output (Výstup)** je deklarována jako výzkumné výstupy a dopady, propustnost studia, úroveň národních univerzit, atd.

První tři oblasti mají váhu 20 %, poslední oblast má 40 %. Výsledné skóre státu je vyjádřeno ve vztahu k nejlepšímu výsledku. Zdrojová data jsou čerpána z databáze OECD, z výstupů již zmíněného Webometrics, z Google Scholar či z vlastních výzkumů [8], [9]. Žebříček U21 v letech 2014 až 2016 znázorňuje tab.2.

Tab.2 Pořadí národních vzdělávacích systémů

Stát	2014	2015	2016
United States	1	1	1
Switzerland	6	2	2
Denmark	3	3	3
United Kingdom	8	8	4
Sweden	2	5	5
Finland	5	4	6
Netherlands	7	7	7
Singapore	10	9	8
Canada	3	6	9
Singapore	9	10	10
...			
Czech Republic	26	23	22
Slovakia	37	36	35

žebříček U21 Ranking of National Higher Education Systems [8]

4 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

Cílem článku je zjistit, zda existuje vazba mezi hodnocením národních vzdělávacích vysokoškolských systémů a umístěním univerzit v celosvětových žebříčcích. Pro naplnění cíle byly formulovány tyto výzkumné hypotézy:

H1: Zlepšení postavení národního vzdělávacího vysokoškolského systému daného státu (v U21) má pozitivní dopad na umístění jeho univerzit v celosvětovém srovnání (v QS).

H2: Lepší postavení národního vzdělávacího vysokoškolského systému daného státu (v U21) má pozitivní dopad na počet jeho univerzit zařazených do žebříčku nejlepších univerzit (v QS).

H3: Existuje závislost mezi postavením národního vzdělávacího vysokoškolského systému daného státu (v U21) a počtem obyvatel státu na jednu jeho univerzitu zařazenou v žebříčku QS.

5 POSTUP ŘEŠENÍ

Pro měření statistické závislosti byla použita korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient). Pro potvrzení hypotéz byly zkonstruovány tyto ukazatele (pro roky 2012 až 2016):

A1: pořadí daného státu v žebříčku U21;

A2: meziroční posuny pořadí pro každý stát v žebříčku U21;

B1: průměrné meziroční posuny pořadí všech zařazených univerzit v žebříčku QS daného státu;

B2: průměrné meziroční posuny pořadí prvních 400 univerzit zařazených univerzit v žebříčku QS daného státu;

C: počet univerzit zařazených do žebříčku QS s umístěním do 400. místa;

D: počet obyvatel daného státu připadající na jednu jeho univerzitu s umístěním do 400. místa v žebříčku QS.

Konkrétně byl zjišťován vztahy (korelace) pro:

H1: mezi A2 a B1, mezi A2 a B2;

H2: mezi A1 a C;

H3: mezi A1 a D.

6 VÝSLEDKY

Hypotéza **H1:** „Zlepšení postavení národního vzdělávacího vysokoškolského systému daného státu (v U21) má pozitivní dopad na umístění jeho univerzit v celosvětovém srovnání (v QS)“ **byla zamítnuta.** Nejen, že hodnoty korelačních

koeficientů většinou symbolizují nezávislost obou ukazatelů, často dokonce závislost negativní (tab. 3 a 4).

Tab.3 Hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu mezi ukazateli A2 a B1

A2/B1	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
2012-13	-0,38	-0,10	0,09	-0,06
2013-14	-0,12	-0,41	-0,03	-0,12
2014-15	0,12	-0,08	0,16	0,25
2015-16	0,01	0,04	0,37	0,03

Tab.4 Hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu mezi ukazateli A2 a B2

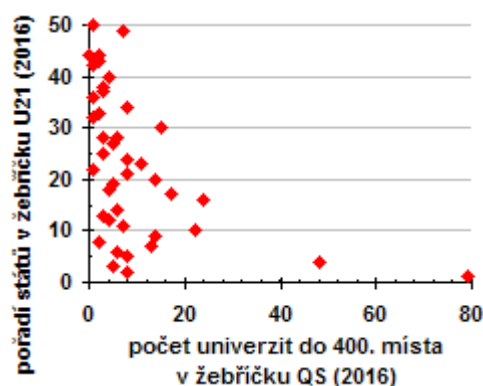
A2/B2	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
2012-13	-0,27	-0,15	0,18	0,05
2013-14	-0,33	-0,52	-0,17	-0,39
2014-15	0,04	-0,12	0,00	0,04
2015-16	0,02	-0,12	0,25	-0,18

Hypotéza H2 „Lepší postavení národního vzdělávacího vysokoškolského systému daného státu (v U21) má pozitivní dopad na počet jeho univerzit zařazených do žebříčku nejlepších univerzit (v QS)“ **nebyla zamítnuta.**

Hodnoty korelačních koeficientů (tab.5) symbolizují slabou negativní závislost mezi počtem univerzit a umístěním národních vzdělávacích systémů v mezinárodním srovnání. Volnější rozptýlení hodnot je patrné i z obr.1.

Tab.5 Hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu mezi ukazateli A1 a C

A1/C	2012	2013	2014	2015	2016
2012	-0,39	-0,38	-0,37	-0,37	-0,36
2013	-0,44	-0,42	-0,42	-0,42	-0,41
2014	-0,46	-0,45	-0,44	-0,45	-0,44
2015	-0,46	-0,45	-0,44	-0,45	-0,44
2016	-0,47	-0,46	-0,46	-0,46	-0,46



Obr.1 Závislost mezi ukazateli A1 a C

Hypotéza H3: „Existuje závislost mezi postavením národního vzdělávacího vysokoškolského systému daného státu (v U21) a počtem obyvatel státu na jednu jeho univerzitu zařazenou v žebříčku QS“ **nebyla zamítnuta**. Hodnoty korelačních koeficientů odráží slabou pozitivní závislost mezi počtem obyvatel státu připadajícím na jednu univerzitu do 400. místa v žebříčku QS a umístěním státu v žebříčku U21 (tab.6).

Tab.6 Hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu mezi ukazateli A1 a C

A1/D	2012	2013	2014	2015	2016
2012	0,48	0,45	0,46	0,46	0,46
2013	0,52	0,49	0,49	0,50	0,50
2014	0,50	0,47	0,48	0,49	0,49
2015	0,51	0,48	0,48	0,49	0,49
2016	0,49	0,46	0,47	0,48	0,48

7 ZÁVĚRY

Na základě výsledků analýzy (zamítnutí jedné hypotézy a nepřesvědčivé potvrzení dalších dvou hypotéz) nelze konstatovat, že existuje jednoznačná (pozitivní) vazba mezi hodnocením národních vzdělávacích vysokoškolských systémů a umístěním univerzit v celosvětových žebříčcích.

Příčiny těchto zjištění mohou být, například:

- vzájemně nekompatibilní kritéria hodnocení

v žebříčku univerzit a vzdělávacích systémů, některé diskutuje [10, 11];

- nevhodně zvolená kritéria hodnocení národních vzdělávacích systémů (např. pokud je jedním z kritérií žebříčku U21 úroveň veřejných výdajů do vysokoškolského systému a u řady států má nejnvýznamnější podíl zejména na privátní financování, tak zařazení tohoto kritéria může být diskutabilní);
- nevhodně zvolená kritéria hodnocení univerzit (např. závislost hodnocení na průzkumech mezi zaměstnanci a studenty nahrává univerzitám ve státech se silnou loajalitou a patriotismem, což např. není v ČR), více o problémech s hodnocením univerzit [12-14];
- fakt, že nejlepší světové univerzity nemají v podstatě podstavení lokálního hráče na trhu, ale jsou silně internacionalizované, a to jak z pohledu akademického personálu, tak i studentů (vliv národních politik je tak výrazně snížen);
- fakt, že zjištěná nezávislost může odrážet přístupy liberálních ekonomů, kteří zastávají názor, že čím méně se nějaká oblast reguluje, tím lepších výsledků z dlouhodobého hlediska dosahuje (není náhodou, že nejlepší univerzity světa jsou převážně založeny na soukromých zdrojích a jejich závislost na národní politice je minimální).

Použité zdroje

- [1] *University Rankings Top Universities*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
- [2] *Academic & University News Times Higher Education. (THE)* [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <https://www.timeshighereducation.com>
- [3] *ARWU World University Rankings 2016 Academic Ranking of World Universities*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://www.shanghairanking.com>
- [4] *CWUR Center for World University Rankings*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://cwur.org>
- [5] *Welcome to Ranking Web of Universities Ranking Web of Universities*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://www.webometrics.info/en>
- [6] *The Education for All Development Index Global Education Monitoring Report*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://en.unesco.org/gem-report/node/888>
- [7] *U.S. News & World Report News, Rankings and Analysis on Politics, Education, Healthcare and More*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://www.usnews.com/>
- [8] *U21 Ranking of National Higher Education Systems*. [online]. [cit.2016-11-12]. Dostupné z: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems>
- [9] WILLIAMS, R. (2016) National Systems of Higher Education. The U21 Rankings. *International Higher Education*. 84. p.6-7.
- [10] MILLOT, B. (2015) International rankings. Universities vs. higher education systems. *International Journal of Educational Development*. 40. p.156-165.
- [11] MILLOT, B. (2014) Top Universities or Top Higher Education Systems?. *International Higher Education*. 75. p.7-8
- [12] BOWMAN, N. A. - BASTEDO, M. N. (2011) Anchoring effects in world university rankings. exploring biases in reputation scores. *Higher Education*. 61.4. p.431-444.
- [13] DE WITTE, K. - HUDRLIKOVA, L. (2013) What about excellence in teaching? A benevolent ranking of universities. *Scientometrics*. 96.1. p.337-364.
- [14] ALTBACH, P. (2015) The dilemmas of ranking. *International Higher Education*. 42.

Kontaktní adresa

doc. Ing. Lenka Švecová, Ph.D. e-mail: lenka.svecova@cvut.cz
 Masarykův ústav vyšších studií
 ČVUT v Praze
 Kolejní 2637/2a
 160 00 Praha 6

Darina Orbánová - Eudmila Velichová

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave
Department of Pedagogy, Faculty of National Economy, University of Economics in Bratislava

Abstrakt: Projektové vyučovanie má významné miesto medzi modernými koncepciami vyučovacieho procesu. V príspevku prezentujeme vybrané didaktické aspekty a možnosti využívania projektového vyučovania vo výučbe odborných ekonomických predmetov podniková ekonomika a cvičná firma na obchodných akadémiách v Slovenskej republike.

Abstract: Project teaching belongs to important and modern concepts of the learning process. The paper presents selected didactic aspects and possibilities of project teaching in the teaching of economic courses in Business Economics and Training Company at Business Academies in Slovakia.

Kľúčová slova: projektové vyučovanie, podniková ekonomika, cvičná firma.

Key words: project teaching, business economics, training firm.

ÚVOD

Tradičné systémy vzdelávania nestačia saturovať požiadavky súčasnej spoločnosti a nevyhovujú ani koncepcii celoživotného vzdelávania. Popri klasických spôsoboch vyučovania vzniká požiadavka využívať v pedagogickom procese inovátné cesty získavania vedomostí. Do popredia sa dostávajú nové princípy, medzi ktorými má dôležité miesto princíp aktívneho učenia sa žiakov. Z metodického hľadiska sa uplatňuje ako princíp činnosti a motivácie žiakov, ktorý vytvára podmienky, aby podiel ich vlastnej činnosti pri získavaní a osvojovaní si poznatkov na vyučovaní bol výraznejší. Týmto zámerom veľmi dobre vyhovuje koncepcia projektového vyučovania, v ktorej sa prejavia endogénne zdroje aktivity (potreby, záujmy, hodnoty a i.) i exogénne zdroje aktivity (povinnosti vyplývajúce z postavenia a úlohy v skupine, v škole, pravidlá správania sa ovplyvnené autoritami, zvykmi, predpismi a i.) (Orbánová, 2014, s.42). Využívanie projektového vyučovania však vyžaduje, aby sa zmeny uskutočnili vo všetkých dôležitých prvkoch didaktického systému, t. j. v cieľoch, obsahu, metódach vyučovania, uplatňovaných didaktických zásadách i v postavení subjektov vyučovania, t. j. učiteľa i žiakov.

1 VÝHODY A NEVÝHODY PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA z pohľadu pedagogickej praxe

Počas celej etapy riešenia projektu sa prejavujú pozitíva kooperatívneho vzdelávania, ktoré v sebe zahŕňa druh vzdelávacej klímy a vzdelávacieho prostredia, v ktorom malé tímy pracujú spoločne na vyriešení danej úlohy. Kooperácia nie je len aktuálne žiadanou kompetenciou človeka 21. storočia, ale pre väčšinu ľudí je aj potrebou. Prostredníctvom spolupráce môže človek uspokojovať celý rad odborných, profesionálnych i osobných potrieb - od potrieb poznávania, odborného a profesionálneho uznania až po potrebu seberealizácie. Ak môžu žiaci medzi sebou pri vyučovaní a vzdelávaní komunikovať a spolupracovať, naučia sa viac, a to, čo sa naučia, má trvalejší charakter. Výsledky mnohých štúdií dokazujú, že zmena sociálnych vzťahov vo vyučovacom procese v prospech kooperácie môže rozvíjať myšlienkové procesy, kritické a tvorivé myslenie, podporovať výkon žiakov, viesť ich k vnútornej motivácii a osobnej angažovanosti, stimulovať motiváciu žiakov, ovplyvňovať kvalitu medziludských odborných a profesionálnych vzťahov (Hrdináková, 2014).

Projektovým vyučovaním získavajú žiaci skúsenosti reálneho sveta. Takýto prístup vyučovania vedie k lepšiemu pochopeniu riešenej problema-

tiky (obsahu učiva). Všetka zodpovednosť z hľadiska učenia a prijímania nových poznatkov, osvojovania si nových zručností či nadobúdania skúseností je prenechaná na žiakov, ktorí sú takýmto spôsobom motivovaní skutočne na sebe pracovať. Prichádza tak k prepájaniu predchádzajúcich poznatkov a skúseností žiakov s novými - získanými projektovým vyučovaním. Kontakt s pracovníkmi z praxe predstavuje obrovský prínos, žiaci nadobúdajú nové skúsenosti, ktoré neskôr využijú v pracovnom i osobnom živote. Naučia sa, že všetci ľudia nie sú rovnakí, ale disponujú rozdielnymi črtami. Pochopia, že schopnosť spolupracovať a hľadať kompromisy sú nevyhnutnými zručnosťami na úspešné fungovanie v tíme (Vasilová et al., 2013, s.43 - 44).

S projektovým vyučovaním sa spájajú viaceré výhody: primárna orientácia na životné situácie, bližší vzťah učiteľov a žiakov pri riešení úloh, preberanie zodpovednosti za plánovanie a výsledky vyučovania žiakmi, dosahovanie zmeny postojov, zmeny v prosociálnom správaní žiakov, získavanie komplexnejších vedomostí žiakov, rozvíjanie sociálneho a estetického cítenia žiakov, podnecovanie intuície a fantázie, rozvíjanie schopností pre tímovú prácu, skúsenosti s multidisciplinaritou, vyhľadávanie a práca s informáciami, rozvíjanie komunikačných schopností žiakov, získavanie skúseností pracovať s neúplnými a nepresnými informáciami, poskytovanie viacerých príležitostí na diskusiu a formulovanie vlastných názorov, zvyšovanie sebavedomia žiakov, plnenie funkcie integrácie, formovanie celej osobnosti, získavanie skúsenosti so skutočnými problémami a riešeniami z praxe, znižovanie obavy z neúspechu a i. (Petrášková, 2007, s.19).

Z výhod projektového vyučovania vyplýva, že je vhodným prostriedkom na budúce profesionálne pôsobenie v odbornom tíme. Pridanou hodnotou je spätná väzba, ktorá umožňuje učiteľovi kontrolovať dosahovanie stanovených cieľov už počas realizácie projektu. Ten môže pozorovať, ako sa žiaci dokázali začleniť do skupiny, ako navzájom komunikujú, či vedia spolupracovať bez konfliktov, aká je úroveň nadobúdania nových poznatkov a i.

Na druhej strane sa stretávame s nevýhodami projektového vyučovania a s problémami pri jeho využívaní v pedagogickej praxi. Môžeme ich zhrnúť do týchto oblastí: väčšia náročnosť na prípravu, organizáciu a riadenie vyučovacieho

procesu, náročnosť týkajúca sa odhadnutia miery voľnosti a miery zodpovednosti žiakov, vyššie nároky na materiálne zabezpečenie vyučovania, problém s vhodným začlenením a využívaním projektového vyučovania, ak je systém postavený najmä na klasickom vyučovaní, potreba žiakov zvyknúť si na nový štýl učenia, stotožnenie sa s ním a pochopenie jeho významu, nedostatočná pripravenosť (vypelost') žiakov na tento spôsob výučby, jeho nevyhovovanie všetkým žiakom, problémy s navrhnutím vhodných a reálnych projektov zo strany učiteľov, potreba zabezpečiť, aby žiaci takouto *hravou formou* nadobudli nevyhnutné teoretické poznatky, ale zároveň aj skúsenosti s ich praktickou aplikáciou (Vasilová et al., 2013, s.57).

2 VYUŽITIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA

vo výučbe ekonomických predmetov

Hlavnou úlohou výchovno-vzdelávacieho procesu v odborných ekonomických predmetoch na stredných školách je nielen to, aby žiaci nadobudli príslušné ekonomické vedomosti, zručnosti a návyky, ale aby sa u nich vypestoval aj správny vzťah k hmotným i duchovným hodnotám, utvorili si pozitívne životné postoje, morálne, etické a vlastenecké city a vlastnosti osobnosti (Šlosár - Novák, 2015, s.73). Vo výučbe ekonomických predmetov sú žiaci často postavení pred riešenie rôznych situácií, s ktorými sa môžu v budúcnosti stretnúť nielen v hospodárskej praxi pri výkone svojho povolania alebo podnikania, na ktoré sa počas štúdia pripravujú, ale aj v bežnom osobnom živote. Počas odbornej prípravy na stredných školách ekonomického zamerania je viacero odborných vyučovacích predmetov, ktoré predstavujú ideálny priestor na aplikáciu projektového vyučovania. Podmieňuje to v prvom rade zameranie obsahu vzdelávania týchto predmetov na hospodársku prax, dôraz na trvalé spojenie praxe so životom a permanentné praktické precvičovanie získaných teoretických vedomostí a nadobúdanie praktických zručností už počas odbornej prípravy. Medzi odbornými ekonomickými predmetmi, v ktorých dokážeme využívať projektové vyučovanie, vynikajú predmety podniková ekonomika a cvičná firma.

2.1 Využívanie projektového vyučovania v predmete podniková ekonomika

Vyučovacia predmet podniková ekonomika patrí k základným povinným odborným predmetom, kde sa žiaci prvýkrát stretávajú s ekonomickou problematikou v rámci štúdia na obchodnej akadémii. Pri vyučovaní môže učiteľ nadväzovať na určité poznatky ekonomického charakteru, ktoré si žiaci osvojili na základnej škole. Osvojenie si ekonomických pojmov, kategórií, procesov a vzťahov medzi nimi je predpokladom úspešného štúdia ostatných odborných povinných i voliteľných predmetov, ktoré tvoria základ ekonomického vzdelania žiakov obchodných akademií. Tento predmet sa vyučuje na väčšine obchodných akademií po celú dobu štúdia, s jedným z najväčších počtov pridelených vyučovacích hodín a rozdeľuje sa do niekoľkých koncentrických okruhov. Väčšinou sú to dva okruhy, pričom prvý okruh tvorí učivo 1. ročníka, ktoré vytvára základ na vyučovanie ekonomických predmetov. Obsahuje v zjednodušenej podobe všetky ekonomické témy, aby žiaci získali celkový prehľad o ekonomickej problematike. Po osvojení si základov ekonomiky prichádza k rozšíreniu a prehĺbeniu učiva v 2. koncentrickom okruhu tohto predmetu vo vyšších ročníkoch, alebo v ostatných ekonomických predmetoch (Králová, 2013, s.21-22; Orbánová, 2013, s.29).

Napriek tomu, že podniková ekonomika je zaradená medzi teoretické predmety, pri vyučovaní jej obsahu musíme klásť dôraz na také didaktické aspekty, ktoré prispievajú k formovaniu rôznych kompetencií. Žiak by sa mal naučiť správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia, aktívne rozvíjať poznatky a pracovať s nimi v oblastiach súvisiacich s aktuálnymi požiadavkami trhu, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, celoživotne sa vzdelávať, pracovať v tíme a i. Ako splniť tento cieľ? To je otázka, ktorú si často kladú učitelia vyučujúci daný predmet. Na jednej strane majú naučiť žiakov teóriu, odborne sa vyjadrovať, na druhej strane majú zabezpečiť, aby ich vedomosti neostali len v teoretickej rovine, ale aby ich žiaci vedeli aplikovať.

Pri analýze učebných osnov predmetu podniková ekonomika sme sa zamýšľali nad tým, či je vhodné uplatniť projektové vyučovanie a ak áno, aké témy by boli na to vhodné. Z analýzy vyplynulo, že projektové vyučovanie môžeme využí-

vať pri viacerých témach. Obmedzujúcim faktorom je skôr úroveň ekonomického myslenia žiakov, takže v prvom ročníku sa skôr prikláňame k tradičnému vyučovaniu, ale ani tu nevyklúčujeme možnosť jeho využitia pri takých tematických celkoch ako Podnikanie alebo Tuzemský platobný styk. Vo vyšších ročníkoch sú vhodné na využitie projektového vyučovania napríklad tematické celky: Výroba, Vnútroň obchod, Zahraniciň obchod, Materiálové hospodárstvo, Dlhodobý majetok, Personálna činnosť, Odbyt, Banková sústava, Poisťovníctvo a i. Vymedzenie týchto celkov neznamena, že odporúčame uplatňovať projektové vyučovanie vo všetkých tematických celkoch v priebehu jedného školského roka. To by ani nebolo možné vzhľadom na organizáciu vyučovacieho procesu a ciele vzdelávania stanovené v základných pedagogických dokumentoch. Uvádzame ukážku modelu projektového vyučovania zameranú na marketingovú stratégiu.

1) Základné charakteristiky: Informácie k projektu;

2) Ročník: žiaci 3. ročníka obchodnej akadémie;

3) Vyučovacia predmet: Podniková ekonomika;

4) Tematický celok: Odbyt;

5) Časové vymedzenie: 10 vyučovacích hodín (prispôbiť podľa schopností žiakov);

6) Organizácia vyučovania: práca v skupinách (odporúčaný počet 3 - 4 žiaci v skupine);

7) Výchovno-vzdelávacie ciele:

7a) Výchovné ciele: rozvoj základných osobnostných charakteristík žiakov, napr. zodpovednosti a samostatnosti, rozvíjanie etických hodnôt (čestnosti a nezavádzania zákazníkov prostredníctvom nepravdivej reklamy), rozvoj komunikačných schopností žiakov (pri oslovovaní zákazníkov v priebehu prieskumu trhu, pri prezentácii), rozvíjanie kritického myslenia a hodnotenia zameraného na správne rozhodovanie, rozvoj tvorivosti žiakov a estetického cítenia (pri vytváraní letákov, plagátov, inzerátov a šotov, prípravy prezentácie), prezentácia výsledkov a rozvoj tímovej práce a spolupráce.

7b) Vzdelávacie ciele: upevňovanie a rozširovanie doterajších vedomostí z oblasti odbytových činností podniku (marketingová stratégia podniku a prieskum trhu, komunikačná politika podniku), získavanie nových vedomostí, skúseností a zručností z danej problematiky (zostavovanie a spracovávanie dotazníkov, vytváranie reklamných letákov, sloganov, plagátov a reklamných

šotov), vyhľadávanie informácií na internete, ich triedenie a spracovanie, zvládnutie práce v programe MS Word, MS Excel a vytváranie prezentácií v programe MS PowerPoint;

8) Oblasť vzdelávania: podniková ekonomika, aplikovaná informatika, právna náuka, spoločenská komunikácia, cvičná firma, marketing, anglický jazyk;

9) Motivácia: Žiakom treba vysvetliť, že otázky odbytu sú pre podnik veľmi dôležité kvôli uplatneniu sa na trhu a získaniu výhodnej pozície. Od vhodného prieskumu trhu a prezentácie produktu závisí predajnosť výrobkov. Možno ich motivovať poukázaním na využitie danej problematiky v budúcej praxi;

10) Vyučovacie prostriedky: učebnica podnikovej ekonomiky, počítače, aktuálne právne normy, nástenka na výstupy produktov, flipchart, videokamera, dataprojektor, denná tlač (časopisy a noviny);

11) Hodnotenie: Môže sa uskutočniť počas realizácie projektu (na konci každého zadania sa vyčlení čas na prezentáciu dosiahnutých výsledkov), alebo na konci projektového vyučovania (vyčleniť sa musí dlhší čas na prezentáciu všetkých prác). Hodnotí sa schopnosť žiaka zapojiť sa do tímovej práce, jeho zodpovednosť, aktivita a kreativita, komunikačné schopnosti a komplexný pohľad na daný problém;

12) Priebeh projektu: Začatie projektu - oboznámenie žiakov s témou, so základnými informáciami, s hodnotením, harmonogramom projektu, prediskutovanie témy, rozdelenie žiakov do skupín, plnenie úloh projektu žiakmi - riešenie jednotlivých zadaní, prezentácia produktov a vyhodnotenie projektu - na poslednej vyučovacej hodine učiteľ zhrnie všetky zadania a zhodnotí ich plnenie žiakmi, od žiakov si vyžiada spätnú väzbu (priame otázky alebo dotazník) a vyhodnotí projekt (hodnotenie jednotlivých žiakov - slovné aj klasifikačným stupňom);

13) Produkt projektu: Prezentácie v programe MS PowerPoint, kde žiaci zhrnú a analyzujú výsledky svojej práce, videozáznam - reklamný šot, reklamné letáky, inzeráty a plagáty;

14) Použitie zdroje: ORBÁNOVÁ, D. - VELIČOVÁ, Ľ. 2016. *Podniková ekonomika pre 3. ročník študijného odboru obchodná akadémia*. Bratislava. SPN, 2016. ISBN 978-80-10-02914-3.

2.2 Úlohy a zadania k projektu

Zadanie 1

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

Zadanie 2

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

Zadanie 3

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

Zadanie 4

Úlohou žiakov je nájsť články v časopisoch, novinách a na internete, ktoré sa týkajú etiky v reklame. O danej téme diskutujú v triede. Spolu vytvoria pravidlá týkajúce sa reklamnej činnosti, ktoré by mal dodržiavať každý podnik pri propagácii svojich produktov na trhu.

Zadanie 5

Žiaci vytvoria reklamu, ktorá im má pomôcť predať výrobok. Vytvoria napríklad plagáty (umiestnené na nástenke v triede), letáky a reklamné šoty (môžu si pripraviť pútavú scénu, ktorú natočia videokamerou). Materiály a šoty budú vytvárať v anglickom, prípadne inom jazyku (podnik sa rozhodne uviesť výrobok aj na zahraničný trh). Svoje práce prezentujú v triede.

2.3 Špecifické podmienky využívania projektového vyučovania v predmete cvičná firma

Cvičná firma je vyučovací predmet, ktorý predstavuje špecifickú formu činnostne orientovaného vyučovania, pričom vykazuje zároveň prvky problémovo-skupinového aj integrovaného vyučovania. V cvičnej firme sú všetky úrovne operácií simulované na vzdelávacie účely. Cvičná firma ako simulácia predstavuje taký model ekonomickej praxe, v ktorom môžu žiaci spoznať súvislosti, ale aj jednotlivé skutkové podstaty a môžu využiť to, čo sa už naučili v iných predmetoch (Velichová, 2014, s.21). V predmete cvičná firma má učiteľ možnosť využívať širokú škálu vyučovacích metód. Ich spoločným znakom je kladenie dôrazu na aktívnu spoluúčasť žiakov a na ich výchovu k aktivite. V kontexte k téme príspevku sa žiada zdôrazniť, že cvičná firma je ideálnym priestorom na aplikáciu projektovej práce. Ide o spôsob interdisciplinárneho myslenia, pri ktorom sa žiaci usilujú prepojiť vedomosti z rôznych oblastí a rôznych predmetov s tým, s čím sa stretávajú v bežnej realite, t. j. ide o priblíženie sa k životu, o uvedomenie si problému a pripravenosť k samostatnosti a kooperatívnosti pri jeho riešení. Projekt uskutočnený v prostredí cvičnej firmy naplnia jeho vymedzenie vo všeobecnej didaktike ako rozsiahly zámer vyriešiť určitý problém vrátane jeho zdôvodnenia, plánovania a praktickej realizácie a zároveň predstavuje komplexnú praktickú úlohu (problém, tému), spojenú so životnou realitou, ktorú je nutné riešiť teoretickou i praktickou činnosťou a ktorá vedie k vytvoreniu adekvátneho produktu (Maňák - Švec, 2003, s.80).

Pokiaľ uvažujeme o možnosti zavedenia projektového vyučovania v cvičnej firme, prikláňame sa k tvrdeniu Skalkovej, ktorá zdôrazňuje, že „projektové vyučovanie je založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov.“ V cvičnej firme sa projektové vyučovanie môže aplikovať napríklad na začiatku rozhodovacích procesov v cvičnej firme, kedy žiaci pracujú na spracovaní podnikateľského zámeru do jeho písomnej podoby - podnikateľského plánu; v priebehu činnosti cvičnej firmy na vypracovanie projektu účasti na veľtrhu cvičných firiem alebo kontraktáčnej výstave cvičných firiem; v prípade problémov s plnením úloh v cvičnej firme na

vypracovanie projektu na zvýšenie obratu, prípadne na reštrukturalizáciu cvičnej firmy, projekt zmeny predmetu činnosti a cvičného podnikania a i. Cvičná firma sa môže zapojiť aj do európskych vzdelávacích projektov napr. SOCRATES a zastupovať v projekte celú školu, na ktorej pôsobí. V tomto prípade je ideálne, ak projektové vyučovanie nadobudne podobu samostatného vyučovacieho predmetu, napríklad v podmienkach obchodných akadémií v SR je to predmet Tvorba a riadenie projektov.

Aké sú špecifické podmienky aplikácie projektového vyučovania v predmete cvičná firma? Žiaci, ktorí prichádzajú do cvičnej firmy (najčastejšie žiaci 3. ročníka strednej školy) majú už určité skúsenosti s projektovou prácou v iných predmetoch všeobecno-vzdelávacieho charakteru (napr. cudzie jazyky, etika, občianska náuka), i v predmetoch odborného zamerania (napr. podniková ekonomika, marketing, hospodárska geografia a i.). V cvičnej firme je východiskom projektového vyučovania určitý problém, t. j. zmysluplná a zaujímavá úloha, ktorú chcú a potrebujú žiaci (spoločníci alebo zamestnanci cvičnej firmy) vyriešiť. Iniciatíva pri aplikácii projektového vyučovania v cvičnej firme by mala vychádzať zo strany žiakov. Základným predpokladom je dobrá príprava. Hlavný cieľ i čiastkové ciele projektu, rovnako výstupy projektového vyučovania, určujú žiaci v spolupráci s učiteľom. Učiteľ stanovuje kritériá hodnotenia, radí pri určení časových limitov plnenia úloh a ich prezentácie. Vlastnú tému projektového vyučovania môže navrhnúť učiteľ, ale môžu ju navrhnúť i žiaci. Dôležité je, aby sa vo fáze plánovania projektu presunula iniciatíva z učiteľa na skutočných tvorcov projektu - žiakov. Učiteľ pôsobí ako konzultant, mentor, sprostredkovateľ podporných informácií, ktorý usmerňuje žiakov pri plánovaní projektu i jeho samotnej realizácii. Žiaci pri realizácii projektu aktívne využívajú získané poznatky, dokážu samostatne analyzovať informácie, posúdiť ich dôležitosť, vedia zhrnúť poznatky do celku a vyvodit' z nich závery. Dôraz sa kladie nielen na samostatnosť žiakov, ale aj na prácu v skupine, resp. v tíme, zodpovednosť za splnenie úlohy a v konečnom dôsledku na prezentovanie svojej práce priebežne i práce skupiny v závere projektu pred publikom v triede, ale i pred publikom z iných tried, vedením školy, prípadne pred verejnosťou.

Cieľom aplikácie projektového vyučovania v cvičnej firme je rešpektovanie jedinečnosti osobnosti žiaka, formovanie interpersonálnych vzťahov v cvičnej firme medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi žiakmi a učiteľom, ktorý v cvičnej firme pôsobí v úplne novej, pre žiakov neobvyklej role konzultanta, resp. mentora. Didaktickým základom projektovania v cvičnej firme je stanovenie problému ako jadra, okolo ktorého sa sústreďuje učivo. Pri stanovení problému je veľmi dôležité sledovať určitý výchovno-vzdelávací cieľ, prípadne viaceré ciele projektového vyučovania. V cvičnej firme často dochádza k integrácii výchovno-vzdelávacích cieľov s cieľmi cvičnej firmy ako *cvičného podnikateľského subjektu*, t. j. s jej obchodnými (príp. marketingovými) a finančnými cieľmi. Napríklad v prípade problému *Príprava na veľtrh cvičných firiem* môže byť výchovno-vzdelávacím cieľom naučiť sa vystavovať na veľtrhu, prezentovať produkt, komunikovať, reprezentovať seba, cvičnú firmu i školu, na ktorej žiaci pôsobia. Obchodné a finančné ciele môžu byť v tomto prípade stanovené celkom presne, napríklad získať určitý počet nových obchodných partnerov, predať určité množstvo produktov, uskutočniť prieskum trhu v konkrétnom segmente cvičného trhu, navštíviť konkrétnych obchodných partnerov, dosiahnuť určitý obrat a pod.

Cvičná firma predstavuje výhodný vzdelávací priestor na aplikáciu projektového vyučovania. Naše prieskumy uskutočnené v prostredí obchodných akadémií v SR zatiaľ potvrdzujú, že učitelia cvičných firiem pristupujú k využívaniu projektového vyučovania v tomto predmete ojedinele. Jedným z dôvodov je neznalosť metódy a postupov projektového vyučovania, náročnosť projektového vyučovania ako koncepcie vyučovania na prípravu na strane učiteľa, nedostatočné východiskové (základné) vedomosti žiakov, organizačné problémy na strane školy, výrazné rozdiely medzi úrovňou žiakov a problémy na strane slabších žiakov, nižšia možnosť kontroly práce žiakov v projektovom vyučovaní v porovnaní s tradičným frontálnym vyučovaním a i.

ZÁVER

Súčasná spoločnosť očakáva od školského systému, že sa významne posilní autonómia škôl nielen pri spracovaní obsahu vzdelávania, ale aj pri

výbere a aplikácii vyučovacích metód a postupov. Cieľom týchto zámerov je odlišovať sa, prispôbiť sa novým potrebám a záujmom cieľovej skupiny - žiakom i odberateľom - budúcim zamestnávateľom. Základné didaktické výzvy v tejto oblasti možno vidieť v diferenciacii žiakov v rámci učiacich sa skupín podľa ich individuálnych schopností, možností, nárokov a potrieb a v sprostredkovaní schopnosti samostatne sa učiť a aplikovať poznatky, t. j. učiť sa učiť, učiť sa používať naučené poznatky a učiť sa prezentovať výsledky svojej činnosti. Spoločným znakom výziev je úsilie o prepojenie teoreticko-pojmového vyučovania a učenia sa pomocou konkrétneho konania a experimentovania. Možno tvrdiť, že projektové vyučovanie je koncepciou, ktorá dokáže uvedené výzvy naplniť.

Aby sa projektové vyučovanie využívalo vo výučbe odborných ekonomických predmetov vo väčšej miere, je potrebné vytvoriť vhodné podmienky. Navrhujeme:

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

Možno očakávať, že zvýšením motivácie všetkých účastníkov projektu, jeho dobrou prípravou a realizáciou sa zvýši záujem o projektové vyučovanie, jeho využitie v praxi a efektívnejšie osvojenie si vedomostí a zručností žiakov.

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

Použité zdroje

- [1] HRDINÁKOVÁ, L. (2014) *Pedagogické prístupy a informačná spoločnosť*. Bratislava. Univerzita Komenského v Bratislave. 2014. http://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf.
- [2] KRÁLOVÁ, A. (2013) *Didaktika základů ekonomiky*. Praha. Oeconomica. 2013. ISBN 978-80-245-1964-7.
- [3] MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. (2003) *Výukové metody*. Brno. Paido. 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [4] ORBÁNOVÁ, D. (2014) *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava. EKONÓM. 2014. ISBN 978-80-225-3891-0.
- [5] ORBÁNOVÁ, D. (2013) *Didaktika podnikovej ekonomiky*. Bratislava. EKONÓM. 2013. ISBN 978-225-3626-4.
- [6] PETRAŠKOVÁ, E. (2007) *Projektové vyučovanie*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2007. ISBN 978-80-8045-463-0.
- [7] ŠLOSÁR, R. - NOVÁK, J. (2015) *Odborová didaktika*. Bratislava. EKONÓM. 2015. ISBN 978-80-225-4037-7.
- [8] VELICHOVÁ, L. (2014) *Rozhodovacie procesy v cvičnej firme*. Bratislava. EKONÓM. 2014. ISBN 978-80-225-3836-7.
- [9] VASILOVÁ, a kol. (2013) *Inovatívne univerzitné vzdelávanie*. Bratislava. EKONÓM. 2013. ISBN 978-80-225-3774-2.

Kontaktní adresy

Ing. Darina Orbánová, PhD.

e-mail: darina.orbanova@euba.sk

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.

e-mail: ludmila.velichova@euba.sk

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

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE - TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VERZUS JEHO VNÍMANIE UČITEĽMI V PEDAGOGICKEJ PRAXI

PROJECT METHOD OF TEACHING - THEORETICAL BASIS VERSUS PERCEPTIONS OF TEACHERS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Jaromír Novák - Ladislav Pasiar

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave
Department of Pedagogy, Faculty of National Economy, University of Economics in Bratislava

Abstrakt: Článok analyzuje teoretické východiská na definovanie pojmu projektové vyučovanie a skúma jeho spoločné a odlišné znaky podľa rôznych autorov. Následne ich v stručnosti porovnávame s vybranými výsledkami prieskumu názorov učiteľov na využitie tohto fenoménu v pedagogickej praxi. Záverom je zhrnutie tých črt, ktoré sú nevyhnutnou podmienkou projektového vyučovania.

Abstract: The article analyses theoretical basis for the definition of the term 'project teaching' and examines similarities and differences in various definitions. The conclusions are briefly compared with the results of a survey which monitored secondary school teachers' perceptions of this phenomenon in pedagogical practice. Finally, list of the features inevitable for project teaching is presented.

Kľúčová slova: projektové vyučovanie (učenie založené na projektoch), koncepcie/metódy výučby.

Key words: project teaching (project-based learning), approaches to/methods of teaching.

ÚVOD

Na efektívnosť vyučovacieho procesu pri dosahovaní stanovených cieľov výučby vplyva veľké množstvo faktorov. Jedným z nich je použitá vyučovacia metóda, t. j. „*spôsob usporiadania činností učiteľa a žiakov, ktoré smerujú k stanoveným cieľom*“ (Skalková, 2007, s.183). Takúto definíciu je vhodné doplniť aj o nevyhnutnú podmienku súladu využitia zvolenej metódy so zásadami organizácie vyučovania (Stračár, 1977, s.83) a tiež o fakt, že vždy ide o vzájomnú súčinnosť učiva, učiteľa a žiaka pri plnení tak vzdelávacích, ako aj výchovných cieľov (Petlák, 1997, s.108).

Niektorí autori používajú tiež pojem koncepcia vyučovacieho procesu, ktorý je širším pojmom ako vyučovacia metóda. Podľa Bajtoša (2003) zahŕňa v sebe systematické používanie viacerých metód výučby a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych vyučovacích prostriedkov.

Projektové vyučovanie sa už celé desaťročia radí medzi účinné aktivizujúce prístupy k vyučovaniu, resp. učeniu. Po preštudovaní rozmanitej od-

bornej literatúry si dovoľíme konštatovať, že medzi pedagógmi a didaktikmi napriek tomu v teórii ani v praxi nejestvuje jednotné vnímanie tohto pojmu a toho, čo presne označuje. Niektorí autori hovoria o projektovej metóde, iní radia projektové vyučovanie k moderným koncepciám vyučovania, stretnúť sa možno aj s názormi, že ide o organizačnú formu výučby (napr. Grecmanová - Urbanovská, 1997, s.39). Týmto článkom chceme prispieť k rozvinutiu diskusie na túto tému, uvedením viacerých pohľadov na chápanie projektového vyučovania v pedagogickej teórii a praxi. Zároveň sa pokúšame z citovaných názorov vyabstrahovať niektoré z tých črt, ktoré majú spoločné, a naopak, zreteľne od nich odlišiť tie znaky, kde sú najčastejšie odlišnosti v pohľade na tento pojem a ktoré sú v podstate východiskom skôr na precizovanie rozličných členení druhov projektového vyučovania. Cieľom je predložiť návrh základných atribútov, ktoré tvoria podstatu projektového vyučovania, a teda sú nevyhnutným predpokladom na to, aby sme v spojitosti s určitou vyučovacou metódou či koncepciou mohli hovoriť o projektovom vyučovaní.

1 HISTORICKÉ KORENE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA

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

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

Naznačený priebeh projektového vyučovania predpokladá výraznú zmenu tradičnej organizácie vyučovacieho procesu. Žiaci pri riešení projektov v opísanom zmysle nemajú povinnosť vypočítať si výklad konkrétneho učiva učiteľom s hlavným cieľom aplikovať neskôr vysvetlené vedomosti pri riešení praktickej úlohy v rámci príslušného vyučovacieho predmetu. Naopak, už samotné zadanie projektu musí stimulovať záujem a vnútornú motiváciu žiakov, aby sa identifikovali s jeho riešením, prijali nastolený problém za svoj a so záujmom a iniciatívne ho riešili (Droščák, 2015, s.112-113).

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

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

Aj niektorí súčasní autori jednoznačne akcentujú problémový charakter projektového vyučovania, keďže počas neho žiaci riešia úlohy, ktoré majú charakter problémových úloh, ako ich chápeme

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

2 VNÍMANIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA SÚČASNÝMI AUTORMI

Pri pátraní po definíciách a vysvetleniach podstaty projektového vyučovania v dielach súčasných slovenských a českých autorov v mnohých prípadoch terminologicky narazíme na snahu vymedziť tento pojem v kontraste s pojmom projektová metóda. Sú aj autori, ktorí pojmy projektové vyučovanie a projektová metóda používajú v zásade ako synonymá (napr. Spevák, 2014, s.98; Šeben Zaťková, 2014, s.82), a tí sa zväčša namiesto riešenia terminologických diskrepancií zameriavajú na vysvetľovanie edukačnej podstaty tejto metódy, resp. koncepcie vyučovania, pričom sa často vracajú k pôvodným dielam z obdobia reformnej, pragmatickej pedagogiky. Pri projekte potom predpokladajú prácu jedného alebo viacerých žiakov na vytváraní určitého diela alebo vykonaní úlohy, zámeru. Očakáva sa, že zadanie je komplexné, jeho cieľom nie je len bežné osvojovanie si vedomostí. Práca na projekte by aj podľa nich mala byť spojená s praxou alebo životom, pričom žiaci majú mať minimálne podiel už aj na formulácii samotnej témy projektu a definovaní jeho cieľov a výstupov. Žiaduce je, aby bol projekt ukončený konkrétnymi výstupmi, pri tvorbe ktorých by sa mala rozvíjať tvo-

rivosť žiakov, ideálne aj schopnosť tímovej spolupráce (tú však už nie všetci autori vnímajú ako nevyhnutnú súčasť realizácie projektového vyučovania). Jednou z najčastejších chýb v pedagogickej praxi je zámena projektového vyučovania s týmito atribútmi za vypracovanie seminárnej práce či referátu, ktoré viaceré z opísaných požiadaviek nespĺňajú a mali by sa preto považovať za iné metódy výučby.

Uvedené myšlienky podporuje aj Harausová, ktorá spája projektovú metódu s najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti preto, „že žiaci dostanú za úlohu vyriešiť skutočný problém, navrhujú plán riešenia, činnosti na jeho vyriešenie, potom zverejňujú a obhajujú výsledky práce na projekte“ (2007, s.29). Petrášková (2007, s.7) dodáva k týmto prednostiam aj „vytváranie študijných návykov žiakov a celkovú zmenu vzťahu k predmetu a štúdiu.“

Na základe týchto charakteristík sa môžeme stožtožniť s názorom (Maňák, Švec, 2003, s.168), že „projekt je komplexná praktická úloha (problém, téma) spojená so životnou realitou, ktorú je potrebné riešiť teoretickou alebo praktickou činnosťou, ktorá vedie k vytvoreniu adekvátneho produktu.“

Autori, ktorí radia projektové vyučovanie ku koncepciám vyučovania, argumentujú, že ide o širší pojem oproti tomu, ako sa bežne chápe vyučovacia metóda. Jeho realizácia nielenže zahŕňa systematické používanie viacerých metód, ale rieši tiež problematiku ďalších činiteľov vyučovacieho procesu: podmienok, cieľov, výberu učiva, organizačných foriem, vyučovacích zásad i materiálnych prostriedkov (Kompoltová, 2013, s.148). V kontraste možno uviesť definíciu projektovej metódy (čiže nie koncepcie) podľa Pedagogického slovníka (Průcha - Walterová - Mareš, 1995, s.172), kde sa chápe ako vyučovacia metóda, ale s vyššie opísanými atribútmi projektového vyučovania, t. j. ako metóda, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.

Keďže cieľom tohto článku nie je riešenie terminologických nejednotností, zameriame sa ďalej skôr na vyabstrahovanie podstaty tohto fenoménu. V súčasnej literatúre sa možno stretnúť aj s členením projektového vyučovania na určité druhy alebo typy podľa vybraných kritérií. Tie môžu pomôcť pri hľadaní spoločnej podstaty pro-

jektového vyučovania a jeho definovaní tým, že odlišujú možné varianty jeho realizácie. Turek (2010, s.386) napríklad člení projekty na pripravené učiteľom, spontánne žiacke projekty a kombinované projekty navrhnuté v spolupráci učiteľov a žiakov. Tým pripúšťa možnosť, že projektové vyučovanie môže byť riadené a usmerňované učiteľom, a to najmä v jeho prvotných fázach (pri definovaní jeho témy, cieľov a plánu riešenia). Podľa Droščáka (2015, s.113) zasa možno z hľadiska usporiadania projektu rozlišovať projekty individuálne, skupinové, triedne a školské - zvyrazňuje však význam medzipredmetových vzťahov, vďaka ktorým si žiaci uvedomujú zmysluplnosť riešenej úlohy. Nie je však nevyhnutná spolupráca viacerých žiakov na projekte, ktorú zdôrazňujú mnohí iní autori ako základnú črtu projektového vyučovania.

Zaujímavý je tiež posun vo vnímaní orientácie projektového vyučovania výlučne na praktickú činnosť. Podľa Petraškovej (2007, s.8) sa v súčasnosti čoraz viac zdôrazňuje v spojitosti s projektmi tzv. konceptualizácia a pojmotvorný proces. Do popredia sa dostáva myšlienka, že svet poznania nie je len svetom akcie (praxe), ale aj svetom pojmov a metodológie myslenia. Ten odstraňuje v minulosti nevyhnutnú podmienku, aby projektové vyučovanie bolo nevyhnutne orientované na praktické otázky. Túto myšlienku podporuje aj Skalková (1999, s.217), podľa ktorej je projektové vyučovanie založené na riešení komplexných teoretických alebo praktických problémov na základe aktívnej činnosti žiakov (pripúšťa síce orientáciu na teóriu, ale zároveň zvyrazňuje komplexnosť riešených problémov). Maňák a Švec (2003, s.183) rozvíjajú tento pojem a tvrdia, „že projektové vyučovanie je všeobecne koncipovaná myšlienka, ktorá bola postupne spresňovaná a konkretizovaná, a v ktorej sa zdôrazňuje problémový charakter riešenej úlohy, pričom téma má iniciovať interdisciplinárny charakter riešenej úlohy a spájať prácu hlavy a rúk.“

Projekt nemusí byť orientovaný len na vyriešenie problému, ale jeho cieľom môže byť aj vytvoriť niečo nové, preskúmať, porovnať a zhodnotiť určité javy, či dokonca len pomôcť nacvičiť určitú zručnosť. Z hľadiska miesta a času realizácie sa zasa stretávame s projektmi riešenými počas vyučovacieho procesu v škole, domácimi projektmi alebo ich kombináciou. Možno tiež hovoriť o projektoch realizovaných v rámci vy-

učovacieho predmetu, v rámci skupiny príbuzných predmetov, ale aj mimo výučby predmetov či dokonca namiesto nich - v tomto smere však v niektorých prípadoch dochádza k výraznému narušeniu bežnej organizácie vyučovania v školách v rámci triedno-hodinového systému výučby, čo opäť na projektové vyučovanie vrhá iný pohľad a jasne ho vyčleňuje z radu vyučovacích metód.

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

Jednou zo spoločných črt, ktorá dominuje vo väčšine definícií projektového vyučovania, je uvedomená aktivita a samostatnosť žiakov. V anglickom jazyku preto viacerí autori používajú na jeho označenie pojem učenie založené na projektoch (z angl. project-based learning). Napriek tomu ho ale stále zároveň chápajú ako prístup k vyučovaniu usmerňovaný učiteľom. Napr. podľa Emdina (2014) je učenie založené na projektoch „prístup k vyučovaniu, ktorý sa primárne zameriava na to, aby stimuloval záujem žiakov o skúmanie problémov a výziev skutočného sveta“, pričom je na učiteľoch jednotlivých predmetov, aby našli spôsoby, akými ich prepojiť s projektmi riešenými na škole. Petrašková (2007, s.7) píše, že pri tejto metóde môžu učiteľ aj žiak „plne uplatniť všetky svoje schopnosti spôsobom, pri ktorom sa neodovzdávajú poznatky v hotovej forme. Projektová metóda je orientovaná na činnosť žiaka a na proces jeho aktívneho učenia. Rozvíja myslenie žiakov, vzbudzuje v nich záujem o poznávanie a rozvíja praktické činnosti žiakov.“

Zhrnúc poznatky z predošlých myšlienok, ale napr. aj podmienky definované v prezentácii Aeje (2008) či v článku Larmera a Mergendollera (2010) a v iných zdrojoch, možno povedať, že každý projekt využitý vo vyučovaní by mal spĺňať tieto podmienky:

1. mal by byť svojou podstatou problémovou úlohou (projektové vyučovanie je vždy istou, hoci špecifickou podobou problémového vyučovania);

2. mal by mať vždy jasné a dosiahnuteľné ciele, ktoré musia jednoznačne korešpondovať s cieľmi vyučovacieho procesu v príslušnej škole;

3. proces dosahovania cieľov by mal byť prirodzene motivujúci, t. j. účelný a zmysluplný z pohľadu žiakov, aby mohla byť väčšina iniciatívy po úvodnej aktivizácii ich vzdelávacích potrieb ponechaná na žiakoch;

4. projektové vyučovanie je plánované aj priebežne usmerňované prevažne žiakmi - Jaikumar (2014) dokonca zdôrazňuje, že pri projektovej metóde sa treba úplne podriadiť pohľadu žiaka (podobne ako napr. Kilpatrick pred vyše storočím) - tento aspekt však v jeho hraničnej podobe neakceptujú niektorí ďalší autori, ktorí zdôrazňujú, že musí ísť stále o súčasť vyučovania, t. j. učiteľom plánovaného a usmerňovaného procesu;

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

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

3 PRIESKUM VNÍMANIA POJMU PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE STREDOŠKOLSKÝMI UČITEĽMI

Na účel porovnania vybraných teoretických východísk s vnímaním pojmu projektové vyučovanie v súčasnej pedagogickej praxi na stredných školách v SR sme zrealizovali prieskum s cieľom zistiť, ako stredoškolskí učitelia vnímajú projektové vyučovanie, ku ktorým jeho charakteristikám sa prikláňajú. Prieskum sme uskutočnili v októbri 2016 so 135 stredoškolskými učiteľmi z celého Slovenska, z toho bolo 118 žien a 17 mužov.

Využili sme dotazníkovú metódu, pričom sme v príslušnej otázke sformulovali vybrané charakteristiky projektového vyučovania takto:

- a) projektové vyučovanie je koncepciou vyučovania, ktorá v sebe zahŕňa systematické používanie viacerých vyučovacích metód a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napr. podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov,
- b) projektové vyučovanie je výlučne organizačná forma vyučovania,
- c) projektové vyučovanie je výlučne vyučovacia metóda,
- d) projektové vyučovanie je riešenie komplexnej problémovej úlohy (ktorá presahuje jeden vyučovací predmet),
- e) projektové vyučovanie spočíva vo vytváraní problémových scenárov a otázok učiteľom, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia,
- f) projektové vyučovanie je učenie sa riešením praktických pracovných úloh, ideálne je, keď je zapojených čo najviac zmyslov žiakov a žiaci nadobudnú čo najviac praktických zručností,
- g) projektové vyučovanie je koncepcia, kde je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania,
- h) projektové vyučovanie a projektová metóda sú synonymá,
- i) projektové vyučovanie predstavuje jeden z variantov problémovej metódy,
- j) pri projektovej metóde sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním,

- k)** projekt je každá plánovitá a samostatná činnost žiakov, ktorej cieľom je vyriešenie úlohy zadanej učiteľom,
- l)** akékoľvek experimentovanie v školskom či mimoškolskom prostredí nazývame projekt,
- m)** v prípade, ak žiaci majú vplyv na výber témy /podtému riešenej úlohy, hovoríme o projektovom vyučovaní,
- n)** pri projektovom vyučovaní nemusí vychádzať učenie z obsahu preberaného učiva,
- o)** samotné riešenie projektu sa vôbec neodohráva počas vyučovacích hodín,
- p)** projektové vyučovanie je na strane učiteľa vyučovacia metóda, na strane žiaka súbor metód učenia sa, ktoré umožnia žiakom podľa zadania pripraveného učiteľom osvojiť si samostatnou činnosťou, komplexne a prakticky určitú tému, resp. vyriešiť problém,
- q)** nevyhnutnou podmienkou projektového vyučovania je skupinová práca žiakov na riešení zadanej úlohy,
- r)** za projekt považujem akékoľvek zadanie na domácu úlohu (napr. spracovanie referátu, príprava prezentácie na danú tému a pod.).

Respondenti si mohli zvoliť ľubovoľný počet charakteristík, ale len tie, ktoré sú podľa nich nevyhnutne spojené s každým projektovým vyučovaním.

Z výsledkov prieskumu vyplynulo, že učitelia vnímajú projektové vyučovanie prevažne ako učenie sa riešením praktických pracovných úloh (62,20 %), keď žiaci nadobúdajú čo najviac praktických zručností a zapájajú pri učení čo najviac zmyslov. Takmer v rovnakej miere označili za charakteristiku projektového vyučovania to, že ide o koncepciu vyučovania, ktorá v sebe zahŕňa systematické používanie viacerých vyučovacích metód a rieši aj problematiku niektorých ďalších činiteľov vyučovacieho procesu (61,50 %), ako aj riešenie komplexných problémov a získavanie skúseností praktickou činnosťou a experimentovaním (60,70 %). Podobnú charakteristiku, že projektové vyučovanie je riešenie komplexnej úlohy presahujúcej jeden predmet označilo 56,30 % učiteľov. Z uvedeného je zrejmé, že v projektovom vyučovaní podľa učiteľov má ísť o praktické riešenie úloh a získavanie praktických zručností, čo ale podľa teoretických východísk nie je nevyhnutnou podmienkou. Predpoklad, že učitelia v praxi často nesprávne vnímajú projekty ako akékoľvek úlohy na precvičenie učiva, sa nám

častočne potvrdil. Tiež môžeme konštatovať, že riešenie komplexných úloh, ktoré presahujú jeden vyučovací predmet, je mnohými učiteľmi nesprávne vnímané automaticky ako projektové vyučovanie.

Viac ako polovica (54,80 %) stredoškolských učiteľov sa tiež stotožnila s charakteristikou, že projektové vyučovanie je na strane učiteľa vyučovacia metóda, na strane žiaka súbor metód učenia sa, ktoré umožnia žiakom na základe zadania pripraveného učiteľom, osvojiť si samostatnou činnosťou, komplexne a prakticky, určitú tému, resp. vyriešiť problém, čím opäť zvýraznili nevyhnutnosť uvedomelej aktivity žiakov v celom procese.

Voľbu, ktorá hovorí o vytváraní problémových scenárov a otázok učiteľom, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia, označilo 34,80 % učiteľov. Tí sa prikláňajú k názoru, že projektové vyučovanie je vždy druhom problémového vyučovania. Pätina opýtaných označila projektové vyučovanie priamo ako jeden z variantov problémovej metódy. Určite preto stojí za ďalšiu diskusiu hľadanie kritérií, ktorými sa dajú tieto dve koncepcie/metódy od seba odlišiť.

Takmer štvrtina učiteľov (23,70 %) označila projektové vyučovanie ako každú plánovitú a samostatnú činnosť žiakov, ktorej cieľom je vyriešenie úlohy zadanej učiteľom. S týmto tvrdením nemožno súhlasiť a potvrdzuje to, že učitelia často považujú za projektovú výučbu aj bežné činnosti vo vyučovacom procese, ako napr. využitie metódy praktických prác, zadanie referátu na domácu úlohu a pod.

Asi pätina učiteľov sa stotožnila s tvrdením, že pri projektovom vyučovaní nevyhnutne treba využívať skupinovú prácu žiakov. Podobné percento respondentov si myslí, že projektové vyučovanie je koncepcia, kde je projektová metóda hlavnou metódou a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania.

ZÁVER

Komplexne zmapovať črty projektového vyučovania v pedagogickej teórii a praxi je náročná úloha, presahujúca možnosti jedného článku. Pokúsili sme sa aspoň z vybraných teoretických východísk abstrahovať návrh kľúčových charakteristík tejto koncepcie, resp. metódy vyučovania a stručne ich porovnať s vnímaním projektového

vyučovania učiteľmi v SR. Najpodstatnejšou črtou v teórii i praxi sa ukázala uvedomelá aktivita žiakov v celom vyučovacom procese, vychádzajúca z ich motivácie danej aktivizovanými vzdelávacími potrebami. Na rozdiel od iných aktivizujúcich prístupov projektové vyučovanie pred-

pokladá zapojenie sa žiakov nielen do splnenia úlohy danej učiteľom, ale do celého priebehu výučby - od definovania cieľov/výstupov projektu cez ich realizáciu až po ich kritické zhodnotenie. Nevyhnutná je vysoká miera problémovosti výchovno-vzdelávacieho procesu.

Použité zdroje

- AEJY, J. (2008) *Project as a Method of Teaching*. [online]. [cit.2016-11-25]. Dostupné na: <<http://www.slideshare.net/jeena.aejy/project-as-a-method-of-teaching-presentation>>.
- BAJTOŠ, J. (2003) *Teória a prax didaktiky*. Žilina. EDIS. 2003. ISBN 80-8070-130-X.
- COUFALOVÁ, J. (2010) *Projektové vyučování pro 1. stupeň základní školy. Náměty pro učitele*. Praha. Nakladatelství Fortuna. 2010. ISBN 80-7168-958-0.
- DROŠČÁK, M. (2015) *Úvod do všeobecné didaktiky pro studentov učitelstva*. Trnava. UCM. 2015. ISBN 978-80-8105-655-0.
- EMDIN, C. (2008) *5 New Approaches to Teaching and Learning: The Next Frontier*. [online]. [cit.2016-11-25]. Dostupné na: <http://www.huffingtonpost.com/christopher-emdin/5-new-approaches-to-teaching-strategies_b_4697731.html>
- GRECMANOVA, H. - URBANOVSKÁ, E. (1997) Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, 1997, XLVII, 1, s.37-45.
- Harausová, H. (2007) *Didaktika vyučovacieho predmetu odborný výcvik*. Prešov. MPC. 2007. ISBN 978-80-8045-460-9.
- JAIKUMAR, M. (2014) *Project Method*. [online]. [cit.2016-11-25]. Dostupné na: <<http://www.slideshare.net/maheswarijaikumar/project-method-37907507>>
- KALHOUS, Z. - OBST, O. (2002) *Školní didaktika*. Praha: Portál. 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAUR, M. (2014) *Macro teaching on Project Method*. [online]. [cit.2016-11-25]. Dostupné na: <<http://www.slideshare.net/MandeepGill1/project-method-of-teaching>>
- KNOLL, M. (2012) I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the Project Method. In *Teachers College Record*. [online]. [cit.2016-11-25]. vol.114, 020303, February 2012. Dostupné na: <https://www.academia.edu/14351331/I_had_made_a_mistake_William_H._Kilpatrick_and_the_project_method_2012_> ISSN 0161-4681.
- KOMPOLTOVÁ, S. (2013) *Pedagogika pre učiteľov*. Bratislava. EKONÓM. 2013. ISBN 978-80-225-3647-9.
- LARMER, J. - MERGENDOLLER, J. R. (2010) Seven Essentials for Project-Based Learning. In *Educational Leadership*. [online]. [cit.2016-11-25]. 2010, vol.68, no.1. Dostupné na: <http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx> ISSN 0013-1784.
- MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. (2003) *Výukové metody*. Brno. Paido. 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- NOVÁK, J. (2016) Pojem projektové vyučovanie a jeho interpretácia. In *Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných príspevků mezinárodní vědecké conference*. Praha. Extrasystem. 2016. ISBN 978-80-87570-33-3.
- PASJAR, L. (2016) Projektové vyučovanie - názory a vnímanie. In *Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných príspevků mezinárodní vědecké conference*. Praha. Extrasystem. 2016. ISBN 978-80-87570-33-3.
- PETLÁK, E. (1997) *Všeobecná didaktika*. Bratislava. IRIS. 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- PETRAŠKOVÁ, E. (2007) *Projektové vyučovanie*. Prešov. MPC. 2007. ISBN 978-80-8045-463-0.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha. Portál. 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. (1999) *Obecná didaktika*. Praha. ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. (2007) *Obecná didaktika*. Praha. Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPEVÁK, Z. (2014) *Stručné dejiny európskej pedagogiky*. Trnava. UCM. 2014. ISBN 978-80-8105-606-2.
- STRAČÁR, R. (1977) *Systém a metody riadenia učebného procesu*. Bratislava. SPN. 1977.
- ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. (2014) *Úvod do vysokoškolskej pedagogiky*. Trnava. UCM. 2014. ISBN 978-80-8105-611-6.
- TEACHERS COLLEGE. (2015) *A history of Anticipating - and Shaping - the Future*. New York: Columbia university. [cit.2016-11-25]. Dostupné na: <<http://www.tc.columbia.edu/abouttc/timeline/>>
- TUREK, I. (2010) *Didaktika*. Bratislava. Iura Edition. 2010. ISBN 978-80-8078-233-8.

Kontaktní adresy

Ing. Jaromír Novák, PhD. e-mail: jaromir.novak@euba.sk
Ing. Ladislav Pasiar, PhD. e-mail: ladislav.pasiar@euba.sk

Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava

Kateřina Berková - Alena Králová - Kristýna Krejčová

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, Katedra didaktiky ekonomických předmětů
University of Economics, Prague, Faculty of Finance and Accounting, Department of Economic Teaching Methodology

Abstrakt: Příspěvek se zabývá rozvojem sociálních dovedností studentů prostřednictvím relevantních schopností učitele a typologie jeho osobnosti v ekonomickém vzdělávání. Upozorňuje na možné cesty, jak vytvářet ve školním prostředí vhodné sociální klima a studenty socializovat pomocí vhodných způsobů formování interakce učitele se žáky.

Abstract: The paper deals with the development of students' social skills in the economic education, based on the relevant abilities of the teacher and the teacher's typology. It draws attention to possible ways how to generate a suitable social climate in the school environment and socialize the students through the appropriate ways of forming teacher-student interaction.

Klíčová slova: sociální dovednosti, typologie učitele, verbální, neverbální komunikace.

Key words: Social Skills, Teacher's Typology, Verbal, Nonverbal Communication.

ÚVOD

Příspěvek si klade za cíl kvantifikovat motivační potenciál dílčích aspektů komunikačních a prezentačních dovedností učitele z pohledu studentů. Zkoumané dovednosti úzce souvisí se sociálními dovednostmi učitele, které jsou důležité v rozvoji sociálních dovedností studentů při výuce ekonomických předmětů na středních školách. Budování sociálního klimatu ve škole je jedním z faktorů zaručujících úspěšnost žáka - studenta při studiu. Proto považujeme za žádoucí zhodnotit, jak současní studenti posuzují své učitele v oblasti ekonomického vzdělávání z hlediska schopnosti sociálního rozvoje a budování příslušných kompetencí. Kompetencí, které jsou mnohdy považovány za klíčové při osobních pohovorech u potenciálních zaměstnavatelů. Autoři příspěvku se ubírají cestou hledání možností, jak co nejefektivněji rozvíjet sociální kompetence u studentů s ohledem na dosavadní výzkumy, vlastní výzkum autorů, jejichž výsledky jsou zasazeny do teorie vyučovacího stylu a typologie učitele.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

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

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

Sociální dovednosti lze definovat jako učením získané dispozice k utváření sociálních interakcí, které se projevují a utvářejí v rámci percepce sociálních signálů a adekvátních reakcí na ně, jedná se tedy o „komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládat optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci)“ (Gillernová - Krejčová, 2012, s.33).

Sociální dovednosti bývají obvykle kategorizovány podle zaměření na vlastní osobu (sebereflexe,

autenticita, rozpoznávání a projevování emocí apod.) či na mezilidské vztahy (empatie, akceptace druhých, poznávání druhých, komunikace, zvládnání konfliktů apod.) (Gillernová - Krejčová, 2012). Švarcová (2010) hovoří v této souvislosti o dvou druzích sociální inteligence, a to o inteligenci interpersonální, týkající se schopností vycházet s ostatními a rozpoznávat jejich potřeby, a o inteligenci intrapersonální, poukazující na schopnosti sebereflexe, porozumění vlastnímu chování a schopnost účinně jej ovládat).

2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ

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

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

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

Pedagogické kompetence učitele mají výrazný vliv na školní úspěšnost studenta. To bylo empiricky prokázáno výzkumem v podmínkách obchodních akademií v roce 2015. V ekonomických předmětech, konkrétně v ekonomice, ovlivňují školní úspěšnost komunikační a prezentační dovednosti učitele jako je například výslovnost, věnování pozornosti, naslouchání, poutavost, zvládnání trémy, oční kontakt, uplatnění příkladu z praxe a být dobrým hercem, které lze považovat za relevantní pro rozvoj sociálních dovedností žáků a budování vhodného sociálního klimatu ve školní třídě (Pasiar - Berková a kol., 2015).

3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELŮ

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

Urbášková (2016) zrealizovala průzkum orientovaný na možnosti rozvoje sociálních dovedností v ekonomickém vzdělávání na obchodních akademiích v Praze, do nějž se zapojilo 113 studentů. Na základě dotazníkového šetření prokázala, že naprostá většina respondentů je přesvědčena o důležitosti sociálních dovedností pro jejich budoucí život (97 % dotázaných). U zkoumaného vzorku bylo však zároveň zjištěno, že vyučující jen velmi málo využívají v ekonomických předmětech aktivizačních metod, které mají výrazný potenciál mj. pro rozvoj sociálních kompetencí žáků a studentů. Autorka poukazuje na jednoznačný paradox, kdy vyučující nezařazují aktivizační metody do svých hodin, protože zastávají názor, že studenty nebaví a nemají zájem se na nich podílet. Z dotazníkového šetření však naopak vyplývá, že se studenti do činností, vyžadujících jejich vlastní aktivitu, zapojují rádi. Uvedené výsledky jsou ve shodě s dřívějšími realizovanými výzkumy, které byly zaměřené na zjiště-

ní proporce ve využití tradičních a aktivizujících metod. V sekundárním ekonomickém vzdělávání stále převládají tradiční vyučovací metody. Učitelé nejvíce využívají monologické metody (Berková - Králová, 2015). Podobná situace panuje v ekonomickém vzdělávání také na Slovensku (Králová - Novák, 2014).

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

Aby mohl učitel své sociální dovednosti v plné míře a efektivně využít ve výuce s pozitivním dopadem na rozvoj sociálních dovedností studentů, je žádoucí se zaměřovat na způsob přenosu informací od učitele ke studentovi. Tato interakce učitel - student bude odvislá od komunikačních a prezentačních dovedností učitele, které v sobě nesou taktéž verbální a neverbální projevy s vysokou důležitostí pro budování sociálního klimatu.

Komunikace, v uvedeném kontextu, úzce souvisí s kognitivním procesem vnímání informací a také rozvojem sociálních kompetencí. Podle Trnky (1997, s.5) je komunikace dovednost jedince zvolit nejlepší alternativu jednání a tím dospět ke společenskému konsensu při zapojení přesvědčivého jazykového projevu a využitím mimojazykových prostředků. Pokud je učitel sám schopen dosáhnout této dovednosti, pak může s úspěchem budovat tuto kompetenci rovněž u studentů (Berková, 2016, s.4). Tato kompetence je také vyžadována Rámcovým vzdělávacím programem pro obchodní akademie (MŠMT, 2007).

Způsob přenosu informace od učitele ke studentovi je dále podmíněn prezentačními schopnostmi, schopností zaujmout a přesvědčovací schopností. Autoři Svatoš (2009), Bábek a kol. (2013) zahrnují mezi komunikaci verbální složku (tj.

srozumitelnost projevu, výslovnost, rytmus, melodie, tempo hlasu, zařazení řečnických otázek aj.), dále neverbální složku (tj. způsob prezentování řečníka - mimika, oční kontakt, gestikulace, zvládání trémy aj.) a nepřímé komunikační okolnosti (tj. osobnost řečníka, vzhled, příklady z praxe aj.) (in Berková, 2016, s.4-5).

4 MOTIVAČNÍ POTENCIÁL KOMPETENCÍ UČITELE v rozvoji sociálních dovedností studentů

V roce 2015 probíhala v rámci vědecko-výzkumného projektu reg. č. VŠE IGS F1/31/2015, jehož řešitelem je katedra didaktiky ekonomických předmětů VŠE v Praze, výzkumná etapa zaměřená na hodnocení vybraných pedagogických kompetencí učitele ekonomických předmětů. Pedagogické kompetence učitelů posuzovalo 277 studentů druhého a třetího ročníku obchodních akademií, a to prostřednictvím dotazníku. Každé kompetenci přiřazovali hodnocení na škále 1-5, přičemž platil tento vztah - čím vyšší hodnota, tím je sledovaná kompetence vnímaná na vyšší úrovni.

V kontextu rozvoje sociálních dovedností jsou relevantní pouze některé pedagogické kompetence, které byly předmětem našeho zkoumání. Cílem průzkumu je vyhodnotit motivační potenciál dílčích aspektů komunikačních a prezentačních dovedností učitele z pohledu studentů. Jedná se o kompetence v úzké vazbě na sociální dovednosti učitele s dopadem na pozitivní rozvoj sociálních dovedností studentů ve výuce ekonomických předmětů. Jejich výčet společně s vysvětlivkami (které měli žáci při posuzování k dispozici) je uveden níže (Berková, 2016, s.5):

- *Výslovnost* (učitel je dobře rozumět, správně vyslovuje, mluví přiměřeně rychle, dostatečně nahlas a zřetelně);
- *Poutavost* (učitel vtáhne žáky do děje, dobře se poslouchá, jeho hlasový projev je příjemný);
- *Tempo a melodie* (učitel nemluví stále monotónně, umí pracovat s hlasem);
- *Držení pozornosti* (udržení pozornosti mluvou, učitel klade otázky, využívá diskusi, dává prostor pro dotazy žáků);
- *Věnování pozornosti* (rovnoměrné zapojení třídy, učitel věnuje pozornost a dává prostor každému z žáků, nejen nejaktivnějším jedincům);

- *Naslouchání* (učitel si vyslechne odpověď žáků, nepřerušuje je, pomáhá jim účinně se vyjádřit a překonat případnou trému).

Uvedené dílčí schopnosti učitele byly zařazeny do základní kategorie s názvem **Komunikační schopnosti**.

- *Zvládání trémy* (učitel nepůsobí bojácně, nesměle, přiměřeně používá gestikulace);
- *Oční kontakt* (učitel se nedívá z okna či do země nebo pouze na jednoho či dva žáky);
- *Příklady z praxe* (učitel využívá praktických ukázek, problémových situací a jejich řešení);
- *Dobrý herec* (učitel je dobře naladěný, zaujatý tématem, předává a sděluje více než jen fakta).

Uvedené dílčí schopnosti učitele byly zařazeny do základní kategorie s názvem **Prezentační schopnosti**.

V kontextu rozvoje sociálních dovedností studentů prostřednictvím sociálních dovedností učitele je předmětem našeho zkoumání vyhodnotit dílčí komunikační a prezentační dovednosti učitele z hlediska motivačního potenciálu, čili zda studenty daná schopnost motivuje nebo by je motivovala, jestliže by ji učitel více rozvíjel a při výuce využíval.

Výsledky jsou vyhodnoceny v relativním vyjádření jako průměr bodů, které studenti přiřadili jednotlivým schopnostem učitele z hlediska jejich motivačního potenciálu (tab.1).

Tab.1 Úroveň motivačního potenciálu kompetencí učitele z pohledu studentů

Komunikační a prezentační kompetence	Úroveň motivačního potenciálu
poutavost	76,9%
naslouchání	76,0%
výslovnost	71,0%
držení pozornosti	70,8%
tempo a melodie	68,2%
věnování pozornosti	67,8%
dobrý herec	77,4%
příklady z praxe	74,4%
zvládání trémy	74,0%
oční kontakt	68,2%

Studenty obchodních akademií nejvíce motivuje, jestliže učitel dokáže při výuce ekonomických předmětů být dobrým hercem. Za zajímavý výsledek považujeme i to, že poutavost a naslou-

chání učitele má pro studenty o zlomek větší motivační potenciál než využití příkladů z praxe, které samy o sobě dávají studiu smysl a upozorňují na využití osvojených poznatků v praxi.

Zkoumané kompetence jsou relevantní pro rozvoj sociálních dovedností studentů a je nezbytné, aby je učitel taktéž rozvíjel.

5 TYPOLOGIE UČITELE A VYUČOVACÍ STYLY

Při hodnocení osobnosti učitele je nutno vycházet z jeho typologie (Berková - Pasiar, s.163-164). Jako nejznámější typologii lze jmenovat Caselmannovu typologii podle vztahu učitele k učivu a žákům. Rozlišuje dva základní typy učitelů - logotrop a paidotrop (Krpálek - Krpálková Krelová, 2012, s.34).

Vyučovací (edukační) styl lze charakterizovat jako způsob, jakým učitel vyučuje. Je to převládající a pro učitele typický (originální) postup, přístup, způsob jednání, který uplatňuje ve vyučovací jednotce v souladu se stanoveným cílem a časově prostorovými okolnostmi. Projevuje se zejména ve struktuře didaktických aktivit, v zacílení a práci s cíli, v organizačních formách výuky, vyučovacích metodách, vzdělávacím obsahu, převládajícím způsobu interakce a komunikace se žáky, způsobu řízení a kontroly jejich práce (Krpálek - Krpálková Krelová, 2012). Existuje mnoho pohledů na vyučovací styly. Podle způsobů řízení činností žáků lze rozlišovat (Krpálek - Krpálková, 2012):

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

Způsob řízení činností žáků se v ekonomických předmětech liší. Učitele v ekonomických předmětech můžeme rozdělit do následujících typů (Králová, 2016):

A. Skupině odpovídá exekutivní vyučovací styl. Uplatňuje se převážně v ekonomických předmětech při frontálním vyučování (ekonomika a účetnictví). Učitel zde působí jako manažer celého vyučovacího procesu. Sám přebírá zodpovědnost za vytyčování a dosahování výchovně vzdělávacích cílů, za všechny probíhající procesy a za to, že žáci ve stanoveném čase získají požadované vědomosti a dovednosti. Z pohledu typologie učitele podle Caselmana (Berková - Pasiar, s.163-164) zde působí spíše jako filozoficky a od-

borně vědecky orientovaný logotrop. Svůj zájem spíše soustřeďuje na předmět, snaží se o prohlubování a rozšiřování svého světového názoru, je schopen vzbudit zájem o učivo, dokáže ho srozumitelně vysvětlit. U této skupiny učitelů žáci kladou důraz na prezentační a komunikační dovednosti tak, jak je uvedeno v tabulce 1.

B. Skupině odpovídá **facilitační vyučovací styl.** Uplatňuje se především v předmětech typu ekonomické cvičení, kde výuka probíhá velmi často ve skupinách. Učitel (facilitátor) vede žáky k samostatné práci, pomáhá rozvíjet jejich kognitivní schopnosti, působí na rozvoj jejich osobnosti, dosahuje u žáků vyšších cílů Bloomovy taxonomie (aplikace, analýzu, hodnocení). Tam, kde výuka probíhá frontálním vyučováním, se velmi často uplatňuje pouze exekutivní vyučovací styl. Z pohledu typologie učitele působí pedagog spíše jako odborně vědecky orientovaný logotrop. Musí dbát více než u předchozího typu na komunikační dovednosti - rovnoměrné zapojování žáků ve třídě, věnování jim pozornosti a naslouchání - a na prezentační dovednosti - řešení příkladů z praxe, větší zastoupení problémových situací včetně jejich řešení ve výuce.

C. Skupině odpovídá **liberální vyučovací styl.** Učitelé by jej měli uplatňovat ve fiktivních či studentských firmách, kde výuka probíhá ve skupinách. Učitel zde působí kreativně, jako manažer složitých vyučovacích procesů. Sám přebírá zodpovědnost za vytyčování a dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Učitel působí ve třídě spíše jako konzultant, žáci a studenti si navíc volí manažery z vlastních řad pro řízení své práce (ředitele, vedoucí). Manažery vzdělávacího procesu se vedle učitele stávají také žáci. Učitel je touto formou vede k dosažení nejvyšších cílů Bloomovy taxonomie (analýzy, hodnocení i tvořivosti). Z pohledu typologie učitele se jedná o všeobecně a individuálně psychologicky orientovaného paidotropa. Zajímá ho celá skupina žáků, také má snahu o individuální přístup. Musí věnovat ještě větší důraz na komunikační dovednosti z oblasti věnování pozornosti a naslouchání, z prezentačních dovedností zejména na schopnost pracovat s problémovými příklady a případy.

D. Skupině odpovídá **liberální vyučovací styl.** Uplatňuje se při výuce všech ekonomických předmětů v distančních formách vzdělávání. Typická je e-learningová forma vzdělávání, kde samotná výuka může proběhnout bez přítomnosti učitele ve třídě a žáci se vzdělávají podle jeho instrukcí zadaných v e-learningu např. pomocí LMS (Learning Management System). Z pohledu typologie učitele se spíše jedná o individuálně psychologicky orientovaného paidotropa, který se snaží pochopit žakovu osobnost a získat si jeho důvěru, snaží se o individuální přístup. U této skupiny učitelů se musí věnovat velká pozornost na schopnost rozvíjet prezentační dovednosti (příklady z praxe).

ZÁVĚR

Príspevek se zabýval možnými cestami, jak vytvářet ve školním prostředí vhodné sociální klima a studenty socializovat pomocí vhodných způsobů utváření interakce učitele se žáky. Ve výuce ekonomických předmětů je nutné rozvíjet prezentační a komunikační dovednosti učitelů, které podporují sociální dovednosti žáků. Větší měrou se na rozvoji sociálních dovedností žáků - studentů podílí typ učitele C (pedagog uplatňující liberální vyučovací styl), který není v ČR ještě tolik zastoupen. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že učitelé nevěnují dostatečnou pozornost rozvoji této kompetenci, protože ve výuce neaktivizují žáky a více se orientují na monologické metody. Proto je třeba lépe promýšlet výběr vhodných nástrojů a opatření, které umožňují zlepšit zkoumané kompetence pedagogů. Je nezbytné zabývat se obsahem učiva, jeho zařazením do předmětu, ale také postavením a typologií učitele ve vyučovacím předmětu. Uvedené faktory ovlivňují jeho vyučovací styl, což výrazně přispívá k rozvoji sociálních kompetencí žáků a studentů.

Článek je výstupem projektu VŠE IGS F1/31/2015 Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování dostupnosti s terciárním vzděláváním, financovaného Interní grantovou agenturou VŠE v Praze a rovněž je výstupem projektu FFÚ VŠE, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Použité zdroje

- BÁBEK, R. a kol. (2013) *Jak komunikovat s různými typy lidí*. Praha. Inboox CZ. 2013. ISBN 978-80-905416-0-3.
- BERKOVÁ, K. (2016) Význam komunikačních a prezentačních dovedností učitelů pro vzdělávání dnešních žáků. *Media4u Magazine*. 1/2016, s. 4-6. ISSN 1214-9187.
- BERKOVÁ, K. - KRÁLOVÁ, A. (2015) Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic. In *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*. Sofie. STEF92. 2015, s.37-44. ISBN 978-619-7105-45-2.
- FONTANA, D. (2014) *Psychologie ve školní praxi*. Praha. Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GILLERNOVÁ, I. - KREJČOVÁ, L. (2012) *Sociální dovednosti ve škole*. Praha. Grada. 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- KOLÁŘ, M. (2005) *Bolest šikanování*. Praha. Portál. 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- KRÁLOVÁ, A. (2016) *Didaktické hry ve výuce ekonomických předmětů*. In Berková, K. - Kopásková, J. (eds.). *Schola nova, quo vadis? 2016*. Praha. Extrasystem Praha. 2016, s.85-90. ISBN 978-80-87570-33-3.
- KRÁLOVÁ, A. - NOVÁK, J a kol. (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Praha. Press21. 2014. ISBN 978-80-905181-5-5.
- KRPÁLEK, P. - KRPÁLKOVÁ, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: VŠE Oeconomica, 2012. ISBN 978-80-245-1909-8.
- KREJČOVÁ, L. (2011) *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha. Grada. 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- MŠMT. (2007) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. [online]. [cit.2016-11-30]. Praha. VÚP. Dostupné z <<http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf>>.
- PASIAR, L. - BERKOVÁ, K. a kol. (2015) *Osobnost učitele v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava. EKONÓM. 2015. ISBN 978-80-225-4225-8.
- SVATOŠ, T. (2009) *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace - teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové. Gaudeamus. 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.
- ŠVARCOVÁ, E. (2010) Ethical Education at Schools. *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol.3, no.1, pp.36-41. ISSN 2336-2375.
- TRNKA, J. (1997) *Soudobá rétorika (pro ekonomy)*. Praha. VŠE. 1997. ISBN 80-7079-464-X.
- URBÁŠKOVÁ, K. (2016) *Rozvoj sociálních dovedností žáků středních škol v předmětu ekonomika*. Praha. VŠE. Diplomová práce.

Kontaktní adresy

Ing. Kateřina Berková, Ph.D. e-mail: katerina.berkova@vse.cz
Ing. Alena Králová, Ph.D. e-mail: kralova@vse.cz
PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D. e-mail: kristyna.krejцова@vse.cz

Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví
Vysoká škola ekonomická
nám. Winstona Churchilla 4
130 67 Praha 3

Katarína Krpáľková Krelová - Pavel Krpálek

Katedra didaktiky ekonomických predmětů, Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze
 Department of Economic Teaching Methodology, Faculty of Finance and Accounting, University of Economics, Prague

Abstrakt: Príspevok poukazuje na význam sebahodnotenia v uplatnení modelu CAF ako nástroja, ktorý umožňuje organizáciám verejného sektoru v celej Európe, využívať metódy riadenia kvality na zlepšovanie výkonnosti a efektívnosti. Autori ďalej informujú o projekte, ktorý sa primárne zameriava na projekciu autoevalvačného rámca a sady evalvačných nástrojov profesijne orientovanej univerzity.

Abstract: This article highlights the importance of self-evaluation within the CAF model. This tool allows the public sector organizations to use quality management techniques to improve performance and efficiency. The authors inform about the project, which focuses primarily on the projection of the self-assessment framework and a set of evaluation tools in the professionally oriented university.

Klíčová slova: model CAF, kvalita školy, kvalita vzdelávania, evalvácia, sebahodnotenie.

Key words: CAF, quality of school, quality of education, evaluation, self-evaluation.

ÚVOD

Školu, resp. vzdelávaciu inštitúciu je možné považovať za systémy, ktoré majú svoje vstupy, procesy a výstupy. Za vstupy môže považovať študentov, učiteľov, vedenie školy, ďalších zamestnancov, ŠVP, kurikulum, vybavenie školy, stratégiu a vzdelávaciu politiku a pod. Do kategórie procesov by sme zaradili oblasť rozvoja kurikula, proces akreditácie, samotný vyučovací proces, prijímacie konanie, proces hodnotenia, riadenie ľudských zdrojov, propagácia a pod. Kvalita absolventov, ich dosiahnuté vzdelanie, dosiahnuté vedomosti, zručnosti, schopnosti a úroveň služieb poskytovaných verejnosti na základe poznatkov získaných vedeckým výskumom môžeme považovať za výstupy (Mukhopadhyay, 2005). Manažérstvo kvality má dostať školy do pohybu, aby na základe súčasných poznatkov teórie riadenia a praxe podnikového manažmentu, permanentne, najmä z vlastnej iniciatívy, skvalitňovali svoju prácu. Pri aplikácii systémov manažérstva kvality na vzdelávanie si treba uvedomiť podstatné rozdiely medzi školou a priemyselným podnikom, napr.:

- škola nie je výrobný podnik;
- študenti nie sú produkt;
- produktom je vzdelanie;
- produkt vzdelávania má niekoľko odberateľov, napr.: samotní študenti, rodičia, budúci

zamestnávateľia, iné vzdelávacie inštitúcie, na ktorých sa budú vzdelávaní ďalej vzdelávať, ale i spoločnosť v širšom slova zmysle;

- študenti by mali byť spolu-manažéri svojho vlastného vzdelávania;
- reklamácie nie sú možné;
- cieľom vzdelávania nie je zisk, aj keď finančné náklady naň sú dôležité, a pod.

Zavedenie akéhokoľvek systému riadenia kvality by malo byť predovšetkým strategickým rozhodnutím vzdelávacej inštitúcie. Návrh a následná implementácia systému manažérstva kvality závisí na jej potrebách, cieľoch a produktoch, ale aj na jej organizačnej štruktúre a realizovaných procesoch. Hlavným prínosom zavedenia systému kontroly kvality je v tom, že vzdelávacia inštitúcia získa komplexný prehľad o jednotlivých procesoch, ktoré v nej prebiehajú a v prípade problémov môže stanoviť a realizovať opatrenia, ktoré budú viesť k náprave a k prevencii.

1 MODEL CAF

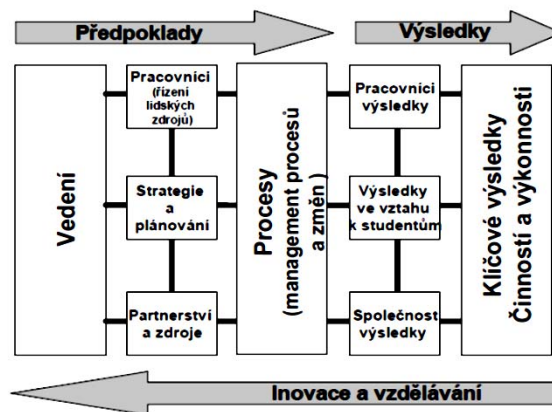
Model CAF (Common Assessment Framework - Spoločný hodnotiaci rámec) - bol vyvinutý na základe analýz vykonaných Európskou nadáciou pre manažérstvo kvality, Akadémiou Speyer v Nemecku a Európskym inštitútom pre verejnú správu na podnet ministrov krajín Európskej únie

zodpovedných za verejnú správu. Spoločný hodnotiaci rámec (CAF) je nástrojom Total Quality Managementu (TQM), vyvinutým verejným sektorom pre verejný sektor, inšpirovaný Modelom excelencie Európskej nadácie pre riadenie kvality (EFQM). Model CAF je ponúkaný ako nástroj, pomáhajúci organizáciám verejného sektoru v celej Európe, využívať metódy riadenia kvality na zlepšovanie výkonnosti a efektívnosti. Zavedenie nepodlieha pravidelnej kontrole a nie je nevyhnutne nutné naplňať všetky kritériá dané týmto modelom. Model CAF má štyri hlavné ciele:

- zaviesť princípy komplexného riadenia kvality do verejnej správy, metodicky viesť organizácie k plnohodnotnému PDCA cyklu [PLAN - PLÁNUJ (fáza navrhovania inovácie), DO - REALIZUJ (výkonná fáza), CHECK - KONTROLUJ (kontrolná fáza), ACT - ZAVEĎ (fáza aktivizujúca, prispôsobovacia a korekčná)];
- podporovať sebahodnotenie organizácií verejného sektora s cieľom získať námety na zlepšovanie;
- pôsobiť ako „most“ cez rôzne modely používané v manažérstve kvality;
- podporovať benchmarking a benchlearning medzi organizáciami verejného sektora (Turek, 2008)

Je dôležité si uvedomiť, že kvalita môže byť dosiahnutá iba komplexným samohodnotením všetkých relevantných stránok vzdelávacej organizácie. Sebahodnotenie podľa modelu CAF dáva škole príležitosť dozvedieť sa o sebe viac. V porovnaní s plne vyvinutým Modelom excelencie EFQM je CAF jednoduchým modelom vhodným predovšetkým na získanie prvotnej predstavy o fungovaní školy. Zlepšovanie kvality CAF modelom je tímovou prácou všetkých zamestnancov školy. Pre úspešný začiatok implementácie sebahodnotenia s využitím metodiky CAF modelu je potrebné, aby boli naplnené tri základné podmienky, a to znalosť prínosov hodnotenia pre školu (prečo to vlastne robíme), podpora vedenia školy a tím 3-5 pracovníkov (počet je závislý od veľkosti školy) školy, ktorí budú hodnotenie realizovať. Deväť kritérií delených na kritériá predpokladov a kritériá výsledkov sa rozpadá do dvadsiatich siedmich subkritérií. Subkritériá obsahujú konkrétne otázky (indikátory), ktoré je potrebné zvážiť podľa objektívnych dôkazov. Jednotlivým kritériám a subkritériám sú pridelené body podľa panelov hodnotenia pre predpo-

klady a pre výsledky. Takto realizované bodové hodnotenie poskytuje konkrétne informácie a udáva smer zlepšovacích aktivít. Pri opakovanom využívaní modelu CAF pre sebahodnotenie je možné pomocou pridelených bodov merať pokrok. Pri hodnotení je možné vychádzať z niekoľkých variant. Jedná sa o panely klasického hodnotenia, hodnotenie s jemným rozlíšením, prípadne o ich varianty. Kritériá Predpokladov (1-5) majú odlišný panel pre hodnotenie než kritériá Výsledkov (6-9). Jedná sa teda o typické prepojenie tvrdých a mäkkých prvkov v riadení organizácie, zamerané na poskytovanie osobných služieb, samozrejme u poskytovateľov vzdelávania s určitými špecifikami. Interakcie procesov v špecifikácii na oblasť vzdelávania zachycuje už spomínaný základný aplikovaný model CAF (obr.1):



Obr.1 Procesná mapa CAF
Michěk (2006)

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

2 AUTOEVALVÁCIA

Autoevalvácia (sebahodnotenie) je dôležité v snahe o zmenu a dosiahnutie vyššej kvality vzdelávania v škole. Škola preberá zodpovednosť, iniciatívu a na základe zistených informácií a vlastnej sebareflexie hľadá a uplatňuje stratégie vedú-

ce k zlepšeniu. Sebahodnotenie škôl má svoju históriu v škole a je realizované predovšetkým pracovníkmi školy. Akcentuje zdokonalenie kvality práce, vyučovania a procesu učenia. Je potrebné si uvedomiť, že ide o chýlostivou procedúru, ktorá ak má byť realizovaná úspešne potrebuje integritu, presnosť a odbornosť. Samozrejme sa nesmieme zabúdať na finančné zdroje a podporu zriaďovateľa školy a zo všetkého najviac si implementácia akéhokoľvek systému manažmentu kvality, ktorý je založený na sebahodnotení, žiada motivovaných učiteľov.

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

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

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

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

- samohodnotenie - učiteľov, žiakov, manažmentu školy;
- hodnotenie učiteľov - žiakmi, rodičmi, manažmentom školy;

- hodnotenie školy - učiteľmi, žiakmi, rodičmi, ostatnými pracovníkmi školy, zriaďovateľom;
- hodnotenie manažmentu školy - učiteľmi, zriaďovateľom, vonkajšími odborníkmi.

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

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

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

Kvalita pripravených evalvačných nástrojov je nevyhnutná v súvislosti so získaním objektívneho obrazu o hodnotenom jave, resp. procese.

3 PROJEKT

Autoevalvačný rámec a evalvačná kultúra ako vedecky podložený základ pedagogickej komunikácie v systéme riadenia kvality v podmienkach profesijne orientovanej vysokej školy

Predmetom skúmania externého vedeckého projektu Grantovej agentúry Akademickej aliancie č. GA/2016/9 Autoevaluačný rámec a evalvačná kultúra jako vedecky podložený základ pedagogické komunikace v systéme řízení kvality v podmínkách profesně orientované vysoké školy (ďalej len projektu) sú evalvačné procesy zo špecifickým zameraním na pedagogickú komunikáciu, a to v konkrétnych podmienkach terciárneho vzdelávania, na vybranej súkromnej vysokej škole s ekonomickými, profesijne zameranými študijnými programami. Pilotným vysokoškolským pracoviskom, na ktorom bude evalvačná kultúra skúmaná je Vysoká škola obchodná v Prahe, o.p.s. (ďalej len VŠO) ako hlavné riešiteľské pracovisko grantu.

Cieľom projektu je projekcia autoevalvačného rámca a sady evalvačných nástrojov na základe súčasných poznatkov manažmentu vzdelávania s následným praktickým overením ich validity a reliability. Práve preto, že téma je z oblasti teórie vzdelávania, bolo k spolupráci prizvané a do projektu zapojené druhé odborné vysokoškolské pracovisko: katedra didaktiky ekonomických predmetov Fakulty financií a účtovníctva v Prahe. Od partnerského pracoviska sa očakáva konzultáčna metodická podpora pri konštrukcii evalvačných nástrojov, overovanie, finálne nastavovanie a zavádzanie výsledného modelu zabezpečovania a vnútorného hodnotenia kvality.

Zákon č. 137/2016 Sb., ktorým sa mení zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o zmene a doplnení ďalších zákonov (novela vysokoškolského zákona) podmieňuje úspešné akreditačné procedúry požiadavkami systematického zaisťovania a vnútorného hodnotenia kvality vzdelávacej a tvorivej činnosti (§77b) s tým, že pokiaľ bude na jeho základe certifikovaný systém riadenia kvality, je možné získať pre príslušné oblasti vzdelávania inštitucionálnu akreditáciu. To je jedným z kľúčových strategických zámerov akademického vedenia VŠO, vyplývajúcich zo strategického dokumentu Vize2017+, Business Plánu VŠO a konvenuje stratégii Akademického holdingu, do ktorého VŠO náleží.

Druhým dôvodom relevancie projektu je eliminácia relatívne najslabších miest VŠO, ktorými sú podľa SWOT analýzy, uskutočnenej v rámci off-sites aktivít pri budovaní značky VŠO v roku 2012 nasledujúce problémy: interná komunikácia a procesy, autoritatívny (málo partnerský) prístup niektorých vyučujúcich ku študentom a z toho plynúca nízka úroveň identifikácie študentov sa so školou, situácia sa v nasledujúcich rokoch síce zlepšila, napriek tomu ako rizikový faktor pretrváva.

Tretím významným dôvodom relevancie projektu je snaha posilniť vnútorný marketing školy, spočívajúci v snahe o zvýšenie priestupnosti z bakalárskeho do magisterského stupňa a o ďalšie posilnenie značky dovnútra VŠO.

Hlavnou pridanou hodnotou realizácie projektu je revízia a inovácia autoevalvačného rámca a zásadné zefektívnenie evalvačných procesov pomocou nástrojov, založených na 360° spätnej väzbe, benchlearningu a ďalších moderných metód vo väzbe na paradigmu konštruktivismu, konceptov instructional design a self-responsible learning.

V úvodnej fáze riešenia projektu, ktorá v súčasnej dobe prebieha je predmetom riešenia obsahová analýza, bol zhromaždený a analyzovaný fond súčasnej úrovne poznatkov, procesných skúseností a využiteľných kazuistík.

Výskumný model je postavený na bázy zmiešaného výskumu, prevažne koncipovaného ako kvalitatívny výskum, realizovaný pomocou nasledujúcej sady výskumných nástrojov:

- pozorovanie,
- zber a analýza primárnych dát,
- hospitácie s rozborom,
- procesná analýza,
- hĺbkové riadené rozhovory,
- konštrukcia autoevalvačného rámca a evalvačných nástrojov s následným testovaním pomocou 360° spätnej väzby s aktérmi edukačných procesov,
- benchlearning.

Prvky kvantitatívneho výskumu vnesú do výskumného šetrenia až práce so študentskými anketami v elektronickom študijnom systéme UIS VŠO (modul Anketa) a dotazníkové šetrenie, realizované u vyučujúcich na VŠO. Do projektu sú samozrejme zapojení tiež študenti.

Autoevalvačný rámec je všeobecne uznávaným základom ešte pred zavedením vnútorného systému riadenia kvality, pretože evalvačná kultúra a klíma školy vytvárajú zásadné predpoklady synergie aktérov vo vzdelávaní a podmienky úspechu implementačnej stratégie.

Evalvačné procesy a na jeho základe projektované evalvačné nástroje sú však iba technickým predpokladom úspechu, rozhodujúcu rolu bude mať ich prijatie aktérmi vo vzdelávaní, identifikácia s novou evalvačnou kultúrou a na tomto základe vzniknutý étos a neformálna klíma školy.

ZÁVER

Ak si položíme otázku: Ako môžeme zabezpečiť kvalitu našej školy? Určite sa to dotýka každého, kto je jej súčasťou. Zárukou môže byť každý pracovitý, kreatívny a podnikavý učiteľ, ktorý je ochotný využívať sebareflexiu vlastnej práce. Takýto učitelia môžu znamenať vysokú kvalitu vzdelávania v škole. Autorita a rozhodovanie vedenia školy bude zaiste významne prispievať k zvyšovaniu kvality v organizácii. Takéto zaiste-

nie kvality je ďaleko stabilnejšie, a pokiaľ bude vedenie školy efektívne viesť, kvalita bude rásť.

Autoevalvácia s využitím modelu CAF vedie k spracovaniu plánu nepretržitého zlepšovania, tzn. že efektívna implementácia systémov manažérstva kvality (napr. CAF) je pre vzdelávaciu inštitúciu významnou konkurenčnou výhodou a škola má jedinečnú príležitosť dozvedieť sa o sebe omnoho viac. Sebahodnotenie školy získava profesionálny a komplexný systémový charakter. Standardizované nástroje vnášajú do systému riadenia prehľadnosť, transparentné definície činností i väčšiu zrozumiteľnosť zásadných rozhodnutí. Informácie, ktoré o sebe škola vydáva, sú systematické, jednoznačne formulované, dôveryhodné. To zvyšuje prestíž školy, prináša to na verejnosť správu o tom, že škola skutočne usiluje o objektívny pohľad na svoju prácu.

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

Použité zdroje

- ANDREWS, J. W. - VIOLATO, C. (2010) *The Assessment of School Psychologists in Practice Through Multisource Feedback*. Canadian Journal of School Psychology, 25(4) 328-346, 2010. [on-line]. Dostupné na: <<http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>> DOI: 10.1177/082957351037358
- ARMSTRONG, M. (2002) *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0469-2.
- APLIKAČNÍ PŘÍRUČKA MODELU CAF pro školy. Publikáční řada Národní politiky podpory jakosti. Praha, 2007. ISBN 80-02-01873-7.
- GRIFFIN, E. M. - SANDERS, C. - KING, J. (2000) *A computerized 360° feedback tool for personal and organizational development in general practice*. Health Informatics Journal, Volume 6, Issue 2, p.71-80. ISSN 1741-2811.
- HOPKINS, D. (1997) *Evaluation for School Development*. Bristol: Open University Press, 1997.
- LARUSDÓTTIR, S. H. *Sebahodnocení škol: nový prvek v islandském školství*. [on-line]. Dostupné na: <http://www.comenius.upol.cz/documents/he01.htm>
- MICHEK, S. (2006) *Příručka pro sebahodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. [on-line]. Praha: NÚOV (dnes NÚV). Dostupné na: http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/prirucka_pro_sebahodnoceni_poskytovatelu_OV.pdf
- MUKHOPADHYAY, M. (2005) *Total Quality Management in Education*. Second ed. New Delhi: Sage Publications, 2005. ISBN 0-7619-3368-9.
- TUREK I. (2008) *O kvalitě školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-313-8.

Kontaktní adresy

Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D.
doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

e-mail: krpk00@vse.cz
e-mail: krpp01@vse.cz

Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví
Vysoká škola ekonomická v Praze
Nám. W. Churchilla 4
130 67 Praha 3

DIAGNOSTIKA UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA OSVOJOVÁNÍ INOVACÍ V OBLASTI ICT

DIAGNOSTICS OF TEACHERS AT THE FIRSTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL WITH RESPECT TO ACQUISITION OF INNOVATIVE SKILLS IN ICT

Lukáš Círus

Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové
Faculty of Education University of Hradec Králové

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na diagnostiku učitelů 1. stupně základní školy z pohledu osvojování inovací v oblasti využití ICT. Cílem výzkumu je zjistit aktuální situaci učitelů v osvojování inovací v oblasti ICT. Ověřit, zda rozložení učitelů na Českých základních školách z hlediska osvojování inovací odpovídá rozložení podle Rogersovy typologie.

Abstract: The paper focuses on the diagnostic possibilities of primary school teachers with respect to adoption of innovations in ICT. The aim of the research is to determine the actual situation of teachers in adoption of ICT innovation. Another aim is to verify whether the distribution of teachers in the Czech Republic corresponds with Rogers' typology.

Klíčová slova: Kankaarinta dotazník, Rogersova typologie, ICT, učitel.

Key words: Kankaarinta questionnaire, Rogers' typology, ICT, teacher.

ÚVOD

Příspěvek pojednává o možnostech diagnostiky učitelů 1. stupně základní školy z hlediska osvojování inovací v oblasti využívání informačních a komunikačních technologií. V současné době neexistuje mnoho studií zkoumající právě učitele 1. stupně v českém prostředí. Lze se odkazovat na práce starší 5 let. Vidíme jako důležité se tuto oblast podívat v současné době a získat aktuální data. Učitelé 1. stupně ZŠ a jejich vztah k ICT může mít vliv na to, jak jejich žáci budou k těmto technologiím přistupovat.

Cílem výzkumu je zjistit aktuální situaci učitelů 1. stupně základní školy v osvojování inovací v oblasti ICT. Ověřit, zda rozložení učitelů 1. stupně na Českých základních školách z hlediska osvojování inovací odpovídá rozložení podle Rogersovy typologie [1].

K vlastnímu výzkumu využíváme českou verzi dotazníku Kankaarinty [2], vytvořenou doc. Černochovou, upravenou pro učitele 1. stupně ZŠ a ICT.

METODOLOGIE

Teorie difuze inovací se snaží vysvětlit procesy osvojování informací v prostředí společnosti. Teorii difuze inovací formuloval v 60. letech Ro-

gers, jeden z největších představitelů difuzionismu. Podle něho dochází k rozšíření nových objevů, technologických řešení či výrobků díky šíření informací různými kanály, a to jen tehdy, jsou-li ve společnosti právě vhodné podmínky. Podle této teorie mohou být lidé rozděleni do pěti skupin - inovátor, časný osvojitel, raná většina, pozdní osvojitel a zpozdilec, a to podle jejich přístupu k inovacím a novinkám.

U každého jednotlivého osvojitele má postup osvojení několik fází - objev, zájem, vyzkoušení, rozhodnutí, osvojení. Rogers při vymezení charakteristik jednotlivých kategorií osvojitelů analyzoval mnohé výzkumy, které se zabývají inovacemi. Při zkoumání zastoupení kategorií osvojitelů v populaci vyšel z normálního rozdělení, kdy byl vypočítáván průměrný čas osvojení inovace a standardní odchylka. Na základě těchto dvou charakteristik byli osvojitelé rozděleni do uvedených kategorií [3] (tab.1).

Úloha učitele, který byl doposud především vykonavatelem změn přicházejících zvnějšku, se postupně mění na úlohu tvůrčího aktéra změny [4]. Angažovanost studenta je zásadní pro úspěšné vzdělávání. Studenti se naučí mnohem více, pokud mají možnost podílet se na svém vlastním vzdělávání, mají možnost přemýšlet a aplikovat své dovednosti v různých prostředích [5].

Tab.1 Kategorie podle Rogerse (1995)

Kategorie	Výskyt	Hlavní charakteristiky
inovátor	3 %	je tím, kdo jako první se ujímá myšlenky něco inovovat, zlepšovat, riskuje, je odvážný, má vysokou schopnost odolávat nejistotě
časný osvojitel	13 %	následuje nadšence, novátory, zlepšovatele, je uznáván
raná většina	34 %	rozvášňivý a uvážlivý, je pokrokový, nikoliv revoluční, zdokonaluje již existující postupy
pozdní většina	34 %	skeptik, musí být naprosto přesvědčen o výhodě a přednostech novinek
zpozdilec	16 %	nesnáší nejistotu z inovací a novinek

To předpokládá osobní angažovanost při uskutečnění změn ve vyučování, v životě školy, v přípravě žáků na budoucnost a také změnu sebe sama [6]. Učitel v nových společenských souvislostech přijímá nové role, s nimiž se musí nejen identifikovat, ale také pěstovat profesní sebevědomí novátora zodpovědného za plnohodnotnou vzdělanostní výbavu budoucí lidské generace [7].

Česká verze dotazníku Kankaarinty upraveného pro učitele 1. stupně ZŠ a ICT, je tvořena pěti pěticemi otázek a respondenti pomocí stupnice 5 až 1 vyjadřují míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními.

Každá sada tvrzení je formulována tak, aby maximálně odpovídala a vyjadřovala názor respondentů podle jednotlivých pěti skupin Rogersových kategorií, tedy inovátor, časný osvojitel, raná většina, pozdní většina a zpozdilec.

Jako příklad uvádíme náhled na první skupinu otázek odpovídající názoru inovátora:

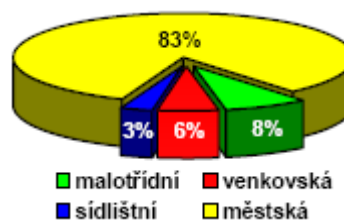
- Budu mezi prvními, kteří budou používat různé aplikace ICT.
- Jsem velmi nedočkavý(á) vyzkoušet i ty nejnovější aplikace ICT.
- Chci být vzorem ostatním v používání aplikací ICT.
- Troufám si vyzkoušet jakékoliv nové ICT aplikace.
- Troufám si riskovat ve zkoušení (dosud neověřených) ICT aplikací.

Výzkumným vzorkem byli učitelé 1. stupně základních škol spolupracujících s Pedagogickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Oslovili jsme 110 vyučujících na 1. stupni základní školy mailem, případně doplněným osobní schůzkou s vedením školy. Do-

tazník se vrátil od 82 učitelů, z celkového počtu bylo nutné vyřadit 6 dotazníků jako neúplných. Má me tedy k dispozici 76 úplných dotazníků a návratnost je 69 %.

Nejprve uvádíme základní charakteristiku skupiny respondentů. Ženy učitelky tvořily 94 % a muži učitelé 6 %. Z hlediska aprobovanosti pro učitelství 1. stupně základní školy bylo 93 % aprobovaných a pouze 7 % neaprobovaných pedagogů.

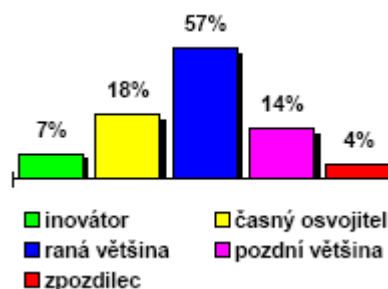
Dále nás zajímal typ školy, na kterém učitelé učí. Zde převažovali učitelé ze škol městského typu (obr.1), což je typ školy vyskytující se ve větších a velkých městech, s většími počty žáků, obvykle ve dvou a více paralelních třídách v ročníku. Specifikou jsou žáci městského obyvatelstva.



Obr.1 Učitelé podle typu školy

DISKUSE

Analýzou dat získaných dotazníků dostáváme rozložení typů učitelů ve zkoumaném výběru (obr.2).



Obr.2 Rozdělení učitelů podle Rogersovy typologie

Porovnáme-li námi vyhodnocené výsledky výzkumu reprezentující skupinu učitelů 1. stupně základní školy škol spolupracujících s Pedagogickou fakultou UJEP v Ústí nad Labem výzkumného šetření (Círus, 2016) s Rogersovým rozdělením, výsledky výzkumného šetření Platze [8] v rámci diplomové práce a šetřením Zounka [9], vidíme určité rozdíly (tab.2).

Tab.2 Výsledky a srovnání výzkumu Rogersovy typologie

	Círus	Rogers	Platz	Zounek
inovátor	7	3	2	10
časný osvojitel	18	13	21	3
raná většina	57	34	27	66
pozdní většina	14	34	45	20
zpozdílec	4	16	5	1

údaje v [%]

Jak si vysvětlit odchylky od ověřeného rozdělení dle Rogerse? Vzhledem k tomu, že se jedná o počátek výzkumu, pro který jsme svolili specifický vzorek učitelů, tedy učitele vybraných škol, které v podstatě prošly sítí kvality jako školy spolupracující s PF UJEP. Jedná se o školy, na které přicházejí naši studenti získávat praxi, a tak ve většině případů platí, že cviční učitelé, mají mnohem větší kontakt se současnými trendy ve výuce a vzdělávání, ať již prostřednictvím kontaktu se studenty - budoucími pedagogy, anebo tak, že díky spolupráci s vysokou školou mají blíže k dalšímu vzdělávání.

Další neopominutelný faktor, který musíme vzít v úvahu, jsou informační a komunikační technologie a jejich implementace do vzdělávacího procesu. Rogers publikoval výsledky v roce 1995, kolegové z České republiky pak v letech 2005 (Zounek) a 2007 (Platz). Následně došlo díky Evropským projektům k posílení technického vybavení škol a současně byla učitelům poskytnuta metodická podpora k využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání [10]. Strukturu podle výsledků výzkumu lze hodnotit, jako celkově posunutou směrem k inovátorům, s maximem učitelů, které lze dle Rogerse charakterizovat jako Ranou většinu.

Jedná se o počátek výzkumu po pilotáži, kdy jsme si na ucelené skupině vyzkoušeli jak funkčnost

dotazníku, vyhodnocování dat i jejich interpretaci.

V současné době dojde k oslovení širokého spektra škol v rámci ČR.

ZÁVĚR

Komunita učitelů 1. stupně základní školy je do jisté míry specifická, jednak svým složením s převahou žen, dále tím, že tito učitelé na základní škole mají v podstatě první možnost ovlivňovat a formovat v rámci výchovně vzdělávacího procesu žáky a jednou z oblastí je i utváření vztahu k ICT. Právě proto nás zajímá, jaké je složení této části pedagogů z hlediska difuze inovací v oblasti ICT. Pomocí upravené verze české verze dotazníku Kankannrinty zkoumáme učitele 1. stupně základní školy a hodnotíme jejich složení z hlediska míry difuze inovací podle Rogersovy teorie.

V článku prezentujeme výsledky specifické skupiny učitelů - učitelů spolupracujících s univerzitou, konkrétně UJEP v Ústí nad Labem. Výsledky výzkumu ukazují na posun křivky charakterizující Difuzi inovací podle Rogerse směrem k inovátorům, což vnímáme jako vliv užšího sepectí základní a vysoké školy prostřednictvím praktikujících studentů.

Výzkumný vzorek bude nyní rozšířen směrem k učitelské komunitě v rámci ČR. Počítáme samozřejmě, díky zvolené formě - elektronický dotazník, se snížením návratnosti. Výsledky již budou moci být, vzhledem k velikosti výzkumného vzorku, srovnávány s Rogersovou křivkou, charakterizující rozložení difuze inovací ve společnosti.

*Autor je studentem doktorského studijního programu ICT ve vzdělávání na ÚPPE PdF UHK.
Školitelka doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.*

Použité zdroje

- [1] ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovation*. New York. A Division of Macmillan Publishing Co. 1995. ISBN 0-02-926671-8.
- [2] KANKAANRINTA, I.K. Finnish Kindergarten Student Teachers' Attitudes Towards Modern Information and Communication Technologies. In *Media, Mediation, Time and Communication*. Helsinki. University of Helsinki. 2000. ISBN 951-45-9350-2.
- [3] BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno. AISIS. 2003. ISBN 80-239-0106-0.
- [4] MANĚNOVÁ, M. - ŠPILKA, R. (2015) Tablet in preschool education for children with special needs. *Proceedings of EDULEARN15 Conference*. Barcelona. Spain. IATED. pp.2205-2212.
- [5] MILKOVÁ, E. (2011) Development of logical thinking in enjoyable way. *Proceedings of the 8th International Conference Efficiency and Responsibility in Education (ERIE 2011)*. Prague. pp.221-229.
- [6] MILKOVÁ, E. - KOŘÍNEK, O. (2014) Future ICT Teachers - Programming Aptitude. *Proceedings of the 11th International Conference Efficiency and Responsibility in Education (ERIE 2014)*. Prague. pp.456-462.
- [6] VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu*. Učitelské listy. Praha. UK. 2007. ISSN 1210-6313
- [8] PLATZ, M. *Faktory ovlivňující využití ICT v práci pedagogických pracovníků předškolních zařízení a učitelů*. Praha. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická. 2007. Diplomová práce.
- [9] ZOUNEK, J. - SEBERA, M. *Budoucí učitelé a inovace v oblasti informačních a komunikačních technologií*. Brno. Studia paedagogica. 2005. ISSN 1803-7437.
- [10] MANĚNOVÁ, M. *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha. ExtraSystem Praha. 2012. ISBN 978-80-87570-09-8.

Kontaktní adresa

Mgr. Lukáš Círus
Ústav primární a preprimární edukace
Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové

e-mail: lukas.cirus@uhk.cz

Iveta Kmecová

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, Katedra managementu
The Institute of Technology and Business in České Budějovice, Department of Management

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou analýzy investic do lidského kapitálu. Cílem je seznámit čtenáře s faktory, které studenti v rámci investice do lidského kapitálu nejvíce upřednostňují. V příspěvku předkládáme názory studentů na investice do lidského kapitálu, konkrétně studentů z VŠTE v Českých Budějovicích v České republice a studentů ze Samarské Státní Ekonomické Univerzity v Rusku.

Abstract: The contribution deals with the analysis of investment into the human capital. The aim is to familiarize the reader with the factors that students prefer within the investment in human capital. In the contribution author presents students' views on the investment in human capital, focusing on the students of the Institute of Technology and Business in Ceske Budejovice, Czech Republic, and students of the Samara State Economic University, Russian Federation.

Klíčová slova: investice, lidský kapitál, zdraví, vzdělávání.

Key words: investment, human capital, health, education.

ÚVOD

21. století přináší změny i v oblasti řízení lidských zdrojů. Žijeme v silně proměnlivém prostředí, kde zákonitosti platící dnes už nemusí platit zítra. Na všechny změny je potřebné rychle reagovat. Bez kvalitních lidských zdrojů a tím i vysoké podnikové kultury to nebude nikdy možné.

Proto je dnes na řízení lidských zdrojů vyvíjen obrovský tlak. Finanční investice do lidských zdrojů se stále meziročně zvyšují. Na personalistech pak je, aby při výběru pracovníků rozlišili i motivaci jednotlivců. Jsou lidé, kteří chtějí investovat pouze sami do sebe. Denně pečují o své tělo, cvičí, sportují, cestují, zkrátka aktivně využívají svůj volný čas. Jiní investují do vzdělání, učí se cizím jazykům a umí svoje znalosti úspěšně prodat při výběrových řízeních. Jsou to lidé s jinými cíli, kterých chtějí v budoucnu dosáhnout. Na personalistech pak spočívá nelehký úkol, aby tyto jednotlivce při výběru odlišili a dokázali je správně stimulovat. Výsledkem jejich snažení bude kvalitní, vzdělaný, flexibilní lidský kapitál.

V příspěvku autorka usiluje o posouzení investic do lidského kapitálu prostřednictvím výsledků získaných ze dvou dotazníkových průzkumů.

1 POJEM LIDSKÝ KAPITÁL

Obecně lze pojem lidský kapitál vymezit jako souhrn znalostí, schopností a dovedností člověka, které se vytvářejí po celý život. Lidský kapitál je tvořen zaměstnanci, včetně vrcholového managementu podniku (Bagieńska, 2013, s.73). Z ekonomického hlediska je pojem lidský kapitál definován jako souhrn znalostí, zkušeností, schopností a zdraví jednotlivců a také je považován za tažnou sílu ekonomického růstu. Horáková (2010, s.3) poukázala na důležitost lidského kapitálu v době ekonomické recese s ohledem na vývoj světové ekonomiky a pracovních trhů. Wright a McMahan (2011, s.93-104) analyzovali rozhodnutí jednotlivců s ohledem na investice do jejich lidského kapitálu, jako je například investování do školení, vysokoškolského vzdělávání nebo do své životosprávy či tělesné aktivity. Analýza do lidského kapitálu se provádí, když se zvažují přínosy a výdaje při investování jedinců do jejich vzdělání, školení nebo zdraví. Rovněž Vlček (2009, s.215) prezentuje, že při analýze lidského kapitálu se vychází z předpokladu, že člověk rozhoduje o svém vzdělání, pracovní přípravě, lékařské péči a o dalších doplňcích k vědomostem a zdraví na základě porovnání nákladů a

výnosů. Biswajit (2016, s.425-437) zjistil, že investice do lidského kapitálu a zaměstnanost, přispívají ke zvýšení ekonomického růstu. Stejně tak i Crook et al. (2011, s.443-456) zjistili, že lidský kapitál silně souvisí s výkonem. Výsledky tohoto výzkumu signalizovali, že je nezbytné, aby manažeři investovali do programů, které pomáhají ke zvyšování a udržení stálého lidského kapitálu. Investice do kvalitního lidského kapitálu zaručují lepší výkon na úrovni celého podniku. Nicméně, lidský kapitál vyžaduje čas i peníze na rozvoj, což eventuelně kompenzuje jeho pozitivní přínos.

2 MĚŘENÍ LIDSKÉHO KAPITÁLU

Lidský kapitál patří mezi podnikové vstupy a zároveň je součástí tržní hodnoty podniku. Je tedy třeba jej měřit, protože výsledky mohou poskytnout důležité podklady pro vytváření strategie rozvoje lidských zdrojů a plánování personální práce. Bez měření lidského kapitálu je pro podniky složité odhadnout svůj reálný potenciál a tedy rozhodnout, zda dosavadní činnost byla efektivní a zda mají do rozvoje investovat (Mazouch a Fischer, 2011).

Otázkou měření investic do lidského kapitálu se zabývali mnozí autoři. Výsledky se často odlišovaly. Zjistilo se, že potíží při měření je mnoho, zejména při odhadech nákladů a výnosů vzdělání, vnějšími vlivy a další (Urbánek, 2009, s.8). Vojtovič (2011, 142-144), prezentuje čtyři metody měření lidského kapitálu:

- nejvyšší dosažené vzdělání dospělého jedince,
- přímé testování jedinců a jejich znalostí, schopností a dovedností,
- odhad tržní hodnoty lidského kapitálu,
- měření nákladů na rozvoj lidského kapitálu.

Na druhé straně Štamfestová (2013, s.52-62) prezentuje čtyři kritické měřítka při měření lidského kapitálu:

- inovativnost lidského kapitálu,
- vzdělávání,
- motivace k pracovnímu výkonu,
- spokojenost.

Cílem výzkumu, kterým se autorka zabývala, bylo ověření efektu lidského kapitálu na výkon a kvalitu průmyslových podniků v České republice, za pomoci faktorové analýzy a korelační analýzy. Výsledky tohoto výzkumu poukázaly na to,

jaká je závislost mezi všemi čtyřmi dimenzemi měření lidského kapitálu a kvalitou. Dosažené výsledky výzkumu potvrdili nejsilnější závislost mezi kvalitou a spokojeností zaměstnanců. Na druhém místě byla motivace.

Motivace je hybnou silou pře každého člověka. Ze strany manažerů je potřebné, aby uplatňovali správné motivační metody a techniky. Jak uvádí Chromý (2016, s.16), důležitá je atraktivita motivačních prvků. Motivace je velmi důležitou a nepřetržitou součástí působení pedagogů na žáky/studenty.

V praxi to znamená, že cílem každého manažera (řídícího pracovníka, pedagoga, akademického pracovníka) je pochopit to, co lidi motivuje. S pomocí motivace, jako nástroje řízení, můžeme dosáhnout stanovených cílů nejen na pracovištích, no rovněž i ve vzdělávacím procesu.

3 PRŮZKUM ANALÝZY INVESTIC DO LIDSKÉHO KAPITÁLU

Předkládáme výsledky dvou průzkumu se stejným zaměřením. Jeden z průzkumů se realizoval se studenty v měsících říjen - listopad 2016 na Samarské státní ekonomické univerzitě (SSEU) v období pracovní stáže. Druhý průzkum probíhal paralelně na Vysoké škole technické a ekonomické (VŠTE) v Českých Budějovicích. Odpovědi respondentů byly získané prostřednictvím online elektronického dotazníku Kvůli přehledu předkládáme výsledky každého průzkumu zvlášť.

3.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu bylo:

- zjistit, které investice do lidského kapitálu studenti nejvíc upřednostňují (investice do vzdělávání nebo investice do svého zdraví),
- zjistit, kolik peněz by byli ochotní studenti investovat do svého vzdělávání za jeden semestr.

3.2 Materiál a metodika

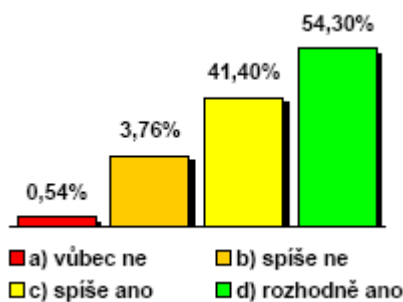
Na realizaci průzkumu se použila metoda dotazování. Data byla získaná prostřednictvím odpovědí respondentů. Autorka realizovala průzkum se stejným zaměřením i dříve.

Kmecová (2016, s.123-124), prezentuje výsledky průzkumu na analýzu investic do lidského kapitálu. Průzkumný vzorek tvořilo 214 studentů ze čtyř vysokých škol Jihočeského kraje, konkrétně studenty VŠTE v Českých Budějovicích, studenty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích,

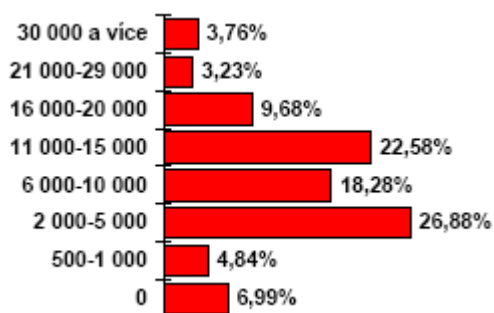
studenti z CEVRO institutu v Českém Krumlově a FM VŠE v Jindřichově Hradci. Průzkum vybraných škol v Jihočeském kraji, se realizoval prostřednictvím elektronických dotazníků v měsících prosinec 2015 - únor 2016. Paralelně s ním autorka ve stejném čase uskutečnila průzkum na Severní čínské technické univerzitě (NCTU) v Pekingu v Číně, v průběhu svého pracovního pobytu na Univerzitě. Průzkumný vzorek v Pekingu tvořilo 63 respondentů.

3.3 Výsledky průzkumu realizovaného na VŠTE v Českých Budějovicích

Průzkum probíhal prostřednictvím elektronického dotazníku. Velikost průzkumného vzorku tvořilo celkově 186 respondentů.

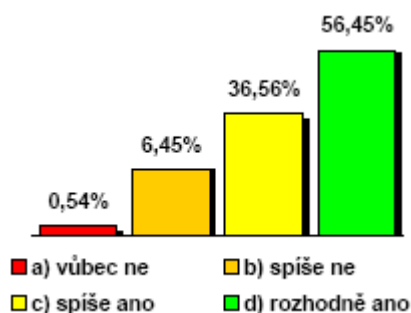


Obr.1 Názory respondentů na otázku, jak vnímají školu, vzdělávání jako investici do lidského kapitálu



Obr.2 Názory respondentů na otázku, kolik by byli ochotni investovat do svého vzdělání za semestr

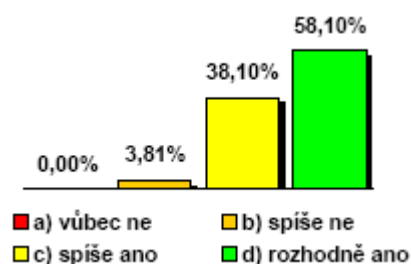
3,76 % (7 studentů ze 186 dotázaných) se k otázce vůbec nevyjádřilo.



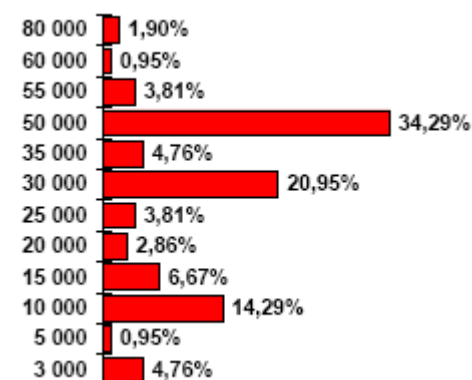
Obr.3 Názory respondentů na otázku, jak vnímají své zdraví jako investici do svého lidského kapitálu (fyzický vzhled, sport, turistika, volnočasové aktivity)

3.4 Výsledky průzkumu realizovaného na SSEU v Samaře

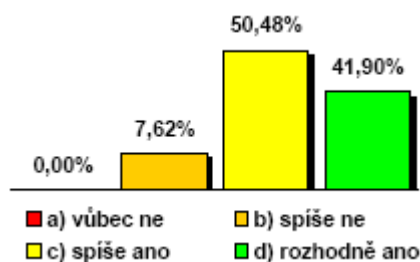
Průzkum byl realizován v průběhu pracovního pobytu na Univerzitě. Na jeho realizaci byla použita metoda dotazníkového šetření. Velikost průzkumného vzorku tvořilo 105 respondentů.



Obr.4 Názory respondentů na otázku, jak vnímají školu, vzdělávání jako investici do lidského kapitálu



Obr.5 Názory respondentů na otázku, kolik by byli ochotni investovat do svého vzdělání za semestr



Obr.6 *Názory respondentů na otázku, jak vnímají své zdraví jako investici do svého lidského kapitálu (fyzický vzhled, sport, turistika, volnočasové aktivity)*

4 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Předmětné průzkumy byly provedeny na dvou vysokých školách. Prvý průzkum probíhal na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích v Čechách, druhý průzkum se uskutečnil na Samarské státní ekonomické univerzitě v Rusku.

4.1 Dotazník na VŠTE

Výsledky průzkumu (obr.1), ukazují, že víc jako 50 % respondentů (54,30 %) VŠTE v Českých Budějovicích se vyjádřilo k možnosti d) rozhodně ano, což znamená, že studenti vnímají školu, vzdělávání jako největší investici do lidského kapitálu. Poměrně vysoké procento studentů označilo možnost c) spíše ano, konkrétně 41,40 %.

Průzkum dále potvrdil (obr.2), dle vyjádření názorů studentů, že největší procento studentů z celkového počtu 186 respondentů (26,88 %) jsou ochotni zaplatit za semestr nebo další vzdělávání sumu v rozmezí 2-5 tisíc Kč. Na druhé straně, nejmenší procento studentů, konkrétně 3,23 % z dotazovaných, uvedlo sumu v rozmezí 21-29 tisíc Kč.

Z obr.3 je možné pozorovat, že nejvíc procent studentů (56,45 %) zakroužkovalo možnost d) rozhodně ano, což znamená, vnímají zdraví (investice do sportu, svého zdraví, rekreace, fyzický vzhled) jako vhodnou investici do lidského kapitálu.

Co se týče počtu respondentů, ve vztahu k vyjádření se k otázce 1 a 3, investici do zdraví, možnost d) rozhodně ano preferovalo o 2,16 % (4) studentů VŠTE víc, z celkového počtu 186, jako investici do vzdělávání.

4.2 Dotazník na SSEU

Realizovaný průzkum na SSEU potvrdil následující: obr.4 znázorňuje, že až 58,10 % studentů SSEU, rozhodně ano preferuje školu, vzdělávání jako investici do lidského kapitálu. Na základě komparace, porovnání názorů studentů obou vysokých škol, můžeme říct, že vyjádření respondentů k otázce 1, byla přibližně stejná.

Z obr.5 vidět, že největší procento studentů, konkrétně 34,29 % z celkového počtu 105 studentů, jsou ochotni zaplatit za semestr do vzdělávání 50 tisíc rublů, co představuje přibližně sumu 20 tisíc Kč. Na základě porovnání odpovědí obou vysokých škol, vyslovujeme názor, že studenti Samarské státní ekonomické univerzitě jsou ochotni investovat do vzdělávání více peněz za jeden semestr jako studenti Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích.

Průzkum dále potvrdil (obr.6), že největší procento studentů (50,48 %) SSEU uvedlo možnost c) spíše ano, což znamená, že vnímají zdraví a sport jako vhodnou investici do lidského kapitálu. Poměrně vysoké procento označilo i možnost d) rozhodně ano, konkrétně 41,90 % respondentů.

Co se týče počtu respondentů a porovnání ve vztahu k vyjádření se k otázce 1 a 3, investici do vzdělávání možnost d) rozhodně ano, uvedlo nejvíce studentů SSEU, při investici do zdraví, sportu, převažovala možnost c) spíše ano. Vyslovujeme názor, že studenti SSEU více upřednostňují investici do vzdělávání před investicí do zdraví, sportu.

ZÁVĚR

Oba průzkumy se realizovaly v měsících říjen - listopad 2016. Na základě získaných dat, můžeme konstatovat, že výsledky obou průzkumů ukazují, že většina studentů vnímá školu (jazykové kurzy, další vzdělávací formy) jako vhodnou investici do lidského kapitálu. Patrný rozdíl byl v odpovědích na třetí otázku, která se týkala otázky, jak vnímají studenti své zdraví (fyzický vzhled, turistiku, sport) jako investici do svého lidského kapitálu. Nepatrný rozdíl byl v tom, že 50,48 % (nejvíc) studentů SSEU uvedlo, že spíše ano upřednostňují investici do zdraví, zatímco nejvíc procent studentů VŠTE (56,45 %) reagovalo jednoznačně na tuto otázku rozhodně ano. Realizované průzkumy ukázali největší rozdíly

při otázce 2. Průzkum na Samarské státní ekonomické univerzitě potvrdil (obr.5), že ruští studenti jsou ochotní za semestr za studium (nebo další vzdělávání), zaplatit víc peněz jako čeští studenti na VŠTE. Jedním z důvodů proč je to mu tak,

může být i fakt, že studium na Samarské státní ekonomické univerzitě je bezplatné, jen pro přibližně jednu třetinu počtu studentů denní formy studia.

Použité zdroje

- BAGIEŇSKA, A. (2013) The role of human capital in an innovative enterprise in Poland. *Trendy v podnikání*. Plzeň: ZČU. 2013. ISSN 1805-0603. Dostupné také z: <http://www.fek.zcu.cz/tvp/>
- BISWAJIT, M. (2016) Investment in Human Capital and Economic Growth in Singapore. *Global Business Review*. 2016. ISSN 0972-1509.
- CROOK, T. R. et al. (2011) Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*. 2011. ISSN 0021-9010.
- HORÁKOVÁ, M. (2010) Význam konceptu lidského kapitálu v ekonomické teorii v době ekonomické recese. *FÓRUM sociální politiky*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i. 2010. ISSN 1802-5854.
- CHROMÝ, J. (2016) Motivační aspekty a jejich bariéry při studiu odborných škol. Příklad z oblasti gastronomie. *Media4u Magazine*. 2016. ISSN 1214-9187.
- KMECOVÁ, I. (2016) Analýza investic do lidského kapitálu. In: Váchal, J. et al. *Jihočeský kraj v globální ekonomice*. Praha: Setoubooks.cz. 2016. ISBN 978-80-86277-82-0.
- MAZOUCH, P. - FISCHER, J. (2011) *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. Praha: C. H. Beck. 2011. ISBN 978-80-7400-380-6.
- ŠTAMFESTOVÁ, P. (2013) Lidský kapitál a vnímaná kvalita produkce podniku. *Trendy ekonomiky a managementu*. Brno: Fakulta podnikatelská VUT v Brně. 2013. ISSN 1802-8527.
- URBÁNEK, V. (2009) Lidský kapitál ve vědě a výzkumu. *Rozvoj lidských zdrojů ve vědě a výzkumu: Sborník příspěvků z odborného symposia: Liberec 5.-6. květen 2009*. Liberec: VÚTS, 2009. ISBN 978-80-87184-07-3.
- VLČEK, J. (2009) *Ekonomie a ekonomika*. Praha: Wolters Kluwer ČR. 2009. ISBN 978-80-7357-478-9.
- VOJTOVIČ, S. (2011) *Koncepce personálního řízení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 2011. ISBN 978-80-247-3948-9.
- WRIGHT, P. M. - MCMAHAN, C. G. (2011) Exploring human capital: putting human back into strategic human resource management. *Human Resource Management Journal*. 2011, 21(2), s.93-104. doi:10.1111/j.1748-8583.2010.00165.x.

Kontaktní adresa

Ing. Iveta Kmecová, PhD., ING-PAED IGIP
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 517/10
370 01 České Budějovice

e-mail: kmecova@mail.vste.cz

Petr Svoboda - Pavel Andres

Masarykův ústav vyšších studií ČVUT, oddělení pedagogických a psychologických studií
Masaryk Institute of Advanced Studies CTU, dpt. of pedagogical and psychological studies

Abstrakt: Informační a komunikační technologie prošly v uplynulých několika letech dynamickým rozvojem s kladným dopadem na výchovně vzdělávací proces. Je nezbytné konstatovat, že tento dopad ovlivnil a ovlivňuje i oblast vzdělávání. Příspěvek poukazuje na nové trendy zasahující do pedagogických, psychologických a sociologických studijních disciplín.

Abstract: Over the last few years the ICT underwent a rapid development with consequences also to the sphere of education and upbringing, which happened not only at the level of technological thinking. This paper refers to the new trends having impact to the pedagogical, psychological and also sociological disciplines.

Klíčová slova: Multimédia, vzdělávací technologie, inovace.

Key words: Multimedia, educational technologies, innovation.

1 ÚVOD

Vývoj nových technologií se výrazně zrychluje v důsledku probíhajících technologických změn a inovací. Masarykův ústav vyšších studií ČVUT v Praze v současnosti spolupracuje se společností Microsoft ČR. Cílem této spolupráce je seznámení studentů s novými technologiemi. Cílovou skupinou jsou studenti akreditovaných studijních programů, studenti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a studenti Univerzity třetího věku. Partnerství také umožňuje zahrnout tablety do výuky, kde mají studenti možnost pracovat s aplikacemi Microsoft, stejně jako s aplikacemi třetích stran.

K aktivitám Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT v Praze patří také příprava učitelů odborných předmětů, příprava učitelů praktického vyučování a odborného výcviku - tedy odborníků, kteří díky svým znalostem a dovednostem naleznou uplatnění a perspektivní zaměstnání ve svém oboru. Obsah studia koresponduje s požadavky trhu práce.

Kromě akreditovaného bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice nabízí také ČVUT MÚVS vzdělávací programy v rámci celoživotního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku, psychologii a další vzdělávání pedagogických pracovníků (akreditované kurzy DVPP) převážně formou distančního studia. Velká pozor-

nost je věnována interaktivním technologiím a novým didakt. prostředkům ve výuce, také m-learningu, informačním systémům školy, aplikacím mobilních technologií do výuky, aktuálním tématům z oblasti ICT a dalším oblastem s invenční tematikou [1]. Tyto aktivity jsou dále rozvíjeny na aplikační úrovni, jako příklad lze uvést projekt Windows EDU Proof of Concept Project na MÚVS ČVUT v Praze ve spolupráci se společností Microsoft. Na tomto projektu spolupracujeme s veřejnými vysokými školami v Liberci a v Plzni.

Projekt navazuje na naše minulé i současné výzkumné úkoly (například projekt Řízení motivační připravenosti technicky vzdělaných studentů k výkonu učitelské profese, fond vzdělávací politiky MŠMT), stejně tak i z realizace akreditovaného studijního programu Specializace v pedagogice. Studium je určeno k získání stanovené odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (tzv. pedagogická způsobilost), jako předpokladu pro výkon funkce pedagogického pracovníka (dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a navazující vyhlášky MŠMT č.317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění).

Je žádoucí připravit budoucí učitele technických předmětů (obor Učitelství odbor. předmětů resp.

Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku), nejen v úrovni znalostí jednotlivých technologií, ale především, jak tyto technologie účelně zapojit do výchovně vzdělávacího procesu [2]. Jinými slovy řečeno, projektový tým se soustředí nejen na technologické problémy, ale bere v úvahu také didaktické a metodologické aspekty jako důležitý prvek aplikovaný v rámci výzkumu. Tablety umožní zavedení nových metod a forem vzdělávání do edukační reality. Dávají možnosti pedagogům a studentům je efektivně a smysluplně využít tam, kde směřují k cílům výuky. Využíváním nových technologií škola získává kredit moderní vzdělávací instituce a posiluje svou pozici na trhu [1]. Přípravuje budoucí absolventy na potřeby praxe a reaguje na vzdělávací potřeby škol, školských organizací a pracovního trhu. V současnosti se do popředí dostávají nové dovednosti, často označované jako dovednosti pro 21. století [3]. Toto jsou vybrané strategické komponenty při realizaci projektu.

Projekt koresponduje se strategickou vizí a strategickými cíli ČVUT v Praze. Například: aktualizace a modernizace výuky, rozvoj možností celoživotního vzdělávání, podpora průběžné inovace a modernizace studijních programů, preference atraktivních studijních programů. Dokument dále hovoří o prestiži ČVUT, která musí být založena na dynamickém rozvoji univerzity jako celku i rozvoji jeho jednotlivých fakult a přizpůsobivost novým podmínkám a potřebám pracovního trhu (zvýšení konkurence-schopnosti), vytváření technologického zázemí pro využívání moderních informačních a multimed. technologií, vytváření podpory pro rozvíjení informační gramotnosti studentů a spolupráce na utváření jejich klíčových kompetencí pro studium, budoucí profesi a celoživotní učení. Také modernizace stávajících výukových prostor a objektů na úroveň odpovídající potřebám moderního vysokoškolského vzdělávání. Projekt je také v souladu s dalším důležitým dokumentem - Aktualizace dlouhodobého záměru ČVUT v Praze.

Například kapitola 1.4 uvádí cíle z hlediska dlouhodobého záměru - podporu zavádění neprezenčních forem studia (u těchto forem studia zajistit kvalitu shodnou s prezenční formou), programovou orientaci na moderní komunikační a výukové technologie (e-teaching). Kapitola 2. 3 hovoří o podpoře tvorby kurzů celoživotního vzdělávání i v návaznosti na studijní programy, inovace

kurzů CŽV. Sekce B zdůrazňuje, že je důležité se systematicky zabývat kvalitou všech typů uskutečňovaných studijních programů a motivací akademických pracovníků a studentů při uskutečňování těchto studijních programů, podpořit přístrojové vybavení ČVUT, zvyšovat nabídku a rozvíjet kvalitu programů celoživotního vzdělávání.

Projekt koncepčně vychází ze strategických a koncepčních dokumentů MŠMT, kde mezi prioritní cíle řadíme především otevření se novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšení kompetence studentů v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi a v neposlední řadě rozvíjení informatického myšlení studentů.

Opomenout nelze ani další dokument - Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Je zřejmé, že ověřené a fungující přístupy (metody, formy, aj.) ve výuce je vhodné zachovat a nadále rozvíjet, současně s tím je zcela nezbytné více využívat potenciál digitálních technologií. Dokument konstatuje, že využívání digitálních technologií ve výuce na fakultách připravujících budoucí učitele se dosud nestalo pevnou a nedílnou součástí výuky, a to ani v rovině teoretické, ani v rovině praktické.

2 ZÁMĚR

Naším záměrem jsou také inovace stávajících studijních programů zaměřených na informační a komunikační technologie ve vzdělávání, na počítačovou gramotnost, na počítačové prezentace, na mediální názornost ve výuce technických předmětů, na elektronické vzdělávání, atd. Dalším naším záměrem je vybudování technologického centra nových technologií, kde bude možné ukázat zapojení tabletů do výuky, modelové scénáře pro pedagogy, prezentace vybraných technologií, nových výukových postupů vhodných pro zavedení ve škole.

Dále, jak používat nové technologie, využívání m-learningové podpory, mobilní učebny - vhodné pro studenty učitelských studijních programů, DVPP, U3V, akademické pracovníky, atd. Klást důraz na nezávislost na použité platformě (Windows, Android, Mac/iOS). Nalézt a odlišit kvalitní a nekvalitní studijní oporu [4].

Technologie jsou dnes všude kolem nás a oblast vzdělávání není výjimkou. Cílem projektu neby-

lo prosazovat technologie za každou cenu. Naopak jsme se snažili hledat cesty, které na straně jedné pomůžou učitelům v jeho přípravě na vyučovací hodinu, na straně druhé pomůžou žákům a studentům pochopit probíranou látku. Chtěli jsme ukázat možnosti smysluplného využívání nových technologií tam, kde směřují ke vzdělávacím cílům. Cílem bylo také ukázat nové metody a formy výuky, včetně způsobů, jak tyto prostředky aplikovat do edukační reality [5].

3 VÝSTUPY

Snahou bylo identifikovat didaktické možnosti vzdělávacího obsahu, poskytnout náměty učitelům základních a středních škol, jak lze začleňovat digitální zařízení do výchovně vzdělávacího procesu. Byly vytvořeny modelové scénáře (metodické listy), ve kterých byly aplikovány modely třífázového procesu učení (E-U-R), které respektují mechanismy přirozeného učení [6, 7]. Vybrané scénáře byly ověřeny v rámci studijních programů MÚVS ČVUT a na vybraných vzdělávacích centrech společnosti Microsoft. Bylo poskytnuto celkem 18 modelových scénářů se zaměřením na matematiku, fyziku, techniku, cizí jazyky a odborné předměty.

4 E-U-R

Vybrané metodické listy byly zpracovány pomocí metody E-U-R, která je založena na konstruktivistickém přístupu k výuce. Tento model je nazýván třífázovým modelem procesu učení. Cílem této metody je především usnadnit proces učení ve smyslu vhodně zvolených činností tak, aby odpovídaly přirozenému učení [8]. E-U-R zároveň umožňuje individuální přístup k výuce a bere v úvahu různé vstupní znalosti a dovednosti studentů. V rámci stejné činnosti disponuje různými způsoby, jak porozumět novému učivu. E-U-R se skládá z těchto fází: fáze evokace, fáze uvědomění si významu a fáze reflexe [9].

4.1 Evokace

Studenti si uvědomují, co o daném tématu již ví. Sestaví si vlastní znalostní strukturu probíraného tématu, do níž mohou následně přiřadit nová fakta a propojit nové informace s již známými. Dalším cílem fáze evokace je zaktivizovat studenta. Třetím cílem evokační fáze je motivace [8]. Evokace pracuje na základě jednoduchého principu - když se seznamujeme s něčím novým, chceme

se o daném tématu více dozvědět/naučit. Zájem studentů a jejich motivace je předpokladem aktivní samostatné práce studentů.

4.2 Uvědomění si významu

Je to fáze učení, expozice a fixace učební látky. V průběhu této části studenti zpracovávají nové informace. Hlavním cílem je udržet zájem studenta vyvolaný v předchozí evokační fázi [8]. Studenti si vytvářejí souvislosti (kognitivní mosty) mezi starými a novými vědomostmi. Je důležité, aby studenti byli aktivně zapojeni do výuky, nepřijímali pouze kognitivní znalosti, ale dokázali znalosti dávat do vztahu k již získaným poznatkům.

4.3 Reflexe

V průběhu reflexe studenti systematicky konsolidují nové znalosti. Cílem reflexe je podporovat výměnu názorů mezi studenty. Reflexe nemusí představovat shrnutí poznatků učitele nebo bystrého žáka. Každý student by měl dostat prostor pro formulaci svých vlastních závěrů [9].

5 PŘÍKLAD VYBRANÉHO MODELOVÉHO SCÉNÁŘE

Scénáře byly připraveny pro základní a střední školy na základě rámcových vzdělávacích programů [6, 7].

Tab.1 Obor RVP

Obor RVP ZV:	Informační a komunikační technologie
Ročník:	1. stupeň ZŠ
Časový rámec:	45 minut

5.1 Metodický přehled

Tab.2 Metodický přehled

Téma:	Vyhledávání informací pomocí QR kódu pozn. téma navazuje na Vyhledávání informací na internetu
Mezioborové vztahy:	Mediální výchova - V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma: umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich; učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času. Environmentální výchova - tematický okruh Ekosystémy - les (domácí úkol)

Klíčové kompetence:	Kompetence k učení: Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Kompetence k řešení problémů: Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému. Kompetence komunikativní: Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.
Výukové strategie:	Koncepce lekce odpovídá trojfázovému modelu procesu učení E-U-R (evokace, uvědomění si významu informací a reflexe) Vlastní aktivita žáků v hodině při prezentaci problému - žáci přicházejí s vlastními nápady, kde by bylo možné využít technologii čarového kódu/QR kódu Třídění a zpracovávání nových informací. Demonstrace, skupinová práce. Prezentace zjištěných poznatků, další využití v praxi.
Oborové výstupy:	Žák: ICT-5-2-01: při vyhledávání informací na internetu používá jednoduché a vhodné cesty ICT-5-2-02: vyhledává informace na portálech, v knihovnách a databázích ICT-5-2-03: komunikuje pomocí internetu či jiných běžných komunikačních zařízení aktivně se zapojuje do tvorby a charakteru výuky, pracuje s informacemi, které převádí do QR kódu (text, kontakty, adresa, telefon, video youtube, facebook, twitter, skype), které dále aktivně upravuje do specifických grafických výstupů, vč. jejich sdílení, použije mobil/tablet jako pomůcku k načtení QR kódu resp. jeho samostatného vytvoření, nalezne další praktické použití QR kódu v praxi
Co potřebujeme:	PC s OS Windows 10 a vyšší, mobilní telefony (smartphones), tablety/phablety, Microsoft OneNote pro sdílení pracovních sešitů, OneDrive/Sway, vybranou aplikaci pro čtení/ vytváření QR kódů, např.: QR Scanner +/-QR Code Scanner 8/ QR Code Generator apod.

5.2 Metodický návod

5.2.1 Evokace

Podstatou první fáze procesu učení je evokovat/ vybavit si, jaké mají žáci dosavadní zkušenosti s technologií QR kódu, co o kódu vědí, nebo co si myslí, že o něm vědí, v jakých běžných životních situacích se s QR kódy setkali. Pokud mají žáci problémy, doporučuje se použití motivačních obrázků.

Příklady aplikace QR kódů: navštívenka (vizitka), telefonní kontakt vč. adresy, marketingové akce - s možností přímého odkazu na webovou adresu s možností online nákupu výrobku (např.

nákup SW aplikace), slevy, věrnostní programy, poukázky, katalogy, odkazy v časopisech, obaly výrobků, jízdenky, složenky, označení budov/památek, naučné stezky, odkaz na připojení do sítě WiFi, určení GPS souřadnic aj. Díky postupnému rozšiřování technologie zasáhla masivně reklamní průmysl s možnostmi prezentovat svou vlastní firmu, či sebe samého originálními doplňky, jako např. tričko s vlastním QR potiskem, hrneček či dokonce jedinečný náhrdelník. Protože žáci již ovládají základní postupy vyhledání informací na internetu, mohou si samostatně najít odpovědi na tyto otázky. V případě potřeby učitel pomáhá a navrhuje žáky, jakými klíčovými slovy se dopracují požadovanému výsledku.

Podstatou této fáze učení je vyvolat diskusi, jejíž cílem je sesbírat další příklady a nápady, kdy by se dala technologie QR kódu s výhodou použít. U jaké příležitosti se děti se s QR kódem setkali?

Učitel jejich typové poznatky na dané téma zapisuje do sdíleného pracovního e-sešitu, jednotliví žáci si své tipy zapisují do poznámek v tabletu nebo mobilním telefonu prostřednictvím aplikace Microsoft OneNote nebo OneNote Class Notebook a sdílejí mezi sebou. Lze využít OneDrive. Učitel koriguje, rozšiřuje a usměrňuje.

Evokující nebo klíčová slova a slovní spojení: Čarový kód/QR kód.

5.2.2 Uvědomění si významu

QR kód (anglicky: QR Code) je prostředek pro automatizovaný sběr dat. Zkratka vychází z anglického Quick Response, tedy kódy rychlé reakce.

Motivační video (lze nastavit s českými titulky). V úvodu je nutné video ve stručnosti popsat, co je cílem videoprojekce, čeho si všimnout, příp. zda si mají žáci dělat samostatně poznámky k tématu.

Učitel uvede praktické příklady využití QR kódu

Úkol: Vytvořte si svůj vlastní QR kód - vizitku VCard/MeCard. Pro vytvoření je možné využít např. aplikaci Barcode generator z Windows Store. Výsledný obrázek uložte a pojmenujte svým příjmením. Lze využít sdíleného prostoru OneDrive. Žáci si následně za využití smartphonu nebo tabletu načtou do svých zařízení vybrané

kontakty svých kamarádů, bez nutnosti údaje přepisovat.

Úkol: Postup vytvoření QR kódu si ukážeme i za využití online generátoru, např. zde: <http://www.qrgenerator.cz>. Zadejte generování QR kódu Adresa, zadejte adresu naší školy. Pomocí mobilního telefonu či tabletu QR kód přečtete a v kombinaci s aplikací Windows Mapy určete polohu školy na mapě (s následnou možností navigace, A-B).

Učitel vykládá, demonstruje, kontroluje a koriguje činnost žáků. Demonstrace může být prakticky realizována za využití dataprojektoru, na který promítneme QR kód a který následně pomocí mobilního telefonu či tabletu naskenujeme do zařízení.

Pro zvědavé - historická funkce učiva

Počátky QR kódů se datují rokem 1994, kdy v Japonsku dceřiná firma Toyoty, Denso Wave, vyvinula první QR kód za účelem sledování automobilových dílů v průběhu výrobního procesu.

V podstatě však jejich historie začala ještě o několik desítek let dříve při vynálezu klasického čárového kódu, s jehož variacemi se dnes setkáte na štítcích produktů v obchodech po celém světě. Původní nápad vznikl někdy před rokem 1950, když jeden z otců čárového kódu, Bernie Silver, zaslechl v obchodě konverzaci o možnostech automatizovaného čtení cen z produktů. Spolu s kolegy z M.I.T. pak zapracovali na řešení s podobným principem jako morseovka, umožňující zaznamenávání informací za pomocí série různých dlouhých čar. V průběhu let se tento systém postupně vyvinul až do podoby, jak jej známe dnes.

Čárový kód dokáže zaznamenat maximálně okolo dvaceti číslic, QR kód jich může dnes obsahovat tisíce a není omezen čistě na číslice. Lze jej snadno dekodovat a navíc umožňuje korekci chyb. V roce 2002 přišli japonští inovátoři s nápadem využít fotoaparáty mobilních telefonů jako scanner QR kódů, ale až s nástupem smartphonů se začaly QR kódy těšit své dnešní popularitě.

Na závěr učitel shrnuje žákovské interpretace samostatné/týmové práce a společně formulují závěry učební jednotky

Praktickými úlohami jsme si prakticky ukázali, co to znamená Quick Response. Technologie šetří čas, bez nutnosti ručního přepisování, umožňuje sdílet nejrůznější informace, včetně využívání

multimediálních aplikací a propojení na sociální sítě.

5.2.3 Reflexe

Smyslem reflexe je zužitkovat zkušenosti žáků s procesem učení do budoucna. Důležité na reflexi je to, že ji provádí žáci společně s učitelem, nejedná se tedy o zhodnocení práce žáků učitelem.

Žáci si vlastními slovy formulují závěry, ve vazbě na cíle vyučovací jednotky (k cílům učení). Kromě toho bude zhodnocena cesta (postup, myšlení), jak jsme těchto výsledků dosáhli. V rámci závěrečné řízené diskuse k tématu QR kódů by měla být iniciována diskuse o budoucnosti QR kódů, negativěch a možných hrozbách, budou zopakovány prostředky a sw nástroje pro vytváření nebo skenování QR kódů.

Domácí úkol pro skupinky, dvojice, ale i jednotlivce (tip na výlet): Naučná stezka Lesní galerie aneb Tam a zpátky za zvířátky.

Naučná stezka pro pobavení a poučení dětí i dospělých prochází západní částí rozsáhlého lesního komplexu Klánovického lesa na východním okraji Prahy. Zábavnou formou představuje třicet zástupců živočišné říše, kteří se zde vyskytují. Máte-li chytrý mobilní telefon s připojením na internet, můžete si s jeho pomocí např. poslechnout hlas konkrétního živočicha, nebo získat doplňující informace.

5.3 Doporučené zdroje pro výuku

Na následujících internetových odkazech lze nalézt veškeré poznatky:

https://cs.wikipedia.org/wiki/QR_kód

<http://www.stezky.info/naucnestezky/ns-lesni-galerie.htm>

<http://www.qrgenerator.cz/historie-qr-kodu.html>

<https://youtu.be/CSIxHjXw>

Co je QR kód?

<https://youtu.be/CSIJGNBHjXw>

6 ZÁVĚR

Pomocí technologií budoucnosti myslíme na budoucí generace absolventů, učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. Masarykův ústav vyšších studií má vedle akreditovaných studijních programů i širokou nabídku kurzů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které rozšiřují kvalifikaci učitelů v oblasti práce s digitálními technologiemi.

Použité zdroje

- [1] ANDRES, P. - SVOBODA, P. *Vybrané aspekty celoživotního vzdělávání učitelů - techniků*. In Danielova, L. - Schmied, J. (eds.). Sborník příspěvků ze 7. mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání Icolle 2015. Křtiny: Mendelova univerzita v Brně. 2015. s.17-34. ISBN 978-80-7509-287-8.
- [2] ANDRES, P. - VALIŠOVÁ, A. *Elektronizace ve vzdělávání, fenomén současné doby*. In Andres, P. - Vališová, A. a kol. (eds.) Interdisciplinární vztahy mezi technickými, humanitními a společenskými vědami. Sborník příspěvků na CDROM z mezinárodní vědecké konference na téma Technical, Human and Social Sciences: Is It Possible to Dialogue in the Pedagogical Process? Praha. ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií. 2013. ISBN 978-80-01-05287-7.
- [3] GARTNER.COM. *Leading in a Digital World*. [online]. [cit.2013-12-6]. Dostupný z www: <<http://www.gartner.com>>
- [4] ČADÍLEK, M. - KONUPČÍK, P. *Podpora učitelů a škol při tvorbě školních vzdělávacích programů*. [online]. [cit.2008-19-9]. Dostupný z www: <<http://boss.ped.muni.cz/pomocskole/>>
- [5] SEMRÁD, J. et al. *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby*. Brno. Paido. 2015. ISBN 978-80-7315-258-1.
- [6] SVOBODA, P. *Využití m-technologií v modelovém scénáři aktivity pedagoga*. Media4u Magazine. 3/2010. s.125-127. [online]. [cit.2010-9-28]. ISSN 1214-9187.
- [7] SVOBODA, P. *Modelové scénáře aktivit s využitím m-learningu*. In Media4u Magazine, 4/2009. s.33-35. ISSN 1214-9187.
- [8] KOŠŤÁLOVÁ, H. - HAUSENBLAS, O. *Co je E-U-R. Kritické myšlení.cz* [online]. [cit.2014-07-012]. Dostupný z www: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur>
- [9] ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. Metodický portál. [online]. [cit.2016-06-06]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/cz/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>> ISSN 1802-4785.
- [10] MODERNÍ VYUČOVÁNÍ. CZ: *Škola hrou? S moderními technologiemi je to snadné* [online]. [cit.2016-02-02]. Dostupný z www: <<http://www.modernivyucovani.cz/skola-hrou-modernimi-technologie-mi-je-snadne/>>
- [11] NEUMAJER, O. *Co je a co není integrace technologií do výuky*. Metodický portál. [online]. [2014] [cit.2014-12-06]. Dostupný z www: <<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/18625/co-je-a-co-neni-integrace-technologiei-do-vyuky.html>> ISSN 1802-4785.
- [12] ŠEĎOVÁ, K. - ZOUNEK, J. *Web o změnách ve vzdělávání*. Učitelství 2007/2008. č. 3. s.2-4. [online]. [cit.2008-02-20]. Dostupný z www: <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103437&CAI=2151>>
- [13] VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko - psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha. Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.
- [14] ANDERSEN, E. *Cell Phones in School: Tools or Toys?* 2009. [cit.2011-08-29]. Dostupný z www: <http://journalstar.com/lifestyles/article_b851282e>

Kontaktní adresy

Ing. Bc. Petr Svoboda, Ph.D., ING.PAED.IGIP
Ing. Bc. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP

e-mail: petr.svoboda@cvut.cz
e-mail: pavel.andres@cvut.cz

Masarykův ústav vyšších studií ČVUT
oddělení pedagogických a psychologických studií
Kolejní 2a
160 00 Praha 6

Karel Myška - Lucie Samková

Ústav sociální práce, Univerzita Hradec Králové
Institute of Social Work, University of Hradec Králové

Abstrakt: V roce 2014 Google zpřístupnil Google Classroom - velmi jednoduchý a snadno ovladatelný LMS. V rámci ČR je jeho využití podpořeno také tím, že je součástí bezplatných Google Apps pro vzdělávání. V článku jsme se zaměřili na otázku, zda je Google Classroom připraveno nahradit LMS Moodle, jaké jsou jeho výhody a nevýhody a zda v něm chybí nějaké důležité funkce.

Abstract: In 2014 Google released the Google Classroom - a very simple and easy-to-use and free of charge available tool within Google Apps for Education. The presented research mainly focuses on questions whether Google Classroom ready to replace Moodle, what main advantages and disadvantages of Google Classroom are and whether important tools are missing.

Klíčová slova: Google Classroom, LMS, Moodle, e-learning, vzdělávání, cloud.

Key words: Google Classroom, LMS, Moodle, e-learning, education, cloud.

1 ÚVOD

Softwarové nástroje typu LMS (Learning Management System) jsou dlouhodobě vnímány jako vhodné pro podporu vzdělávání. V současné době jsou tyto nástroje pro podporu vzdělávání rozšířené ve školách po celém světě. Moderní softwarové nástroje pro podporu vzdělávání, jako jsou právě LMS nabízejí pokročilé možnosti a nástroje pro učitele a studenty. Tyto nástroje jsou v současné době standardem pro oblast získávání kvalifikace, pro online testování pomocí testů a úloh a komunikačních nástrojů v oblasti výuky. Významnou výhodou těchto nástrojů je možnost jejich využití pomocí jakéhokoliv zařízení připojeného k internetu (počítač, notebook, tablet, smartphone) dle časových možností studentů, kteří mohou postupovat podle svých schopností a individuálního časového rozvrhu. Testy mohou být vyhodnocovány automaticky, což výrazně ušetří učitelům práci a studenti získají okamžitou zpětnou vazbu o svých výsledcích.

Uživatelé mohou pracovat s LMS odkudkoliv. Aplikaci lze spustit pomocí webového prohlížeče, nebo si stáhnout příslušnou aplikaci pro tablet nebo smartphone (pokud je k dispozici). Jedním z nejoblíbenějších a asi nejznámějších LMS je Moodle, který může být spuštěn pomocí webového prohlížeče, nebo pomocí speciální aplikace (dostupné pro iOS a Android). LMS Moodle je open source systém, který je k dispozici

zdarma i pro komerční účely. V roce 2015 měl LMS Moodle 22,98% podíl na trhu LMS [4].

LMS Moodle nabízí mnoho možností a nástrojů pro práci pedagogů, testování studentů a podporu online vzdělávání. Jedná se o velmi složitý systém, jehož složitost a množství funkcí může být v některých případech pro uživatele spíše ke škodě. V případě jeho použití ve školním prostředí je vhodné mít k dispozici zaškoleného správce systému a je také vhodné, aby učitelé měli za sebou alespoň základní proškolení v jeho používání. Na škodu také není ani jednoduchá příručka nebo instruktážní video pro studenty, zveřejněné na úvodní stránce systému. O systém se většinou stará externí společnost, která je nutná pro správu vlastního serveru, na kterém je LMS Moodle provozován. Další možností je, že má správu tohoto systému na starosti oddělení dané organizace (typicky IT oddělení na univerzitě nebo střední škole).

LMS Moodle není jediný systém na trhu. Dalším e-learningovým systémem, který je ve škole možné použít, je Google Classroom. Google Classroom je relativně nový LMS, který byl zveřejněn v roce 2014. Mezi jeho přednosti patří jednoduché rozhraní a snadno použitelné nástroje pro komunikaci a testování. V tomto případě není třeba externí firmy pro správu LMS, protože Google Classroom je k dispozici zdarma v rámci Google Apps for Education a k jeho správě stačí

proškolený školní správce (ve většině případů učitel informatiky). Google Classroom je velmi populární po celém světě a vzhledem k licenční politice Google stále populárnější i v České republice. Cílem příspěvku je zjistit, zda může Google Classroom alespoň částečně nahradit Moodle a v jakých typech škol je tato náhrada možná. Součástí výzkumu je porovnání výhod a nevýhod LMS Moodle a Google Classroom. Výzkumnou metodou, využitou v příspěvku, je komparativní analýza těchto dvou systémů.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Žijeme v digitálním věku, kdy je populární a pro mnoho studentů i zábavnější, se učit nové informace pomocí internetu. V současné době je kladen velký důraz na zavádění moderních informačních technologií do škol. Ve školách jsou využívány nejen speciální hardwarové prostředky pro prezentaci učiva, ale i specifické softwarové nástroje, které mají usnadnit práci učitelů a zvýšit efektivitu získávání znalostí a dovedností studenty. Mnohé z těchto nástrojů jsou k dispozici zdarma jako on-line aplikace, což je zárukou, že tyto nástroje budou mít mnoho příznivců a nadšených uživatelů. Bezplatnost softwaru ale sama o sobě nepřinese nové uživatele. Další výhodou musí také být jednoduché a atraktivní uživatelské rozhraní, množství funkcí a jednoduchost jejich použití. V případě, že práce s novým softwarem je zábavná, získává nové uživatele mnohem rychleji. Zábavnosti práce s konkrétní aplikací je dosaženo, pokud obsahuje prvky gamifikace [5].

Gamifikace je využití technik herního myšlení v běžném prostředí (například webových aplikací). Díky principu odměňování uživatelů za jejich úspěchy v aplikaci, provedených na webových stránkách nebo fórech, jsou podobné aplikace s prvky gamifikace, velmi populární.

Dnešní e-learning je multimediální interaktivní způsob výchovy nové generace. Je to proces, který se zaměřuje na tvorbu, distribuci, řízení výuky a zpětnou vazbu založenou na e-learningových kurzech. Forma vzdělávání prostřednictvím e-learningu má své klady a zápory. Pozitiva jsou například časově nezávislý individuální přístup ke kurzu, délka vzdělávání, sdílení informací, které jsou k dispozici kdykoliv a kdekoliv, kde je k dispozici internet (e-learningové kurzy jsou obvykle multiplatformní). Mezi negativa e-learningových kurzů můžeme zařadit například nedo-

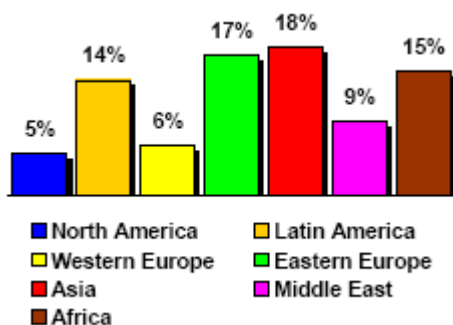
statek motivace, nutnost využití výpočetní techniky pro přístup ke kurzu a určité odosobnění vzdělávání [5].

Principy gamifikace mohou být využity také v e-learningových systémech, které umožňují online distanční vzdělávání. V případě, že je v LMS využito prvků gamifikace, může být online kurz pro studenty podobný zábavné hře s odměnou na konci. Gamifikace může zvýšit atraktivitu používání systému a tím i této formy vzdělávání.

Dalším významným trendem v LMS je integrace prvků ze sociálních sítí jako je Facebook. Například Moodle má svojí vlastní šablonu (vzhled) kurzu s názvem sociální. Dalším příkladem využití prvků ze sociálních sítí je využití profilu. V rámci profilu uživatel může nastavit fotografii, vyplnit zájmy, kontaktní údaje apod. Uživatelé systému si také mohou vzájemně posílat soukromé zprávy a komunikovat pomocí fór, blogu a chatu. Kdybychom měli shrnout podstatné, moderní LMS musí umožnit učitelům začlenit prvky gamifikace a sociálních sítí do svých kurzů. Oba srovnávané LMS tyto funkce umožňují, ale každý svým vlastním způsobem.

3 SOUČASNÝ STAV E-LEARNINGU VE SVĚTĚ

Obliba e-learningového vzdělávání po celém světě roste. V roce 2016 se očekává, že tržby v oblasti elektronického vzdělávání porostou na 51 miliard amerických dolarů. Největším e-learningovým gigantem je severoamerický trh s více než 23 miliard dolarů ročně v příjmech z e-learningových služeb, jak je uvedeno ve studii Google Penetrates The E-Learning Market To Expand Chromebook Sales (Ronen, 2014). Podle studie E-learning Market Trends & Forecast 2014-2016 Report [2], se očekávané zvýšení příjmů v roce 2017 zvýší až 27 miliard dolarů. V tomto případě je e-learning chápán jako obecný termín používaný pro popis využívání ICT technologií ve vzdělávání. Tyto služby obsahují mnoho kategorií, jedná se například o počítače určené pro výuku, školení s internetem, online virtuální vzdělávací prostředí, apod. Každá kategorie se používá na různých vzdělávacích stupních (od předškolního vzdělávání až po vzdělávání vysokoškolské, nebo další vzdělávání dospělých). Obliba e-learningových nástrojů v rámci celého světa je ilustrována na obrázku 1.



Obr.1 Tempo růstu e-learningu dle regionu [2]

4 POPIS VYBRANÝCH E-LEARNINGOVÝCH SYSTÉMŮ

LMS Moodle umožňuje učitelům vytvářet vlastní online kurzy. Jedná se o on-line aplikaci, která běží na webovém serveru (obvykle na vlastním serveru školy, popřípadě u hostingové společnosti). K dispozici je také aplikace pro mobilní použití na platformách Android a iOS. Moodle umožňuje učitelům měnit celkový vzhled a zobrazení kurzů. V rámci aplikace jsou k dispozici různé nástroje, které umožňují studium různých materiálů v rámci kurzů (včetně zpřístupňování webového obsahu - videí z YouTube, www stránek, apod.), interaktivní práci studentů (testování, odevzdávání úkolů, ankety...) a komunikaci v rámci různých druhů fór, chatů a zpráv. Učitelé a žáci mohou v rámci těchto aktivit využívat jednoduchý wysiwyg editor, který umožňuje jednoduché i pokročilé formátování textu. Žáci mohou sledovat svůj pokrok v rámci kurzů a učitel má k dispozici množství nástrojů pro jejich hodnocení. Učitel může také vytvářet skupiny žáků, které umožňují rozdělit činnosti a materiály, které žáci vidí, což je vhodné například pro projektovou výuku. LMS Moodle umožňuje správci nainstalovat pluginy a další rozšíření, které dále zvětšují možnosti nasazení LMS Moodle do výuky. Bezpečnost LMS je zajištěna pravidelnými aktualizacemi a Moodle poskytuje nástroje pro začleňování prvků gamifikace do výuky na všech stupních škol [5].

Moodle je velmi robustní a komplexní nástroj, což může být na jedné straně jeho velké negativum. Pokud se učitel chce naučit efektivně naučit pracovat s Moodle, není to možné bez jeho zaškolení. Stejně tak je třeba představit Moodle žákům, i když mají k dispozici mnohem méně funkcí než učitelé. Správa samotného systému vyžaduje zkušeného administrátora, který musí

system pravidelně aktualizovat, zálohovat a udržovat uživatelská data v bezpečí. Pozitivní a negativní aspekty LMS Moodle ve srovnání s Google Classroom jsou uvedeny v tabulce 1. Google Classroom je méně složitý než Moodle a jeho popularita roste každým rokem. Jedná se o virtuální prostředí pro učitele, které umožňuje učitelům snadno zveřejnit podpůrné materiály pro studenty a studentům snadno odevzdávat úkoly v elektronické podobě.

Google Classroom je nástroj od společnosti Google, který je velmi jednoduchý na obsluhu. V jeho jednoduchosti je i jeho největší síla. V Google Classroom může učitel nastavit úkol, který bude vyžadovat zpětnou reakci od studenta. Učitel k tomuto úkolu může připojit soubor a úkol zadat celé třídě. Učitel následně vyhodnotí úkoly a zašle s hodnocením zpět studentům. Na Google Disku jsou automaticky generované složky pro učitele, v rámci kterých jsou uložena zadání a jednotlivé odpovědi žáků. Učitel může k hodnocení připojit svůj komentář, který může studentovi pomoci s řešením problému. Příložený soubor může být tabulka, prezentace, dokument, výkres, obrázek, odkaz na video z YouTube nebo webovou stránku.

Výhody Google Classroom jsou zřejmé - Google Classroom je pro školy zdarma, v rámci sady aplikací Google Apps for Education. U tohoto řešení odpadá také administrace serveru s webovou aplikací, protože administraci Google Apps zvládne bez větších problémů učitel informatiky. Pro učitele je výhodou přehledné a jednoduché prostředí s integrací dalších nástrojů Google Apps se kterými je již většinou seznámen ze svého veřejného Gmail účtu. Co se týká vlastní výuky, pro učitele je velkým ulehčením možnost zveřejňování podpůrných materiálů v rámci kurzu a pro žáky jednoduché odevzdávání úkolů, které eliminuje ruční opravování úkolů učitelem a jejich hledání mezi mnoha zprávami ve školním e-mailu.

Mohlo by se zdát, že Google Classroom není plnohodnotný e-learningový systém a je spíše považován za podpůrný nástroj pro tradiční výuku. Pravdou je, že se jedná o aplikaci, která doplňuje a dále využívá možností Google Apps (především Google Disku, Gmailu a dalších). Po přihlášení do Google Classroom může učitel vytvořit kurz pouze zadáním jeho názvu a popisu. Kurz dostane jedinečný identifikační kód, který

studenti využijí při zápisu do tohoto kurzu. Samozřejmě lze nastavit vzhled kurzu, práva pro studenty a možnost, zda učitel chce dostávat e-mailová oznámení o nových příspěvcích. Kurz v učebně Google není strukturován do témat a připomíná tak spíše Facebook, což žákům napomáhá k jejich lepší orientaci v rámci kurzu. Prostřednictvím aplikace lze posílat e-maily adresované jednotlivcům nebo všem účastníkům kurzu.

Mezi klady Google Classroom patří především jeho jednoduchost, dostupnost a propojení s Google Apps. Ve srovnání s robustními aplikacemi typu Moodle je Google Classroom jednodušší ve všech aspektech. Nevyžaduje instalaci a nastavení, prostředí je jednoduché, minimalistické, snadno pochopitelné a má velmi rychlou odezvu. Aplikace je multiplatformní (i když je nejlepší pracovat s aplikací Google Chrome), je k dispozici také jako aplikace pro Android a iOS. Aplikace je také velmi jednoduchá a má přívětivé uživatelské rozhraní. Google Classroom je opravdu multiplatformní. Autoři testovali aplikaci na mnoha různých platformách a závěr je, že zobrazuje obsah a chová se téměř shodně ve všech testovaných případech.

Mezi negativa patří především omezená funkčnost aplikace (ve srovnání se standardními LMS) a jednoduchost aplikace. Ve srovnání s Moodle chybí možnost testování a další pokročilé interaktivní a komunikační nástroje. Díky propojení s účtem Google v Google Apps má ale uživatel dostatek prostoru a příležitostí, aby se vyrovnal s těmito negativy. Test nebo dotazník lze vyřešit pomocí formuláře Google (tato funkce byla zprovozněna v létě 2016). Kromě toho lze využít například aplikace Flubaroo pro pokročilejší hodnocení testů, která je také k dispozici zdarma [3].

Tab.1 Výhody a nevýhody Google Classroom

Výhody	Nevýhody
multiplatformní	chybějící pokročilé nástroje testování a hodnocení
jednoduchá (závisí na způsobu použití)	jednoduchá (závisí na způsobu použití)
bez instalace (cloudové řešení)	omezené konverzní nástroje
snadné použití	omezené možnosti sledování výkonu studentů

5 METODY

Výzkumná metoda použitá v příspěvku byla založena na srovnávací analýze pro e-learningové systémy zavedené Burgerovou, Maněnovou a

Adamkovičovou [1]. Cílem bylo porovnat LMS Moodle a Google Classroom a zjistit, který nástroj je vhodnější pro tvorbu e-learningového obsahu a za jakých okolností. V rámci výzkumu se přišlo na to, že každý z testovaných nástrojů je schopen obohatit výuku. Moodle je robustní systém, který uživatelům nabízí velké množství různých funkcí a možností a Google Classroom může poskytnout efektivní zveřejňování studijních materiálů a odevzdávání a kontrolu domácích úkolů. Systémy jsou vhodné pro různé využití. Google Classroom především pro základní a střední školy, LMS Moodle především pro vysoké školy.

6 VÝSLEDKY

Tab.2 Porovnání vlastností LMS Moodle a Google Classroom

symbol * znamená, že funkce může být částečně dosaženo pomocí jiných nástrojů ze sady Google Apps nebo dalších externích nástrojů		Moodle	Google Classroom
Generování studijního obsahu	stránka	x	x
	url	x	x
	soubor	x	x
	složka	x	-
	legenda	x	-
	kniha	x	-
	přednáška	x	-
	osnova	-	-
	učební plán	-	-
Komunikační nástroje	diskuzní fórum	x	*
	chat	x	*
	reporty	x	x
	dotazy	x	-
	komentáře	x	x
	blogy	x	*
	dotazníky	x	*
Sběr a vyhodnocování úkolů a aktivit	úkol	x	x
	on-line text	x	x
	workshop	x	-
Nástroje pro spolupráci	slovník	x	-
	databáze	x	-
	wiki	x	-
Testy		x	-
Statistiky		x	-
Režim skupin		x	-
Volba jazyka		x	-
Postupné odkrývání učiva		x	-
Kalendář		x	-

Použitá kritéria srovnání vycházejí z publikace New perspectives on communication and co-operation in e-learning [1].

Z tabulky je patrné, že LMS Moodle nabízí více možností. To ale neznamená, že Moodle je vždy lepší použít k e-learningovým účelům. Google Classroom nabízí totiž oproti Moodle jednodušou obsluhu a základní funkce, které lze s úspěchem použít v rámci základních a středních škol.

7 ZÁVĚR

E-learningové systémy jsou v současné době velmi populární. Některé z nich integrují celou řadu nástrojů pro komunikaci, řízení přístupu ke vzdělávacím materiálům a on-line testy. Pomocí dalších aplikací je možné pouze zveřejňovat vzdělávací obsah. U obou kategorií jsme zvolili typické zástupce (LMS Moodle a Google Classroom).

Oba tyto systémy jsou zcela zdarma pro školy a mohou zjednodušit celou řadu vzdělávacích aktivit, které umožní učitelům efektivně pracovat se žáky.

Výzkum ukázal, že je Google Classroom, přes svou jednoduchost, nahradit LMS Moodle především tam, kde není nutné dlouhodobě sledovat hodnocení žáků a není vyžadováno množství nástrojů pro jejich interaktivní práci.

Výzkum byl podpořen v rámci specifického výzkumu 2016 Ústavu sociální práce Univerzity Hradec Králové - Cloudová řešení a mobilní aplikace při sběru dat v terénu a výzkumné práci.

Použité zdroje

- [1] BURGEROVÁ, J. - MANĚNOVÁ, M. - ADAMKOVIČOVÁ, M. (2013) *New perspectives on communication and co-operation in e-learning*. Praha: ExtraSYSTEM. ISBN 978-80-87570-16-6.
- [2] DOCEBO. (2016) *E-learning Market Trends & Forecast 2014-2016 Report*. [online]. [cit.2016-02-14]. Dostupné z: <<https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf>>
- [3] FLUBAROO. (2016) [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <<http://www.flubaroo.com/>>.
- [4] ISPRING. *Moodle vs BlackBoard - That is the question*. [online]. [cit.2016-02-13]. Dostupné z <<http://www.ispringsolutions.com/blog/moodle-vs-blackboard/>>
- [5] MANĚNA, V. et al. (2015) *Moderně s Moodle: Jak využít e-learning ve svůj prospěch?* Praha: CZ.NIC. ISBN 978-80-905802-7-5. Dostupné z: <http://knihy.nic.cz/files/nic/edice/Moderne_s_Moodle_web.pdf>

Kontaktní adresy

PaedDr. Karel Myška, Ph.D.
Bc. Lucie Samková

e-mail: karel.myska@uhk.cz
e-mail: lucie.samkova@uhk.cz

Ústav sociální práce
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové

Lenka Holečková - Tomáš Langer

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, katedra didaktiky ekonomických předmětů
 University of Economics, Prague, Faculty of Finance and Accounting, Department of Economics Teaching Methodology

Abstrakt: Příspěvek si klade za cíl prezentovat přínosy práce studentů ve skupinách se zaměřením na možnosti sdílení jejich výstupů a navržených řešení problémů. Prezentuje taktéž vybrané metody, prostřednictvím nichž může být skupinová práce uplatňována, a aplikace umožňující agregovat výsledky práce studentů.

Abstract: The aim of the paper is to present contributions of students' group work with the focus on possibilities of sharing their ideas and problem solutions. The paper also presents selected methods of group work and applications that can be used to aggregate students' outcomes.

Klíčová slova: skupinová práce, nápady, výstupy, zpětný kanál.

Key words: group work, ideas, outcomes, backchannel.

1 ÚVOD

Dle Sitné (2013, s.49) jsou jako skupinové metody označovány způsoby aktivní spolupráce žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, v nichž se učí aktivně pod vedením svého učitele. Jako jejich přínos lze označit zejména kooperaci (spolupráci) studentů, která by měla být podporována bez soutěžení a soupeření. Zaměřena by měla být zejména na pomoc, radu, obhajobu vlastního názoru, argumentaci, přijetí názoru druhých, a to bez konfliktu a nevraživosti. Důraz je kladen na respektování ostatních (Mühleisen, Oberhuber, 2008, s.50). Další zásadou práce ve skupinách je empatie a soucítění, kterému se mají studenti naučit (Pecina, Zormanová, 2009, s.45). Atmosféra ve třídě se tak mění a stává se přátelštější. Tyto metody posilují vztahy mezi žáky a při jejich úspěšném průběhu je atmosféře ve třídě dodán prvek důvěry a vzájemné podpory (Petty, 2013, s.229). Zejména z tohoto důvodu se i nesmělí žáci, kteří sami obvykle nevystoupí před třídou, často nechají přimět k aktivitě.

Výsledky práce skupiny jsou závislé nejen na osobě učitele, ale stejnou měrou taktéž na osobním přínosu každého žáka. Tento fakt podporuje osobní zodpovědnost každého žáka za výsledky procesu učení. Skupinovou práci využívají aktivizující metody výuky. V rámci nich se pracuje se stanovisky a zkušenostmi žáků, které jim aktivní skupinová práce pomáhá formovat a rozvíjet. Aktivizující nebo někdy též aktivizační me-

tody kladou oproti klasické výukové koncepci větší důraz na osobní prožitek z učení, kdy si žáci vyzkouší na vlastní kůži zažít a vyřešit určitou úlohu. Na základě této praktické zkušenosti si zapamatují mnohem více, neboť je jejich prožitek nesrovnatelně silnější a zanechá v nich výraznější paměťové stopy nežli pouze při pasivním příjmu informací. Výsledkem skupinového vyučování jsou mnohdy originální řešení, o něž je účelné se ve třídě podělit.

Příspěvek je zaměřen kromě vybraných skupinových metod a představení přínosů skupinové práce právě na související možnosti sdílení nově vzniklých řešení a nápadů.

2 VYBRANÉ METODY PRÁCE VE SKUPINÁCH

Přínosů, které skupinové vyučování nabízí, je mnoho. Skupinové vyučování je výborným nástrojem pro dosažení, rozvoj a upevnění klíčových kompetencí, a to zejména kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí personálních, sociálních, občanských i komunikativních (Sitná, 2013, s.50). Při jeho aplikaci je podporována taktéž argumentace, kreativita a umění komunikace a týmové práce v kolektivu (Mühleisen, Oberhuber, 2008, s.50). Kooperaci skupiny přitom usnadňují mimo jiné následující faktory (Belz, Siegrist, 2011):

- tvořivé metody hledání nápadů,

- rozhodování, do nichž se zapojí všichni účastníci,
- jasné určení odpovědnosti každého jednotlivce.

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

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

Dále bude představeno několik vybraných metod skupinové práce se zaměřením na možnosti sdílení nově vzniklých nápadů a řešení. Metody byly vybrány s ohledem na jejich poměrně nízkou časovou a organizační náročnost. Lze je při výuce uplatnit relativně snadno například jen v závěrečné fázi hodiny, když zbývá alespoň deset minut času. První tři metody se přitom zaměřují na ústní projev studentů, další dvě se soustředí na možnost písemného zachycení myšlenek. Vybranými metodami jsou:

- brainstorming,
- metoda Think - Pair - Share,
- snowballing,
- argumentační esej,
- volné psaní.

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

tak vzájemně při tvorbě nových myšlenek inspirují. Učitel vyzve žáky, aby volně uváděli své názory a postoje, vyjmenovávali informace, navrhovali postupy, a to v závislosti na charakteru tématu a cíli výuky (Sitná, 2009, s.69). Zapisovatel zaznamenává návrhy žáků na tabuli. Průběžným zapisováním postupně rozšiřuje portfolio navzájem souvisejících informací. Následně se návrhy žáků dále použijí pro výuku podle záměru učitele.

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

Snowballing neboli metoda sněhové koule začíná od jednotlivce, nikoli tedy od skupiny, ale dále pokračuje formou skupinové práce v postupně se zvětšujících pracovních týmech (Sitná, 2013, s.71). Skupiny se postupně rozšiřují, ale téma a cíl výuky zůstávají stejné. Touto metodou může pracovat celá třída. Výsledné pracovní týmy tvoří potom skupiny o přibližně osmi žácích. Na metodu je vhodné si vyčlenit čas 20-30 minut. Po ukončení práce ve skupinách vyzve učitel mluvčí skupin, aby postupně prezentovali výsledky práce skupiny a zdůvodnili je. Tyto výsledky mohou zveřejnit formou zápisu na tabuli, na arch papíru, formou kreseb, v bodové posloupnosti, jako zápis do tabulky, atd. (Sitná, 2013, s.74). Na závěr pak učitel shrne výsledky práce všech žáků, doplní je o další informace, podněty, názory, odkáže na studijní materiály k dalšímu prohloubení pracovního tématu.

Myšlenky studentů lze zachytit i písemně. Vybranými metodami pro písemné zachycení myšlenek studentů jsou argumentační esej a volné psaní.

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

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

Argumentační esej donutí žáky se komplexně zamyslet nad problematiku otázkou z různých úhlů pohledu, jsou nuceni diskutovat nejen argumenty, ale i protiargumenty. Své názory předkládají písemně, což jim napomáhá v uspořádání myšlenek. Argumentační eseje je následně vhodné sdílet v celé skupině, přičemž učitel na závěr poskytuje své zhodnocení.

Ve svém **volném psaní** studenti odpovídají na otázku zadanou vyučujícím nebo doplňují nedokončenou větu. Metoda volného psaní má následující pravidla (Košťálová et al., 2010):

- psát k tématu vše, co studenty napadne, i když si nejsou jisti správností svých nápadů,
- psát po celý stanovený čas,
- psát souvislý text, nikoli body,
- nezastavovat se - tužka je stále na papíře,
- neplánovat dopředu, nevracet se k již napsanému, neškrtat, negumovat, nepřepisovat,
- při odchýlení se od tématu se snažit k tématu vrátit.

Každý student píše sám po dobu tří až deseti minut. Tato doba je stanovena pro všechny studenty společně a vyučující ji přitom měří, aby se studenti mohli plně ponořit do svých myšlenek. Volné psaní je metoda vhodná pro reflexi argumentace, případně ji lze uplatnit po ukončení uvažování o jakémkoli tématu. Studenti si tak mohou samostatně utřídit své myšlenky po probírání tématu. Volné psaní se také využívá před vlastním

probíráním tématu - tehdy může posloužit k tomu, aby si studenti vybavili, kde se s tématem již setkali, co o něm vědí a co si o něm myslí.

Volná psaní mohou být sdílena studenty ve dvojicích, v celé skupině, mohou být vyvěšena na zdi, pokud jsou k tomu vhodné podmínky. Ale vždy jen se souhlasem autora. Studenti si musí být vědomi toho, že nemohou být nuceni volné psaní sdílet s druhými nebo je odevzdat vyučujícímu. Výstupy z této metody lze dále využívat při probírání daného tématu. Mohou z něj být vybrány jednotlivé myšlenky, případně si je studenti mohou jen vložit do portfolia k danému předmětu.

3 DALŠÍ MOŽNOSTI SDÍLENÍ ŘEŠENÍ A VÝSTUPŮ STUDENTŮ

Smyslem skupinové práce studentů je samozřejmě dojít k určitému výstupu, přičemž je třeba vyčlenit čas na získání výsledků od studentů či jejich skupin. Pokud studenti výsledky prezentují sami, tak je to dobrá příležitost k tomu rozvíjet jejich komunikační kompetence a schopnost obhájit svůj názor, výsledek či postup. Záleží však na počtu studentů, resp. jejich skupin a veřejná prezentace výsledků může snadno narážet na časové omezení. S ohledem na současné technické možnosti je však možné agregovat výstupy práce studentů pomocí některého z dostupných nástrojů, které využívají počítače, mobilní telefony, specifické aplikace a často připojení k internetu. Pedagog tak má velice rychlý a pružný způsob, jak zjistit, k jakým výsledkům došli *všichni* jeho studenti.

Existuje více aplikací, které umožní vytvořit zpětný kanál (backchannel) od studentů k pedagogovi (Byrne, 2016). Obecně se nejedná pouze o získávání zpětné vazby ze skupinové práce, ale o interakci studentů s pedagogem podpořenou ICT nástroji a softwarem v podobě snadno přístupné aplikace. K efektivitě tohoto přístupu reportují např. Baron et al. (2016) zvýšený zájem studentů a větší množství kladených otázek při využití backchannelové aplikace na vysokoškolských přednáškách technologického zaměření. Pedagog tak získává důležitý podklad k formativnímu hodnocení, kdy v mnoha případech dokáže doslova v reálném čase zjišťovat jaká je míra porozumění studentů během aktivity či výkladu a na jaké aspekty tématu by se měl dále zaměřit. Tento přístup se označuje jako just-in-time-teaching (Krau-

se et al., 2015) nebo také orchestrace výuky (Phiri et al., 2016).

V následujícím textu popíšeme úzký výběr aplikací (tab.1), které lze využít k rychlému sbírání zpětné vazby od studentů. Všechny aplikace jsou dostupné na mobilních telefonech jak pro Android, tak iOS. Popis funkcionalit a jejich zařazení do free či placených verzí aplikací je platný k prosinci 2016. Je zřejmé, že všechny z níže uváděných funkcionalit jsou dostupné prakticky v každém systému pro řízení výuky (Learning Management System), jako jsou např. Moodle či Edmodo, nicméně snahou v tomto textu je ukázat, že se pedagog může rychle dostat k obrazu znalostí studentů i bez využívání plnoformátového vzdělávacího softwaru a serverových instalací, nebo dokonce bez nutnosti zakládat studentům zvláštní účty.

Tab.1 Přehled backchannelových aplikací s hlavními charakteristikami

Aplikace	Socrative	Plickers	Sli.do
nutnost připravovat si otázky na studenty dopředu	ne, ale je to možné	ne, ale je to možné	ano
nutnost on-line připojení pedagoga	ano	ne, s omezením	ano
nutnost on-line připojení studentů	ano	ne	ano
anonymita studentů	lze si zvolit	lze si zvolit	ano

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

Společně s učtem získává pedagog i virtuální místnost, k jejímuž ID se v aplikaci přihlásí i studenti. Výchozí možnost ve free verzi je anonymní přihlášení, v pro verzi lze vyžadovat přihlášení studentů pomocí jejich jedinečné identifikace. Při ukončení sběru odpovědí na otázku sestaví aplikace reporty, které si lze stáhnout, či nechat zaslat emailem, případně uložit do cloudového

úložiště Google Drive. Aplikace vyžaduje internetové připojení a zařízení u každého ze studentů.

Plickers, dostupná z <https://plickers.com>, je aplikace, která nevyžaduje, aby byli studenti vybaveni jakýmkoli zařízením, tím méně zařízením připojeným na internet. Vše, co má student v ruce je papírová kartička s jednoduchým čtvercovým QR kódem, kterou otočí podle toho, jestli chce odpovědět A, B, C nebo D. Aplikace v mobilním zařízení pedagoga použije fotoaparát telefonu k tomu, aby zjistila, co který student hlásí svoji zvednutou kartičkou. Každý student má kartičku s jedinečným QR kódem, takže je identifikován číslem, nebo svým jménem, pokud si učitel studenty ve svých běžných třídách k číslům přiřadil.

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

Sli.do, dostupná z <https://slido.com>, je aplikace určená primárně řečníkům a vedoucím workshopů, která umožňuje získávat otázky z publika a organizovat hlasování účastníků. Funkcionalita kladení otázek a jejich ohodnocení palcem nahoru na straně posluchačů je však užitečný způsob, jak získávat přehled o důležitých otázkách, které má větší množství účastníků či studentů v návaznosti na aktivizační metodu či výklad.

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

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

4 ZÁVĚR

Příspěvek se zaměřil na vybrané metody skupinové práce se zřetelem na způsoby a možnosti sdílení skupinových řešení. Prezentovány byly

vybrané aktivizující metody, které využívají skupinové práce a v rámci nichž často vznikají nové nápady studentů. Ty je účelné sdílet, prezentovat je ve skupině a obohatit jimi portfolio materiálů daného předmětu. Zároveň byly představeny aplikace umožňující agregovat výsledky skupinové práce studentů i bez podpory systémů pro řízení výuky.

Článek je výstupem výzkumného projektu Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a z kvalitativní přístupnosti s terciárním vzděláváním financovaného Interní grantovou agenturou VŠE v Praze (reg.č. F1/31/2015) a rovněž je výstupem projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE IP100040.

Použité zdroje

- BARON, D. et al. (2016). Investigating the effects of a backchannel on university classroom interactions: A mixed-method case study. *Computers & Education*. [online]. 3/94, s.61-76. ISSN 0360-1315. Dostupné z: doi:10.1016/j.compedu.2015.11.007
- BELZ, H. - SIEGRIST, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha. Portál. 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.
- BYRNE, R. (2016). 11 Backchannel & Informal Assessment Tools Compared in One Chart. *Free Technology for Teachers*. [online]. [cit.2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.freetech4teachers.com/2016/02/11-backchannel-informal-assessment.html>
- Components of a Successful Essay (2016). *Yale College Writing Center*. [online]. [cit.2016-09-12]. Dostupné z www: <http://writing.yalecollege.yale.edu/components-successful-essay>.
- KOŠTÁLOVÁ, H. - KRÁLOVÁ, T. - LORENC, M. (2010). *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha. Oeconomica. 2010. ISBN 978-80-245-1653-0.
- KRAUSE, S. J. et al. (2015). Effect of Implementation of JTF Engagement and Feedback Pedagogy On Faculty Beliefs and Practice and on Student Performance. *Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition*. 1., s.1-14. ISSN 2153-5868.
- MÜHLEISEN, S. - OBERHUBER, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Praha. Grada Publishing. 2008. ISBN 978-80-247-2662-5.
- PECINA, P. - ZORMANOVÁ, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno. Masarykova univerzita. 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETTY, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha. Portál. 2013. ISBN 978-80-262-427-0367-4.
- PHIRI, L. - MEINEL, C. - SULEMAN, H. (2016). Streamlined orchestration: An orchestration workbench framework for effective teaching. *Computers & Education*. [online]. 4/95, s.231-238 [cit.2016-10-31]. ISSN 0360-1315. Dostupné z: doi:10.1016/j.compedu.2016.01.011
- PLICKERS (2016). Plickers Help. *Plickers*. [online]. [cit.2016-12-19]. Dostupné z: <https://plickers.zendesk.com/hc/en-us>.
- SITNÁ, D. (2009) *Metody aktivního vyučování*. Praha. Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SLIDO (2016). Slido - Audience Interaction Made Easy. *Slido*. [online]. [cit.2016-12-19]. Dostupné z: <https://www.sli.do/features-questions>.
- SOCRATIVE (2016). Socrative Help Center. *Socrative*. [online]. [cit.2016-12-19]. Dostupné z: <https://help.socrative.com/hc/en-us>.

Kontaktní adresy

Ing. Lenka Holečková, Ph.D. e-mail: lenka.holeckova@vse.cz
Ing. Tomáš Langer, Ph.D. e-mail: tom.langer@centrum.cz

katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví
VŠE v Praze
nám. Winstona Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3

Josef Smolík

Mendelova univerzita, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Ústav sociálního rozvoje
Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Relations, Department of Social Development

Abstrakt: Text seznamuje s fenoménem etnofaulismů, které lze považovat za specifický typ označení pro jiné etnické skupiny. Článek představuje nejenom definici etnofaulismů, ale i výzkum v prostředí vysokoškolských studentů. Článek se zaměřuje na identifikaci nejpoužívanějších etnofaulismů.

Abstract: This text introduces the phenomenon of ethnophaulism, which can be considered as a specific type labeling of other ethnic groups. The article will introduce not only the definition of ethnophaulism, but research in student environment as well. The article focuses on description of most used ethnophaulism.

Klíčová slova: Etnofaulismy, vzdělání, interkulturní psychologie, studenti.

Key words: Ethnophaulisms, education, cross-culture psychology, students.

Motto:

„Kdybychom neměli slova, sotva bychom dovedli vytvářet kategorie.“

Allport, G. W. *O povaze předsudků*, s.202.

ÚVOD

Začátek 21. století je charakteristický změnami ve struktuře jednotlivých evropských společností, které se z kdysi etnicky homogenních stávají značně heterogenními a diverzifikovanými na základě nejrůznějších kritérií (náboženství, etnicity, rasy, národnosti, sexuality, kulturních vzorců, předsudků, postojů, hodnot, atd.) (srov. Čeněk - Smolík - Vykoukalová, 2006, s.197; Průcha, 2001, s.119-124).

Nově vnímané kolektivní identity jsou příčinou mnoha odborných i laických diskusí. Přestože jsou kolektivní identity významnou hodnotou jak pro jedince, tak pro skupiny, je na ně nahlíženo (mnohdy neoprávněně) jako na mechanismy způsobující nevráživost, konflikty či války (Čeněk - Smolík - Vykoukalová, 2006, s.197).

Stejně tak však platí, že z dlouhodobé perspektivy jsou dějiny lidstva plné konfliktů mezi skupinovými (kolektivními) identitami, které se projevují od úrovně nepřátelství mezi jednotlivými rodinami (klany) až po genocidy mezi jednotlivými národy či civilizačními okruhy (srov. Čeněk - Smolík - Vykoukalová, 2006, s.197).

Projevy nepřátelství mezi kolektivními identitami se projevují nejrůznějšími způsoby, přičemž jedním ze způsobů je pojmenování „jiných“, a prisouzení typických a generalizovaných vlastností těmto „jiným“. Z hlediska interkulturní psychologie je jazyk, a obecně komunikační prostředí, významným tématem, které se vztahuje k „jiným“ kolektivním identitám, přičemž se užívají i poznatky lingvistiky, sociální a kulturní antropologie či sociologie (srov. Beatty, 2001, s.59).

Na základě označování těchto kolektivních identit se hovoří o tzv. *etnofaulismech*. Etnofaulismy jsou často jednou z možných příčin tzv. komunikačních bariér (srov. Průcha, 2010b, s.64). Etnofaulismy jsou součástí komunikace ve školním prostředí, v médiích, v populární kultuře, atp.

1 ETNOFAULISMY: VYMEZENÍ

Etnofaulismy jsou tématem pro interkulturní psychologii. Allport (2004, s.203) o nich hovoří jako o tzv. etnických nálepkách, které jsou často spojovány. V případě etnofaulismů se jedná o neoficiální názvy používané příslušníky jednoho národa pro příslušníky jiného národa či etnika. Často jsou taková označení udělována imigrantům či minoritním skupinám v určité zemi. Jde o škálu označení, od humorných až po pejorativní a vulgární. Vyskytují se ve všech jazycích a jsou uží-

vána i v zemích s vysokou mírou demokracie (Průcha, 2010a, s.147).

S etnofaulismy jsme konfrontováni i skrze média či populární kulturu. Velká část - především velkých národů - si zasloužila svá specifická označení. Lze konstatovat, že čím významnější kolektivní identita, tím více etnofaulismů, které se k ní vztahují. Etnofaulismy se mohou vztahovat nejenom k samotným obyvatelům, ale i k jejich jazyku, mentalitě, odívání, zvykům, apod. (Průcha, 2010b, s.65).

V interkulturní psychologii převládá názor, že tato označení odrážejí stereotypy nebo předsudky jedněch etnik vůči jiným. Mohou být také měřítkem toho, jak je vnímání cizince (foreignness) ve vztahu majoritní populace k imigrantským skupinám s odlišnou kulturou (Průcha, 2010a, s.148, srov. Průcha, 2010b, s.65). Pro etnofaulismy je typické, že jsou užívány napříč společnostmi, a nelze je spojovat s konkrétní sociální skupinou (či socio-ekonomickým statutem).

Celkově panuje názor, že etnofaulismy jsou vyjádřením etnických či rasových stereotypů a mohou vést k předsudkům vůči určitým skupinám (Průcha, 2010a, s.148). V každém etnickém či národním společenství existují určité stereotypy a předsudky vztahující se k příslušníkům jiných etnik, národů, rasových nebo náboženských skupin (Průcha, 2010b, s.64). Některé teorie o předsudcích dospělých pracují s předpokladem, že jisté stereotypy (např. vztah k etnickému původu) jsou v nás zakořeněné hluboko, jelikož mají dlouhou historii, a proto automaticky reagují na spouštěcí podnět (např. osoba pocházející z určité kultury), a to i v řadách jedinců, kteří tvrdí, že žádné předsudky nemají (Hewstone - Stroebe, 2006, s.100). Z hlediska současné interkulturní psychologie je předsudek vnímán jako určitá předpojatost či názorová strnulost, která je charakteristická emočně nabitým a kriticky neznehodnoceným úsudkem a následně z toho plynoucím postojem jedince či skupiny (Čeněk - Brešová - Smolík, 2014, s.61). Předsudky lze definovat jako „špatné smýšlení o ostatních bez náležitě opodstatnění“ (Allport, 2004, s.38). Jiná definice tvrdí, že předsudek je „hanlivý postoj či soubor postojů ke všem nebo většině členů nějaké skupiny“ (Hewstone - Stroebe, 2006, s.536). Etnofaulismy jsou součástí manifestace těchto předsudků.

Etnofaulismy jsou tím častější a negativnější, čím vzdálenější na ose cizince je vnímána kultura určité skupiny imigrantů (Průcha, 2010a, s.148). Etnofaulismy jsou většinou vyvolány určitými specifickými. Podle Průchy (2010b, s.66) se jedná například o:

- 1) početnost označované skupiny, tj. etnofaulismy se obvykle vztahují k etnickým minoritám, tedy početně slabším skupinám obyvatel;
- 2) odlišnost či cizost, kdy jsou etnofaulismy používány k označování skupin imigrantů, jejich kulturní odlišnost je nápadná pro příslušníky majoritního společenství v určité zemi;
- 3) fyzické antropologické znaky, kdy podstatná je například barva kůže, typ obličeje a postavy atd.;
- 4) jazyk, kdy právě jazyková odlišnost zřetelně vymezuje cizince. Jazyk je totiž podstatným znakem etnika a etnicity (viz Průcha, 2010, s.19; srov. Shiraev, Levy, 2007, s.6). I proto je v této souvislosti jazyk vnímán jako významný faktor (srov. Allport, 2004, s.326).

Příslušníci menšinových skupin bývají na taková pojmenování pochopitelně citliví. Nejenže proti takovým záměrně urážlivým přídomekům protestují, ale často vidí zlý úmysl i tam, kde žádný není (Allport, 2004, s.207). Etnofaulismy také mohou být jistým signálem, který vypovídá o tom, jaké je ve společnosti etnické klima. Etnické klima lze definovat jako „*postoje a představy české společnosti o soužití s etnickými odlišnými komunitami*“ (Průcha, 2001, s.125).

2 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním tématem realizovaného výzkumu bylo zmapovat specifickou oblast multikulturní problematiky u studentů vysoké školy, kteří se ve své profesní praxi budou věnovat i otázkám vztahujícím se k jiným etnikům či národnostem. Cílem tedy bylo analyzovat multikulturní aktivitu, tj. otevřenost studentů ke kulturním, národnostním a etnickým odlišnostem, na základě znalostí a užívání etnofaulismů v komunikaci (srov. Hladík, 2014, s.90). Základním cílem realizovaného šetření bylo zodpovědět otázky:

- 1) zda jsou vysokoškolští studenti obeznámeni s fenoménem etnofaulismů,
- 2) jaké etnofaulismy používají
- 3) jakých národností, etnik či rasových skupin se tato pojmenování týkají.

3 VLASTNÍ VÝZKUM

Sběr dat probíhal ve dvou fázích u vysokoškoláků, kteří navštěvovali kurz Interkulturní psychologie na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity. Všichni zúčastnění studovali obor Mezinárodní teritoriální studia, přičemž někteří z nich měli zkušenosti s pobyty v kulturně odlišných zemích v rámci studijních stáží. U těchto studentek a studentů je předpoklad, že se ve svých profesích budou i nadále setkávat s kulturně, etnicky, národnostně, rasově i nábožensky odlišnými jedinci a skupinami (srov. Hladík, 2014, s.95). První část dat byla sešbirána 11. 3., druhá část dat pak 27. 10. 2016. Celkově se jednalo o vyjádření od 40 studentek a studentů. Respondenti uvedli etnofaulismy pro v průměru 10 národností, etnik či ras, přičemž pro každou kolektivní identitu se jednalo o více než dvě označení. Celkově respondenti uvedli etnofaulismy pro 33 národností, etnik či rasových skupin (např. Asiaté, Černoši).

Pro Asiaty obecně byly nejfrekventovanější etnofaulismy *šikmoocí*, *žlutáci*, *rejžáci*, *tamani* a *rákosníci*.

Pro černochoy to byl naprosto nejfrekventovanější výraz ze všech etnofaulismů (22 voleb od 40 respondentů) *negři*, přičemž k dalším výrazům patřilo označení *černé huby* a *opice*.

Pro Indiány to byly obecně užívané výrazy *rudoši* a *divoši*. Pro Američany to byly etnofaulismy *amíci*, *kovbojové* či *yankeeové*. Italové byli spojováni s etnofaulismy jako *taloši*, *špagetáci* či *makaroni*. Pro Němce byly nejfrekventovanějšími etnofaulismy *skopčáci*, *němcouři*, *nácci* či *fričové*. Zajímavé bylo i označení pro východní Němce *dederoni*, což je typický etnofaulismus užívaný před rokem 1989, což svědčí o tom, že tyto etnofaulismy jsou udržovány v povědomí dlouhodobě (například v rámci rodiny, skupiny, atp.).

Pro Rusy se k nejčastěji užívaným etnofaulismům řadily *rusáci*, *Ivani*, *komouši* či *bolševici*. Pro Ukrajince byl nejčastějším etnofaulismem výraz *úkáčka*. Etnofaulismy spojované se Slovákky byly poměrně ustálené, tj. *čobolové*, *Maďari* či *bratia*. Nejvíce etnofaulismů však respondenti vyprodukovali v případě romského etnika (celkem 14). K nejvíce frekventovaným etnofaulismům patřilo označení *cigoši* (13 ze 40 respondentů), *mor-*

goši, *dežové* či v internetových diskusích poměrně ustálené *hnědočeši*.

Australané byli označováni celkem běžnými etnofaulismy, tj. *protinožci* a *klokani*. Maďari byli popisováni jako *Hunové*, *gulášové* či *hotentoti*. Irové byli označeni etnofaulismem *Leprikóni* (mytologický výraz pro skřítko obývající Irské ostrovy). Pro Kanadany byl uveden výraz *javoři* či *javorové listy*. Vietnamci ihned za Romy získali nejvíce etnofaulismů, přičemž k nejčastějším výrazům patřilo *tamani* (výraz již užívaný pro Asiaty obecně), *šikmoocí*, *rákosníci*, *větve*, *vietkongové* či *malí ptáci*.

K Francouzům respondenti přiřadili nejčastěji označení *žabožrouti*, *frantíci* a *šnekožrouti*. K Angličanům se vztahovalo nejvíce označení *angláni*, stejně jako pro Poláky poměrně běžně rozšířené *pšonci*. Arabové byli spojováni s výrazy *arabáci*, *čmoudi*, *zakuklenci* či *teroristi*. Pro Skoty byl užívan etnofaulismus *skoťáci*, pro Řeky *oliváci*, pro Turky *kebabové* a pro Mexičany to byla označení jako *mexikáni* či *tortily*. Norové byly spjati s označení *Vikingové*, Japonci s etnofaulismem *japončici*, případně pro Japonky označení *gejši*. Katolíci byli spojováni s termínem *černoprdelníci* a *pánbičkáři*. Židé pak s termíny *židáci* a *jidáši*. Poměrně neobvyklé označení bylo pro Rakušany, tj. *racci*. Španělé byli spojováni s etnofaulismem *cigáni*, pro Čiňany to byl výraz *tongové*, pro Jugoslávce *jogurti* a pro Novozélandčany *kiwi*. Nejčastější etnofaulismy jsou uvedeny v tabulce 1.

Tab.1 Nejčastěji užívané etnofaulismy

národ, etnikum, skupina	etnofaulismus	počet odpovědí z celkového počtu 40 respondentů
Černoši	negři	23
Američané	amíci	15
Romové	cigoši	13
Slováci	čobolové	12
Asiaté	šikmoocí	12
Francouzi	žabožrouti	11
Italové	taloši	9

Uvedené etnofaulismy lze spatřovat jako nejfrekventovanější u skupiny vysokoškolských studentů, kteří se podíleli na tomto výzkumném šetření.

4 DISKUSE

Etnofaulismy jsou tématem interkulturní psychologie, stejně jako pedagogické psychologie či sociologie. Skupinové (kolektivní) identity jsou součástí vysokoškolského prostředí, umožňují vnímat „jiné“ skupiny, které mj. díky etnofaulismům získávají specifické charakteristiky.

Etnofaulismy jsou podstatné i z hlediska budoucí praxe, kdy se studenti budou setkávat s odlišnými etniky a národnostmi. Z výše uvedeného zjištění vyplynulo, že vysokoškolští studenti jsou dostatečně obeznámeni s užíváním etnofaulismů, které jsou užívány v České republice. Na základě této sondy bylo zjištěno, že k tradičním etnofaulismům patří označení pro černochoy, Američany, Romy, Slováky, Asiaty, Francouze a Italy. Původ těchto etnofaulismů je ovlivněn tím, jak je vnímán životní styl jednotlivých národností, jejich zvyky, domnělé či skutečné stravovací ná-

vyky (Francouzi - žabožrouti) či „typické vlastnosti“. Velká část uváděným etnofaulismů také vychází ze zkratk oficiálních názvů (např. Američané - amíci, Italové - taloši).

ZÁVĚR

Príspevek se věnoval fenoménu etnofaulismů, aby na základě šetření mezi vysokoškolskými studenty identifikoval nejčastěji používané etnofaulismy. Respondenti byli studenti Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity, u kterých je předpoklad, že se s jinými národnostmi budou setkávat i během své profesní kariéry.

Článek potvrdil, že vysokoškolští studenti jsou s problematikou etnofaulismů obeznámeni, etnofaulismy používají, přičemž se tato označení vztahují k rasovým, národnostním i etnickým skupinám.

Použité zdroje

- ALLPORT, G. W. (2004) *O povaze předsudků*. Praha. Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- BEATTY, J. (2001) Language and Communication. In *Cross-Cultura Topics in Psychology*. London. Praeger, s.47-59. ISBN 0-275-96973-8.
- ČENĚK, J. - BREŠOVÁ, J. - SMOLÍK, J. (2014) *Interkulturní psychologie. Současný výzkum a aplikace II*. Brno. Mendelova univerzita. ISBN 978-80-7509-053-9.
- ČENĚK, J. - SMOLÍK, J. - VYKOUKALOVÁ, Z. (2016) *Interkulturní psychologie vybrané kapitoly*. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5414-7.
- HEWSTONE, M. - STROEBE, W. (2006) *Sociální psychologie. Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha. Portál. ISBN 80-7367-092-5.
- HLADÍK, J. (2014) *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín. Univerzita Tomáše Bati. ISBN 978-80-7454-426.
- PRŮCHA, J. (2010a) *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha. Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, J. (2010b) *Interkulturní komunikace*. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J. (2010) *Multikulturní výchova. Teorie - praxe - výzkum*. Praha. ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- SHIRAEV, L. - LEVY, D. (2007) *Cross-Cultural Psychology. Critical Thinking and Contemporary Applications*. London. Pearson. ISBN 0-205-47432-2.

Kontaktní adresa

PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA
Mendelova univerzita
Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií
Ústav sociálního rozvoje
Třída Generála Píky 2005/7
613 00 Brno-Černá Pole

e-mail: josef.smolik@mendelu.cz

Vážení autoři, současní i budoucí,

s návratem časopisu do seznamu recenzovaných periodik a zařazení do databáze ERIH+ ještě důsledněji vyžadujeme dodržování formálních náležitostí. Povinné jsou abstrakty a klíčová slova v češtině a v angličtině, u anglicky psaných článků jsou potom povinné abstrakty a klíčová slova v angličtině a češtině. V případě jiných cizích jazyků jsou povinné abstrakty a klíčová slova v jazyce článku, angličtině a češtině. **Rozsah abstraktu je omezen na 350 znaků a rozsah klíčových slov na 70 znaků** - viz šablona pro psaní příspěvků.

Redakční rada v každém vydání zamítá nebo vrací k přepracování přes 50 % článků ještě před recenzním řízením z formálních důvodů, protože články nesplňují požadovaná kritéria a některé články jsou vráceny i opakovaně.

Stále přetrvávají problémy s kvalitou obrázků a grafů, opakovaně se objevuje psaní citací až za interpunkční tečkou, takže citace stojí samostatně za větou. Znovu upozorňujeme, že **citace je součástí textu** a tečka patří až za citaci, (např. ...výzkum⁷ [7]). Články s chybnou interpunkcí u citací budou autorům vráceny k přepracování z formálních důvodů. Vydavatelství a vědecká redakční rada časopisu pracuje i nadále bez nároku na honorář, striktně proto budeme u Vašich příspěvků vyžadovat **splnění veškerých formálních náležitostí**. **Není v našich silách zásadním způsobem opravovat texty, citace, vzorce, překreslovat obrázky, atd.** Pro projednání článku redakční radou platí následující opatření:

- a) Každý příspěvek, který nebude splňovat veškeré formální náležitosti (uvedené dále) bude zamítnut ještě před recenzním řízením.**
- b) Opravený příspěvek, zaslaný autorem opětovně po zamítnutí, bude automaticky odložen pro posouzení k následujícímu vydání.**
- c) Nebudou publikovány články s textovým rozsahem menším než 2 strany. Doporučený rozsah příspěvků je 4-8 stran.**

V případě požadavku publikování rozsáhlých statí je potřebné toto předem konzultovat s redakcí.

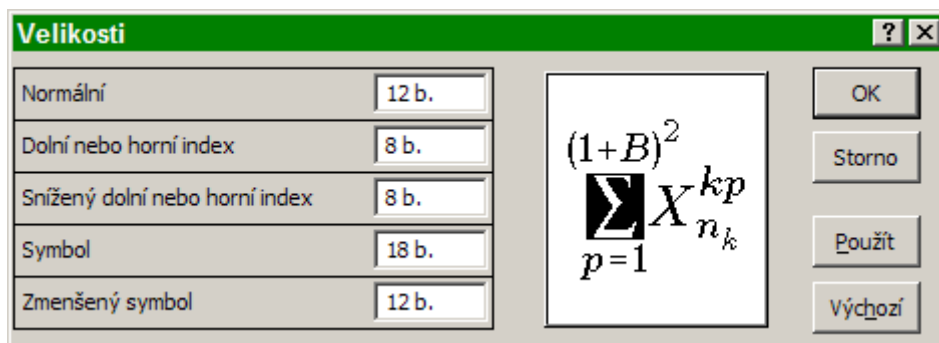
Pro možnost publikování článku musejí být vždy splněny tři zásadní podmínky:

- 1) kladné hodnocení nejméně dvěma recenzenty,**
- 2) dodržení potřebné formální úpravy (týká se i obrázků, fotografií, tabulek, grafů a rovnic)**
- 3) dodání kompletních podkladů pro publikování článku (originály obrázků, zdrojová data...)**

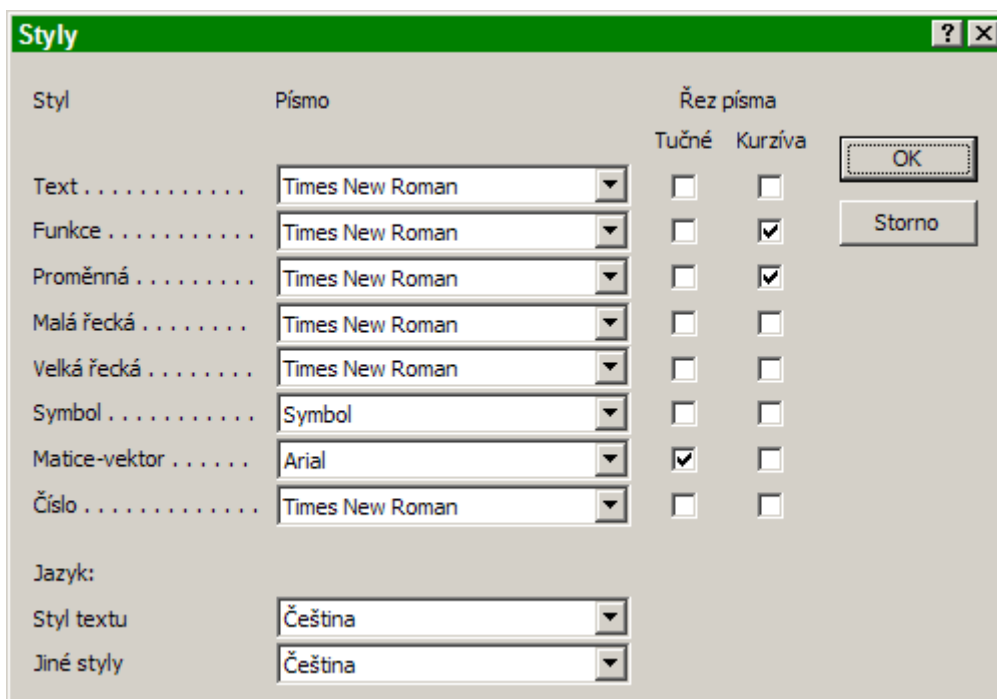
Stránka má okraje 2 cm, vlastní text článku se píše do sloupců šířky 8 cm s dělicí čarou mezi nimi. Celý článek (včetně nadpisů, popisků obrázků a tabulek) se píše bez odsazování prvního řádku odstavce, výhradně stylem **Normální, Times New Roman, 12. Šablona při správném psaní zachovává původní světle žlutý podklad!** Při nesprávném postupu při psaní, vkládání textu či objektů nepovoleným způsobem žlutý podklad zmizí. Pokud do šablony kopírujete již hotové texty, potom výhradně postupem **Úpravy → Vložit jinak → Neformátovaný text**. Šablona při tomto postupu zachovává výchozí světležlutý podklad pod textem! Je to současně kontrola, že je dodržen jeden z formálních požadavků. **Používání hypertextových odkazů (včetně e-mailových adres), poznámek pod čarou, indexovaných citací, automatického číslování, používání lomítka "/" místo závorek je nepřijatelné.** Uvozovky se zásadně používají ve formátu 99...66 („text“). Důrazně doporučujeme vypnout ve Wordu automatické opravy a automatickou tvorbu hypertextu z internetových adres - aktivní hypertext je důvodem k vrácení příspěvku k opravě!

Abstrakt a Abstract jsou omezeny na **maximální rozsah 350 znaků** (včetně mezer) - rozsah vymezuje rámeček šablony (Times New Roman, 12, obyčejné).

Klíčová slova a Key words jsou povinná, v maximálním rozsahu **70 znaků** (včetně mezer) - do konce daného řádku (Times New Roman, 12, obyčejné).



Obr.1 Nastavení velikostí v editoru rovnic



Obr.2 Nastavení písem v editoru rovnic

Rovnice se píše výhradně v MS-Equation (Editor rovnic), musí splňovat podmínku korektního otevření v editoru rovnic Microsoft 3.1 (Word 2000) a musí být tímto editorem upraven. Font Times New Roman je nastaven i pro malou a velkou řeckou abecedu. Základní nastavení editoru rovnic je na obrázcích 1 a 2.

Při psaní vzorců dodržujte všechna typografická pravidla (mezery mezi číslem a jednotkou, řádové mezery...). Pro symbol násobení se zásadně používá násobící tečka v polovině výšky písma (ALT+0183, nikoliv interpunkční tečka nebo hvězdička - ta je přípustná pouze pro výpisy programů, kde je standardem pro operaci násobení), pro rozměry, násobky, apod. se používá násobící křížek (ALT+0215), 1 024 × 768 px (ne 1024x768 px), číslování rovnic je vpravo v oblých závorkách. Jednoduché jednořádkové vzorce a rovnice umístěné v textu se píše jako text, editor rovnic narušuje řádkování.

Obrázky se vkládají se stylem obtékání "v textu", obrázek je na pozici znaku a přesouvá se s textem. Jiné umístění, stejně jako použití složených (seskupených) obrázků je nepřipustné. **Popisek obrázku je pod obrázkem!**

Tabulky musejí být vytvořeny výhradně v MS-Word. **Popisek tabulky je nad tabulkou, doplňující údaje a vysvětlivky jsou pod tabulkou!**

Grafy se vkládají přímo do textu jako obrázky (např. vyříznuté snímky obrazovky) v jednoduchém barevném provedení, ve velikosti 1:1 (100 %), výhradně ve formátu PNG. **Popisují se stejně jako obrázky (Obr.XX Popisek). Popisek je stejně jako u obrázku pod grafem!**

Maximální šířka obrázků, tabulek a grafů je 7,9-8 cm, tj. 300 pixelů, pro 100% velikost. Při zvětšování či zmenšování dochází k výrazné degradaci a tím i ke ztrátě grafické úrovně Vašeho příspěvku. Pro zachování maximální kvality grafů a obrázků je nezbytné je vytvořit ve skutečné velikosti a převést do formátu PNG, případně BMP. **Použití formátu JPG je nepřipustné.** Obrázky i grafy musejí být kontrastní a dokonale ostré, zejména pokud obsahují text. Základní tloušťka čáry je 1 pixel, v tomto směru předpokládejte značné problémy při konverzi z grafických programů, které standardně definují čáru v milimetrech nebo milsech (Corel, Callisto, Visio...). Doporučujeme kreslit jednoduché obrázky a schémata v jednoduchých a nenáročných grafických programech (Paintbrush, Malování...). Obrázek určený pro zobrazení na monitoru musí být poměrně hrubý. Výjimkou jsou pouze ilustrační PrintScreensy obrazovek, které následně konvertujeme na potřebnou velikost. Ve výjimečných případech je možné obrázky, tabulky a grafy umístit přes celou šířku stránky tj. 17 cm (630 px). Maximální velikost objektu je 17 × 24 cm. Toto je nutné předem konzultovat s redakcí časopisu. Časopis je formátován pro zobrazení na monitoru při základním zvětšení 100 % a pro něj musíme zajistit maximální čitelnost.

Citace musejí být dle ISO-690, a to ve formátu podle příkladu v šabloně.

Příjmení a iniciála(y) autora velkým písmem, mezi autory pomlčka. Název zdroje kurzívou. Má-li zdroj ISBN (ISSN), neuvádí se vydání ani počet stran. Všechny citace musejí mít jednotnou strukturu a jednotný styl.

U datovaných citací:

NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. (1992) Citace dle ISO. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.

Je-li použito číslování zdrojů, je v hranatých závorkách, odsazené tabulátorem:

[1] NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. *Citace dle ISO*. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.

Počet citací by měl být úměrný rozsahu článku a neměl by překročit 10 zdrojů. Neúměrně rozsáhlé citace (např. dvoustránkový soupis u třístránkového článku) budou autorům vráceny k úpravě.

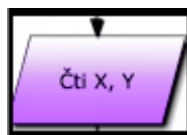
Automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole a aktivní hypertextové odkazy jsou zakázány, a to i v případě internetových adres (musejí být vloženy jako normální text) a obrázků stažených z internetu, které musejí být do textu vloženy jako nezávislá bitová mapa nebo obrázek ve formátu PNG. V nastavení MS Word musí být zakázána automatická změna na hypertextový odkaz.

Je povinností autora, zkontrolovat, že v odesílaném souboru je pouze styl Normální, případně systémove přidané a neodstranitelné styly z originální šablony: Nadpis1, Nadpis2, Nadpis3 a Standardní písmo odstavec. Všechny zavlečené styly, stejně jako automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole, hypertextové odkazy, budou před formátováním příspěvku do časopisu bez náhrady odstraněny. Pokud dojde ke ztrátě některých informací, budou příspěvky vráceny z formálních důvodů.

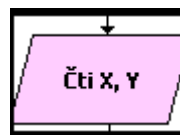
Příspěvek musí být zaslán výhradně ve formátu DOC - pro MS-Word 2000 (Word 97-2003) v měřítku 100 %. Při výchozím zpracování článků v MS-Word 2007, 2010, 2013 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů.

Ke každému příspěvku musejí být zaslány originály obrázků v bezkompresním formátu PNG či BMP, fotografie lze zaslat také ve formátu JPG ve 100% kvalitě (výchozí kvalita JPG je obvykle 80 %). Konzultace k obrazovým materiálům si můžete vyžádat na e-mailové adrese rene.drtna@uhk.cz.

Pro tvorbu obrázků je k dispozici technická podpora v souboru šablon. Červený rámeček vyznačuje přípustnou šířku pro sloupec a stránku. Naleznete tam i ukázkou detailu obrázku tak, jak jej poslal autor, a ukázkou, jaký je požadavek časopisu.



Obr.3 Obrázek ve formátu JPG nevyhovující pro publikování



Obr.4 Obrázek ve formátu PNG obrázek v požadovaném provedení

Soubory není potřeba instalovat, pouze se rozbálí do libovolného adresáře.

Písmo v obrázcích přednostně Arial 8 Bold nebo Tahoma 8 Bold.

Pro grafy musejí být zaslána zdrojová data ve formátu XLS pro MS-Excel 2000 (Excel 97-2003), výchozí měřítko 100 %. Při zpracování dat v programech MS-Excel 2007, 2010, 2013 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů. Výchozím formátem pro graf s diskretními hodnotami je graf bodový, nikoliv spojnicový.

Grafy musejí být v daném souboru uloženy jako samostatné listy (Graf1, Graf2...), ne jako objekt na listu, orientace listu na šířku, **výchozí měřítko 100 %**.

Základní nastavení MS-Excel pro graf je následující:

Ohraničení (oblasti, plochy, grafu i legendy) - žádné; Plocha - žádná; Osy - plná, tenká, černá; Mřížky - plná, tenká, světle šedá; Hlavní značky - křížek; Vedlejší značky - uvnitř. Graf nesmí mít nadpis.

Pro všechny popisy, včetně legendy: Písmo - Arial, 8, tučné, automatická velikost - NE.

Standardní nastavení Excelu je prakticky nepoužitelné, všechny parametry je nutné předdefinovat, nejlépe je si vytvořit vlastní typy grafů!

Informace pro psaní příspěvků najdete rovněž na <http://www.media4u.cz/m4u-sablony.pdf> nebo přímo na:

<http://www.media4u.cz/m4u-graf.xls>

<http://www.media4u.cz/m4u-tabulka.doc>

<http://www.media4u.cz/m4u-text.doc>

<http://www.media4u.cz/mm.zip>

Na stránkách časopisu si můžete stáhnout šablonu pro psaní příspěvků, ukázkou tabulek nebo předdefinovaný formát grafu. Věříme, že používání šablon oboustranně zefektivní naši práci a přinese jednodušší a účinnější úpravy textů.

Redakční rada Media4u Magazine

Nezávislé recenze pro vydání Media4u Magazine 1/2017 zpracovali:

prof. Ing. Rudolf Šlosár, Ph.D.	Ing. Ladislav Pasiar, Ph.D.
doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.	Ing. Eva Tóblová, Ph.D.
doc. Soňa Kampoľtová, CSc.	Mgr. Martin Doleček
doc. Ing. Miroslav Rotport, CSc.	Mgr. Irina Hafijčuková
doc. PhDr. Jan Trnka, CSc.	PhDr. Jiří Nesiba, Ph.D.
doc. Ing. Lenka Turnerová, CSc.	Ing. Miloš Sobek
Ing. Lucia Krištofiaková, Ph.D.	Ing. Jan Šíba
Ing. Jaromír Novák, Ph.D.	Ing. Jiří Vávra

Redakční rada děkuje všem recenzentům za ochotu a za čas, který věnovali zpracování recenzních posudků.

Vydáno v Praze dne 15. 3. 2017, šéfredaktor - Ing. Jan Chromý, Ph.D., zástupce šéfredaktora - doc. dr. René Drtina, Ph.D.
Korektura anglických textů - doc. PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D., sazba a grafická úprava - doc. dr. René Drtina, Ph.D.

Redakční rada:

prof. Ing. Radomír Adamovský, DrSc.	prof. RNDr. PhDr. Antonín Slabý, CSc.	doc. Ing. Štěpán Müller, CSc., MBA
prof. Ing. Ján Bajtoš, CSc., Ph.D.	doc. PaedDr. Peter Beisetzler, Ph.D.	doc. PaedDr. Jiří Níkl, CSc.
prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.	doc. Ing. Marie Dohnalová, CSc.	doc. PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D.
prof. Ing. Pavel Cyrus, CSc.	doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D.	Mgr. Anica Djokič, MBA
prof. Dr. Alexander Dimchev	doc. PhDr. Marta Chromá, Ph.D.	Donna Dvorak, M.A.
prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.	doc. Sergej Ivanov, CSc.	Ing. Jan Chromý, Ph.D.
prof. Valentina Ilganayeva, DrSc.	doc. Ing. Vladimír Jehlička, CSc.	Ing. Katarína Krpáľková-Krelová, Ph.D.
prof. nadzw. dr hab. Mariusz Jędrzejko	doc. Mgr. Ing. Olga Jurášková, Ph.D.	Dr. Quah Cheng Sim
prof. Ing. Jiří Jindra, CSc.	doc. Olena Karpenko, Ph.D.	Mgr. Liubov Ryashko, kandidát nauk
prof. Alexander Kholod, Ph.D.	doc. Anna Kholod, Ph.D.	Ing. Mgr. Josef Šedivý, Ph.D.
prof. Dr. hab. Mirosław Kowalski	doc. Victoria Kovpak, kandidát nauk	Ing. et Ing. Lucie Sára Závodná, Ph.D.
prof. Dr. hab. Ing. Kazimierz Rutkowski	doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.	PhDr. Jan Závodný Pospíšil, Ph.D.
	doc. PaedDr. Martina Manénová, Ph.D.	

**URL: <http://www.media4u.cz>
Spojení: prispevky@media4u.cz**