

**Recenzovaný zborník z medzinárodnej  
vedeckej konferencie**

**PROFESIJNÝ ROZVOJ  
UČITEĽOV VYSOKÝCH ŠKÔL  
AKO NÁSTROJ PODPORY  
UČENIA SA ŠTUDENTOV**

Bratislava

2022

**Zostavovateľské práce:** Ing. Jaromír Novák, PhD.  
Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

**Recenzenti:** prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.  
doc. PhDr. Soňa Kompoltová, CSc.

**Termín konania konferencie:** 20. 06. 2022

**Miesto konania konferencie:** Národohospodárska fakulta  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie je zostavený ako výstup multiplikačného podujatia medzinárodného projektu realizovaného v rámci Kľúčovej akcie 2 – Strategické partnerstvá Erasmus+ s názvom **Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning (HOSUED)**: <https://hosued.euba.sk/>.

Podpora Európskej komisie na výrobu tejto publikácie nepredstavuje súhlas s obsahom, ktorý odráža len názory autorov, a Komisia nemôže byť zodpovedná za prípadné použitie informácií, ktoré sú v nej obsiahnuté. Za odbornú a jazykovú stránku jednotlivých príspevkov zodpovedajú výlučne ich autori.

**Partneri projektu:**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



This project is implemented thanks to a generous grant from Erasmus+ Strategic partnerships programme under grant number 2020-1-SK01-KA203-078299.

***Vedecký výbor konferencie:***

**Ing. Kateřina Berková, Ph.D.**

(Katedra ekonomických štúdií, Vysoká škola polytechnická Jihlava)

**Roisín Curran BA (Hons), PgDFHE, MSc, DProf, PFHEA**

(The Centre for Higher Education Research and Practice, Ulster University, Northern Ireland; Staff and Educational Development Association – SEDA, London, UK)

**Vicky Davies BA (Hons), MA, MSc, PgCUT, PFHEA, SFSEDA**

(The Centre for Higher Education Research and Practice, Ulster University, Northern Ireland; Staff and Educational Development Association – SEDA, London, UK)

**Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD.**

(Ústav celoživotného vzdelávania, Žilinská univerzita)

**prof. PaedDr. Ing. Roman Hrmo, PhD., MBA, ING-PAED IGIP**

(Katedra didaktiky odborných predmetov, Vysoká škola DTI)

**Mari Karm, PhD., senior lecturer of higher education pedagogy**

(Institute of Education, University of Tartu, Estonia)

**Ing. Alena Králová, Ph.D.**

(Katedra didaktiky ekonomických predmetů, FFÚ, Vysoká škola ekonomická v Praze)

**doc. Mgr. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP**

(Katedra didaktiky odborných predmetov, Vysoká škola DTI)

**doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA**

(Katedra politologie a společenských věd, Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha)

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

(Katedra didaktiky ekonomických predmetů, FFÚ, Vysoká škola ekonomická v Praze)

**Ing. Jaromír Novák, PhD.**

(Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave)

**Ing. Daniela Petříková, PhD.**

(Oddelenie spoločenských vied, Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu, Technická univerzita v Košiciach)

**Mgr. Gabriela Pleschová, MSc. PhD.**

(Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave)

**Torgny Roxå, PhD., Docent, ETP, Academic Developer**

(Centre for Engineering Education, Faculty of Engineering, Lund University, Sweden)

**doc. Mgr. Mariana Siroťová, PhD.**

(Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

**PaedDr. Timea Šeben Zatl'ková, PhD.**

(Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

**prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.**

(externý spolupracovník Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave)

**Mgr. Jana Trabalíková, PhD.**

(Ústav celoživotného vzdelávania, Žilinská univerzita)

**doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.**

(Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave)

### ***Organizačný výbor konferencie:***

Ing. Jaromír Novák, PhD.      jaromir.novak@euba.sk  
Ing. Ladislav Pasiar, PhD.      ladislav.pasiar@euba.sk

### ***Ciele konferencie:***

- prezentovať hlavné priebežné výsledky medzinárodného projektu Erasmus+ „Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning“ (HOSUED),
- porovnať skúsenosti partnerov projektu v oblasti profesijného rozvoja učiteľov vysokej školy so skúsenosťami ostatných účastníkov konferencie,
- analyzovať súčasné trendy profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov v Slovenskej republike a v zahraničí,
- diskutovať o možnostiach zvyšovania kvality vysokých škôl a ich vzdelávacích výstupov,
- podporiť rozvoj pedagogických konverzácií učiteľov vysokej školy.

### ***Tézy a obsahové zameranie konferencie:***

- systém profesijného rozvoja učiteľov vysokej školy,
- vyučovanie zamerané na podporu učenia sa študentov,
- pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov,
- systémy zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby o vyučovacích predmetoch od študentov,
- manažment kvality na vysokých školách,
- pedagogické konverzácie s kritickými priateľmi ako nástroj sebarozvoja učiteľa,
- systémy oceňovania a odmeňovania vynikajúcich vysokoškolských učiteľov a i.

## Obsah

PREDSLOV .....	7
<b>(Jaromír Novák)</b>	
KNOW-WHAT, KNOW-WHY, KNOW-WHO... HOW DO YOU GET YOUR FACTS RIGHT? .....	8
<b>(Eva Belvončíková – Denisa Čiderová)</b>	
PRINCIPY VYSTAVĚNÍ E-KURZU V LMS MOODLE PRO EFEKTIVNÍ UČENÍ STUDENTŮ VYSOKÉ ŠKOLY .....	26
<i>PRINCIPLES OF CREATING AN E-COURSE IN LMS MOODLE FOR EFFECTIVE UNIVERSITY STUDENT LEARNING</i>	
<b>(Kateřina Berková – Josef Kočka)</b>	
VNÍMÁNÍ ASPEKTŮ PODPORUJÍCÍCH UČENÍ A ZPĚTNOU VAZBU O POKROKU STUDENTŮ VYSOKÝMI ŠKOLAMI .....	34
<i>PERCEPTION OF THE ASPECTS SUPPORTING LEARNING AND FEEDBACK ON THE STUDENTS PROGRESS BY UNIVERSITIES</i>	
<b>(Kateřina Berková – Andrea Kubišová – Dagmar Frencllovská)</b>	
POUŽITIE INOVATÍVNYCH METÓD NA KONVERZAČNÝCH HODINÁCH S CIEĽOM ZLEPŠIŤ JAZYKOVÉ ZRUČNOSTI .....	44
<i>THE USE OF INNOVATIVE METHODS IN CONVERSATION CLASSES TO RAISE LANGUAGE SKILLS</i>	
<b>(Terézia Guimard)</b>	
ZÁSADY EFEKTÍVNEHO ONLINE VZDELÁVANIA – APLIKÁCIA NA PREDMET ZÁKLADY EKONÓMIE .....	52
<i>PRINCIPLES OF EFFECTIVE ONLINE EDUCATION – APPLICATION TO THE SUBJECT PRINCIPLES OF ECONOMICS</i>	
<b>(Zsolt Horbulák – Peter Leško)</b>	
PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ VYSOKÉ ŠKOLY EKONOMICKÉ V PRAZE.....	62
<i>PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AT THE PRAGUE UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS</i>	
<b>(Alena Králová)</b>	
MOŽNOSTI VYUČOVANIA ODBORNÝCH EKONOMICKÝCH PREDMETOV S VYUŽITÍM INFORMAČO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ .....	71
<i>DIFFERENT POSSIBILITIES OF EDUCATION OF ECONOMIC SUBJECTS WITH THE USE OF INFORMATIC-COMMUNICATION TECHNOLOGIES</i>	
<b>(Anna Kúbeková)</b>	

ŠTRUKTÚRA KURIKULA A PILOTNÉ OVEROVANIE NOVÝCH KURZOV  
PRE DOKTORANDOV A ZAČÍNAJÚCICH ODBORNÝCH ASISTENTOV NA EUBA  
AKO INTELEKTUÁLNY VÝSTUP PROJEKTU HOSUED ..... 77

*CURRICULUM STRUCTURE AND PILOTING NEW COURSES FOR DOCTORAL  
STUDENTS AND JUNIOR ASSISTANT PROFESSORS AT EUBA AS AN INTELLECTUAL  
OUTPUT OF THE HOSUED PROJECT*

**(Jaromír Novák)**

60 ROKOV ČINNOSTI KATEDRY PEDAGOGIKY NHF EU V BRATISLAVE – HLAVNÉ  
MÍLNIKY PRÍPRAVY UČITEĽOV EKONÓMOV PRE STREDNÉ A VYSOKÉ ŠKOLY V  
SR ..... 90

*60 YEARS OF THE ACTIVITIES OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AT THE FNE UE  
IN BRATISLAVA – THE MAIN MILESTONES OF ECONOMIC TEACHERS TRAINING FOR  
SECONDARY SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN SLOVAKIA*

**(Jaromír Novák)**

OSOBNOSŤ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA ..... 96

*THE PERSONALITY OF THE UNIVERSITY TEACHER*

**(Darina Orbánová)**

E-LEARNINGOVÝ KURZ NA VYSOKEJ ŠKOLE ..... 105

*UNIVERSITY E-LEARNING COURSE*

**(Ladislav Pasiar)**

PEDAGOGICKÉ VZDELÁVANIE OSÔB PODIEĽAJÚCICH SA NA VÝUČBE  
ŠTUDENTOV NA TUKE ..... 111

*PEDAGOGICAL EDUCATION OF PERSONS INVOLVED IN TEACHING STUDENTS AT  
TUKE*

**(Daniela Petříková – Tatiana Varadyová)**

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA – MOŽNOSTI  
VZDELÁVANIA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV ..... 117

*PROFESSIONAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHER – THE POSSIBILITIES OF  
UNIVERSITY TEACHERS EDUCATION*

**(Mariana Sirotová – Tímea Šeben Zatlková – Veronika Michvocíková)**

KROK PO KROKU SA STÁVAŤ EXCELENTNÝM VYSOKOŠKOLSKÝM UČITEĽOM  
..... 129

*STEP BY STEP TO BECOME AN EXCELLENT UNIVERSITY TEACHER*

**(Jana Trabalíková)**

VYUČOVANIE NA VYSOKEJ ŠKOLE – PREZENČNE, ALEBO DIŠTANČNE? ..... 141

*TEACHING AT UNIVERSITY – CLASSROOM TEACHING OR DISTANCE TEACHING?*

**(Lukáš Žido)**

## PREDSLOV

Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len „Katedra pedagogiky“) pôsobí v oblasti profesijného rozvoja učiteľov ekonomických predmetov na stredných školách a vysokých školách nepretržite už viac ako šesť desaťročí. Od svojho vzniku 1. 7. 1961 pripravila v rôznych formách kvalifikačného vzdelávania viac ako tritisíc učiteľov strednej školy na výkon ich pracovnej činnosti v oblasti výučby ekonomických predmetov. Popritom sa priebežne venovala tiež pedagogickému vzdelávaniu vysokoškolských učiteľov pôsobiacich na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Práve na oblasť profesijného rozvoja učiteľov vysokej školy sa orientuje medzinárodný projekt **Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning (HOSUED)**, ktorého cieľom je navrhnuť komplexný systém profesijného rozvoja doktorandov a vysokoškolských učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Ten by mal z hľadiska jeho dlhodobej udržateľnosti stáť na troch hlavných pilieroch, ktorými sú:

- trojúrovňový model pedagogického vzdelávania interných doktorandov a učiteľov vysokej školy,
- systém zhromažďovania, vyhodnocovania a využívania spätnej väzby od študentov orientovaný na priebeh vyučovacieho procesu v jednotlivých predmetoch a nástroje podpory učenia sa študentov v ňom,
- motivačne pôsobiaci systém oceňovania excelentných učiteľov.

Medzinárodná vedecká konferencia, ktorej výstupom je tento zborník príspevkov, mala za cieľ predovšetkým prezentovať hlavné priebežné výsledky riešeného projektu v oblasti pedagogického vzdelávania a rozvoja učiteľov vysokej školy (prvý pilier navrhovaného systému profesijného rozvoja) a porovnať skúsenosti partnerov projektu v tejto sfére so skúsenosťami ostatných účastníkov konferencie.

Sme radi, že po dvojročnom pandemickom období sa konferenciu podarilo zorganizovať plne v prezenčnej forme. Veríme, že vďaka tomu bohatá diskusia k jednotlivým prezentáciám, ako aj rozhovory účastníkov počas prestávok a po skončení konferencie viedli k množstvu nových myšlienok a užitočných nápadov súvisiacich s profesijným rozvojom učiteľov vysokej školy. Osobitne sa tešíme, že sme si spolu s účastníkmi konferencie mohli v jej závere pripomenúť aj **60. výročie vzniku Katedry pedagogiky** ešte v rámci jubilejného roka.

Príspevky v zborníku prinášajú účastníkom konferencie a ďalším čitateľom tiež viaceré rozširujúce informácie, ktoré sa do prezentácií na konferencii z časových dôvodov nezmestili. Veríme, že budú podnetným zdrojom inšpirácie pre všetkých čitateľov a že si každý medzi príspevkami nájde zaujímavé a obohacujúce námety pre vlastný rozvoj či rozvoj inštitúcie, v ktorej pôsobí.

# KNOW-WHAT, KNOW-WHY, KNOW-WHO... HOW DO YOU GET YOUR FACTS RIGHT?

Eva Belvončíková – Denisa Čiderová

## Abstract

We live in a world that is hyper-connected through a number of infrastructure networks. The Internet and mobile communication crowd out earlier means of communication and information made available on the Internet has become a driving force in the society. While the possible detrimental effect of deploying autonomous vehicles without any traffic regulation is visible, an analogy with the Internet has been invisible. Thus, in the epoch of the Fourth Industrial Revolution with fast-moving technological shifts and the variety of available media channelling information, (motivation towards) critical thinking has become an imperative. In the year 2022 as the *European Year of Youth* the aim of our paper was to examine media literacy awareness in terms of familiarity with sources and fact checking at the University of Economics in Bratislava, and the anonymous opinion survey revealed startling findings as regards the 5Ws.

**Key words:** 2022 *European Year of Youth*; know-what; know-why; know-who; media literacy

## JEL classification:

D83, O33, I23

## Introduction

*“AI is the new electricity.”*

(Andrew Ng in an interview for the *WIPO MAGAZINE* of the World Intellectual Property Organization, 2019)

Historically, technological progress gave rise to a series of transitions: following the transition from foraging to farming about 10,000 years ago, humans were assisted by animals for the purpose of production, transportation and communication as a result of the agrarian revolution. Subsequently, a series of industrial revolutions since the second half of the 18<sup>th</sup> century represented a shift from muscle power through mechanical power to enhanced cognitive power in human production. Still, the Second Industrial Revolution and the Third Industrial Revolution have not been fully experienced yet as there is even now population lacking access to electricity or to the Internet, respectively, in the world. In contrast, while it took almost 120 years to the spindle as the hallmark of the First Industrial Revolution to spread outside of Europe, “the internet permeated across the globe in less than a decade” (SCHWAB, 2017).

With the Fourth Industrial Revolution, technological shifts are increasingly diffused across the society. According to the WORLD ECONOMIC FORUM (2015) survey, over a quarter of the technology tipping points (i.e. moments when individual technological shifts relate to mainstream society) are expected to occur in the next calendar year. But when considering also the context of the 2022 *European Year of Youth*, just the following three of the 2023 technology tipping points (listed on the basis of their coverage) remain in our focus.



Firstly, the “*Vision as the New Interface*” *technology tipping point* means that 10% of reading glasses would be connected to the Internet on average by 2023.

Glasses, eyewear, headsets or eye-tracking devices may have the potential to link eyes and vision with the Internet and connected devices. In doing so, direct access to Internet applications and data through vision could provide the individual with mediated access/immersive reality by e.g. projecting a picture or video on a piece of paper, or prompting the individual with an overlay menu of any restaurant that the person passes by. While immediate information to the individual may lead to informed decisions for navigation and work/personal activities, the WORLD ECONOMIC FORUM (2015) warns about a risk of distraction that might become the cause of accidents in the transportation context introduced in the abstract.

Secondly, “*Our Digital Presence*” *technology tipping point* corresponds with 80% of people with a digital presence on the Internet on average by 2023. Earlier, a presence in the digital world meant “having a mobile phone number, email address and perhaps a personal website or a MySpace page. Now, people’s digital presence is regarded as their digital interactions, and traces through a multitude of online platforms and media. Many people have more than one digital presence, such as a Facebook page, Twitter account, LinkedIn profile, Tumblr blog, Instagram account and often many more.” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2015). Technologically facilitated increased/faster interconnection between individuals and groups has its shortcoming in terms of a lack of transparency when individuals are unaware of information algorithms applied to news/information as pointed out in the abstract in terms of “Internet traffic”.

Thirdly, “*A Supercomputer in Your Pocket*” *technology tipping point* means that 90% of the population would be using smartphones on average by 2023.

The WORLD ECONOMIC FORUM (2015) draws attention to the fact that according to the Google Inside Search team in 2012 it took “about the same amount of computing to answer one Google Search query as all the computing done – in flight and on the ground – for the entire Apollo programme”. Furthermore, while the Cray-2 supercomputer stood for the fastest machine in the world in 1985, this was paralleled by the iPhone 4 released in June 2010 and even doubled by the Apple Watch five years later (SCHWAB, 2017). Thus, from the “last mile” perspective and in the 2022 *European Year of Youth* context, the opportunity lies in economic participation of disadvantaged populations located in remote regions (for the regional dynamics related to information and communication technology developments see PÁSTOR, 2009 and TVRDOŇ et al., 2010), but exposure to manipulation and echo chambers needs to be addressed, too. In this respect, we refer to media education, which is interdisciplinary and besides the theoretical relevance to several disciplines it covers empirical research, too.

As all areas of education face the technological shifts, media education has become ever more important. In the words of PRŮCHA (ed., 2009): “The fields of interest in media education can be divided into three main areas. Each of them sees the relationship between media and learning in a slightly different perspective. The first focuses on the media as socializing agents, and examines the effects and conditions of this socialization. The second area concentrates on media education as a tool for building media literacy. The third area studies media-assisted learning – media didactics”. With the scope of our paper on mind, we wish to underline J. W. Potter's (2005) media literacy concept oriented on cognitive structures that are employed when processing media content:

- Knowledge structures (media effects, media content, media industries, real world, the self);

- Decisions motivated (media preference);
- Competencies and skills (analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, evaluation, generalisation);
- Flow of information-processing tasks (filtering information, meaning matching, meaning construction).

Within the second domain of media education (media literacy) and with regard to the year 2022 as the *European Year of Youth* the aim of our paper is to examine media literacy awareness in terms of familiarity with sources and fact checking within the cohort of native and international students at the University of Economics in Bratislava. In Literature Review we consider evolution of communication media, the latest *Standard Eurobarometer (EB96)* public opinion survey oriented on media use in the European Union, the Media use index and the Media trust index. Then, in Methodology/Methods we explain how the anonymous opinion survey on familiarity with sources and fact checking within the cohort of native and international students at the University of Economics in Bratislava was carried out. Next, in Results we introduce and interpret outcomes of the respective anonymous survey conducted in the year 2022 as the *European Year of Youth* before we proceed with Discussion, where we relate the outcomes of the respective anonymous survey to the *Flash Eurobarometer 502 Youth and Democracy in the European Year of Youth*. Finally, in Conclusion we reflect on the media education framework implemented on the ISCED 3 level of education in the Slovak Republic together with the know-what, know-why and know-who considerations in shortlisted curriculum (ISCED 6-7) of the University of Economics in Bratislava (ISCED 6-8) and formulate recommendations.

## 1 Literature Review

*“According to current estimates, about nineteen thousand spectators could gather at the Theatre of Dionysos in Athens, which was built in 330 BC. As many as fifty-five thousand viewers could fit in the Ephesus Theatre. The Roman Circus Maximus held one hundred and fifty thousand members of the audience. Even with the excellent acoustic properties of these spaces it can still be assumed that the assembly could have been mesmerized rather by the overall atmosphere, visual and auditory stimuli and the behaviour of the audience around than by careful listening to the spoken word.”*

(ACROPOLIS MUSEUM, 2018; DAILY NEWS, 2021; KRAUS, 2008; TURISMO ROMA, 2022)

It goes without saying that there is a world of difference between communication then and communication now. Over the years, communication media facilitating media(ted) communication have been subject to evolution in the form of:

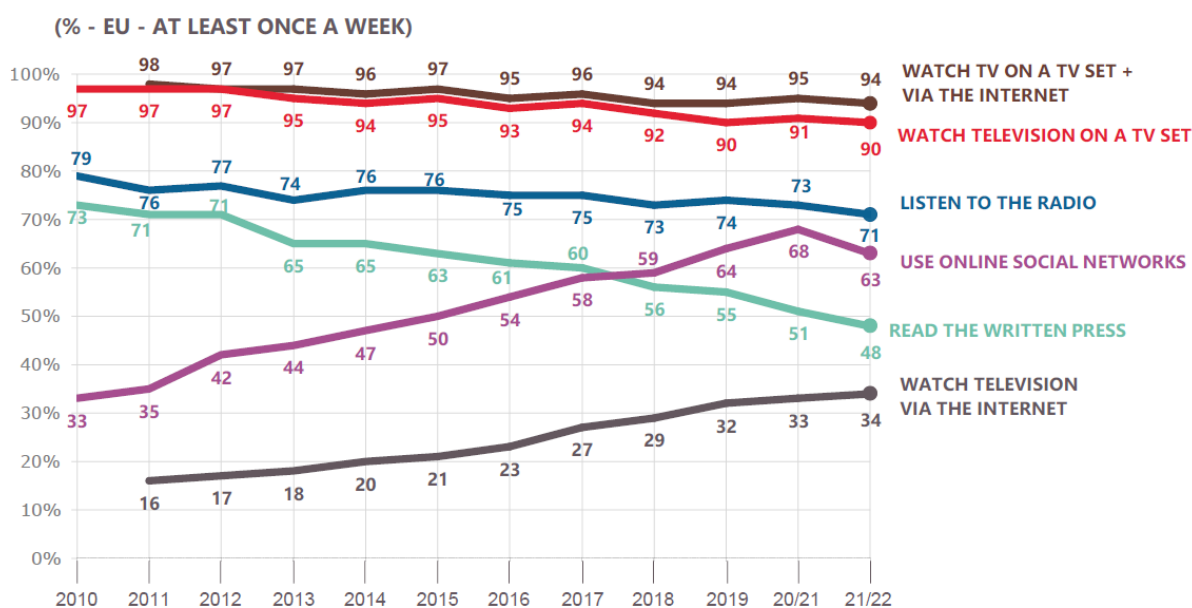
- Primary media (verbal communication, nonverbal communication);
- Secondary media (telegraph, telephone facilitating interpersonal communication in temporal and spatial terms);
- Tertiary media (written press, radio, television as the so-called mass media channelling mass communication);
- Quaternary media (such as chat, skype, blog as the so-called digital media combining the potential of previous three forms of media and interactive participation) according to categorisation by VOLEK – JIRÁK – KÖPPLOVÁ (2006) and KRAUS (2008).

It is obvious that all “generations” of media categorised above continue to be applied in practice and the degree to which they are related to represents every individual’s personalised

“communication mix”. For a bigger picture, we now turn to the latest edition of the European Commission’s *Standard Eurobarometer (EB96)* public opinion survey oriented on: media use in the European Union (EU); the Media use index; and the Media trust index.

Because of the COVID-19 pandemic the *Standard Eurobarometer (EB96)* survey, in an analogy with the *Standard Eurobarometer (EB94)*, was carried out face-to-face during winter 2021-2022 (January – February 2022) instead of autumn. The *Standard Eurobarometer (EB96)* results released in April 2022 indicate that regular use of traditional media continues to decline (**Figure 1**).

**Figure 1 Standard Eurobarometer 96 (Winter 2021-2022) survey question: *Could you tell to what extent you...?***



Source: *Standard Eurobarometer (EB96)*, p. 10.

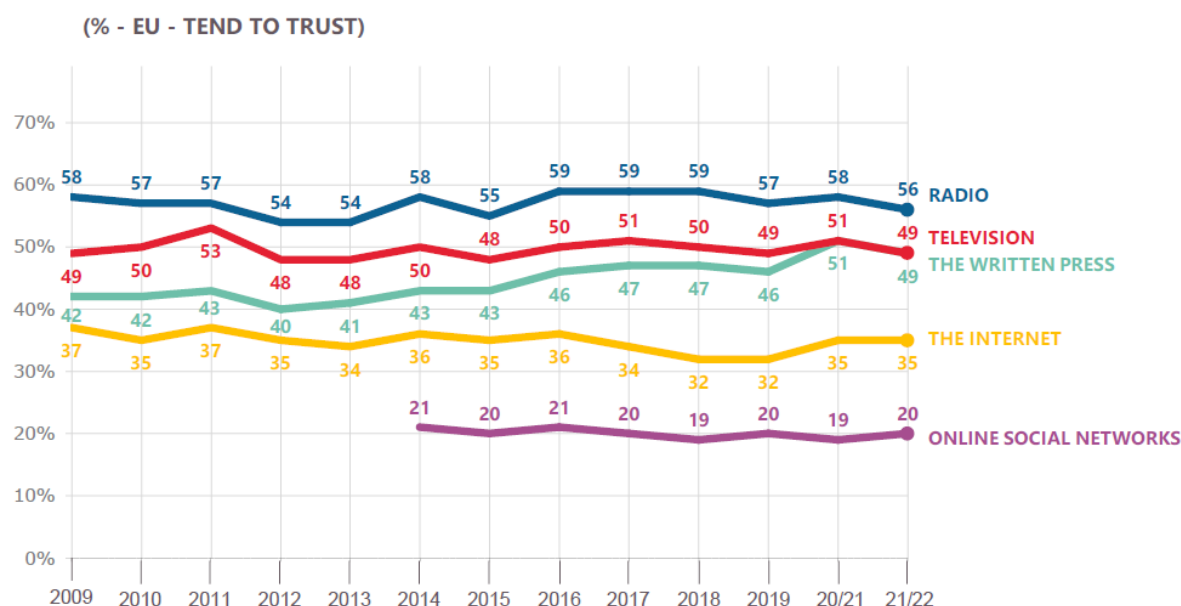
As shown in **Figure 1**, almost half of Europeans read the written press at least once a week (48%), which reflects a long-term pattern of declining levels of reading. Let us now remind the fact that iPhone 4 was released in June 2010, as stated in Introduction, when considering that since autumn 2010 the proportion of respondents reporting that they read the written press at least once a week has fallen by 25 percentage points. The proportion of Europeans using online social networks at least once a week has fallen for the first time since autumn 2010; nevertheless, the current level symbolises nearly a double when compared with the one recorded in 2010.

This brings us to the so-called *Media use index* (monitored on the scale “*Very high*” – “*High*” – “*Poor*” – “*None*”) and the way it was distributed in the *Standard Eurobarometer (EB96)* survey in terms of the EU27 average:

- “*Very high*” 24% (in an interval from 12% France to 50% Sweden);
- “*High*” 42% (in an interval from 30% Romania to 57% the Czech Republic);
- “*Poor*” 28% (in an interval from 8% Sweden to 39% Romania);
- “*None*” 6% (in an interval from 0% Estonia to 13% Romania).

As the *Media use index* score of the Slovak Republic tends to correlate with the EU27 average (“Very high” 28% – “High” 37% – “Poor” 30% – “None” 5%), we will continue to consider just the EU27 average. Substantial spread within individual intensities of media use motivates us to consider the Media trust index next. Trust in both the traditional media and the new media has been slightly oscillating throughout the years (**Figure 2**), so for the purpose of comparison we will continue to look more in detail at a representative of the traditional media (written press) and the new media (online social networks).

**Figure 2 Standard Eurobarometer 96 (Winter 2021-2022) survey question: How much trust do you have in certain media? For each of the following media, do you tend to trust it or tend not to trust it?**



Source: *Standard Eurobarometer (EB96)*, p. 28.

On one hand, virtually half of European citizens trust the written press (49%) and a similar proportion of respondents (45%) states that they “tend not to trust” it. On the other hand, online social networks were identified as the least trusted medium and the disproportion is obvious: while the preference of one in five respondents was to “tend to trust” them, 68% of respondents “tend not to trust” them.

The *Media trust index* reflects trust in five tested media covered by **Figure 2** (written press; radio; television; the Internet; online social networks) and is measured by the *Standard Eurobarometer* as follows:

- A score of 1 point for “tend to trust” answers;
- A score of 0 for the “tend not to trust” and “don’t know” answers.

Each respondent was thus associated with a trust index on the scale between 0 and 5:

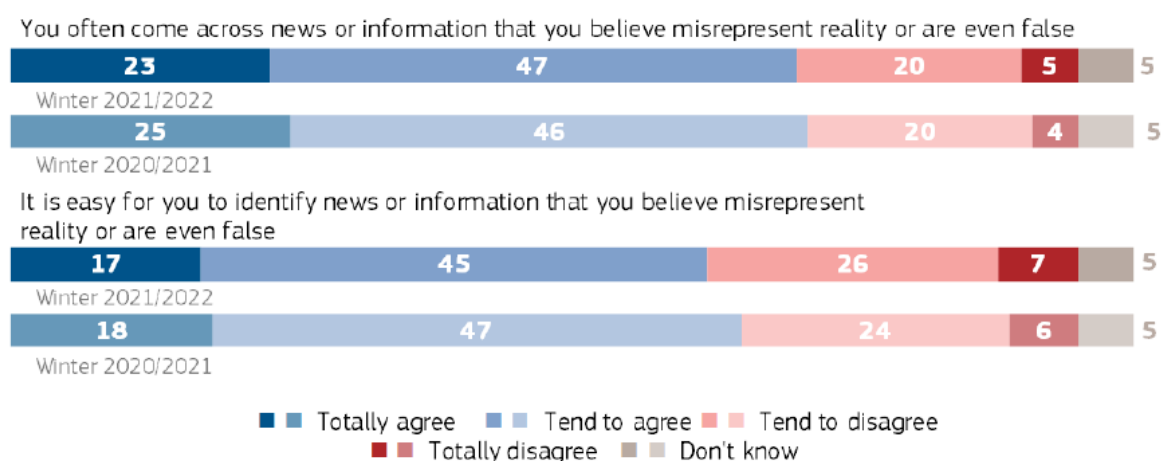
- A score of 0 to 1 represents little or no trust in the media,
- A score of 2 to 3 relates to medium trust in the media, and
- A score of 4 to 5 corresponds with high level of trust in the media.

When considering both winter editions (*EB94* and *EB96*) of the *Standard Eurobarometer survey*, no change was observed in high trust in the media (21%), whereas medium trust on one

hand, and low or no trust on the other hand, recorded almost identical levels: 40% and 39%, respectively.

Eventually, **Figure 3** displays frequency of fake news occurrence as well as the respondents' capacity to identify fake news. In both winter editions (*EB94* and *EB96*) of the *Standard Eurobarometer survey* over two-thirds "totally agree" or "tend to agree" that they often come across news or information that they believe misrepresent reality or are even false as opposed to one-quarter of those who "tend to disagree" or "totally disagree". Similarly, six in ten find it is easy to identify news for information that they believe misrepresent reality or are even false in contrast with one-third of those who "tend to disagree" or "totally disagree".

**Figure 3 Standard Eurobarometer 96 (Winter 2021-2022) survey question: Do you totally agree, tend to agree, tend to disagree or totally disagree with each of the following statements? (% EU27)**



Source: *Standard Eurobarometer (EB96)*, p. 57.

Indeed, with the arrival of the new media the spiralling multi-channel complexity challenges the capacity to *authenticate* rather than just to *replicate* news or information in real-time terms. It is precisely the contrast between a reader in earlier times and a cyberspace viewer at the present time that reminds us of the Toronto School of Communication – particularly M. McLUHAN (*Understanding media*, 1964) and H. A. INNIS (*The Bias of Communication*, 1951).

Unlike the so-called "high definition" *hot media* (print, radio, photograph, film) characterised by richness of sensory data for a single sense, the so-called "low definition" *cool media* (speech, telephone, cartoons) require more conscious participation of the reader (McLUHAN, 1964). Then, with television, videos, PCs etc. that find themselves inbetween the *cool media* and the *hot media* it is up to the conscious participation of their followers. The so-called *hard media* (stone, clay tablets, parchment, etc.) were meant to store information before the across-large-distance easily transmitted and more affordable, but less resistant *soft media* (papyrus, paper and later, electronic media) became available (INNIS, 1951).

Ever since, a text “exceeding seven standard pages in print, or one that cannot be read in public transport when commuting to work, has become impracticable for publishers in the McDonald’s era. Mass media bias towards temporal or spatial dimensions of communication strongly impacts the way a message is created (its representation and stylisation) as well as how it is disseminated and how the recipient interprets and preserves it.” (KRAUS, 2008).

## 2 Methodology/Methods

For the research purpose of examining students’ media literacy awareness in terms of familiarity with sources and fact checking, participants of the course *Communication across Cultures* taught in English at the University of Economics in Bratislava were approached to complete an anonymous opinion survey. The *Communication across Cultures* course consists of interactive seminars with the following learning outcomes: a) introductory understanding of communication across cultures; b) multicultural, multilingual as well as media literacy exposure; and c) enhanced analytical, research and soft skills (**Figure A-1** in Annex). The anonymous opinion survey was inspired by the UNESCO Dynamic Coalition Initiative, a founder and one of the partners of the Open Educational Resources Dynamic Coalition initiated in reaction to the massive disruption of education due to the COVID-19 pandemic.

Questions were divided into two thematic blocks: 1) introduction to media literacy; and 2) media literacy for Internet/online fact checking; we asked eighteen questions altogether. Only two introductory questions were open, the rest including those about fact checking and primary and secondary sources were closed. An online questionnaire compiled in Google forms was chosen as a suitable research tool and Google form software was used to support an analysis; the main advantage of the chosen software is in summarising and displaying results in the form of graphs and charts (named figures in this paper). Figures in the Literature review are coming from the secondary source of information (*Standard Eurobarometer* survey) as clearly stated in the name of the respective figure. The rest of the paper deals with our own findings, therefore, in the name of the respective figure only the relevant question is stated. Individual questions of the thematic blocks were completely new to students. The class only dealt with the impact of information and communication technologies on everyday life as well as on communication during the seminar before the online anonymous opinion survey was taken at the end of that seminar. The thematic scope of this paper is directly linked to the second thematic block.

Altogether 91 students from three groups of native students and one group of international students took part. It is important to note that the formation of study groups into those of native students and the one of international students was caused exclusively by timetable limits and the effort to avoid overlapping of courses that would make the implementation of Learning Agreements of international students impracticable. The period of data collection was April – May 2022, the overall response rate was 83.52% (with no specification of the respective group of students to guarantee anonymity of the participants).

## 3 Results

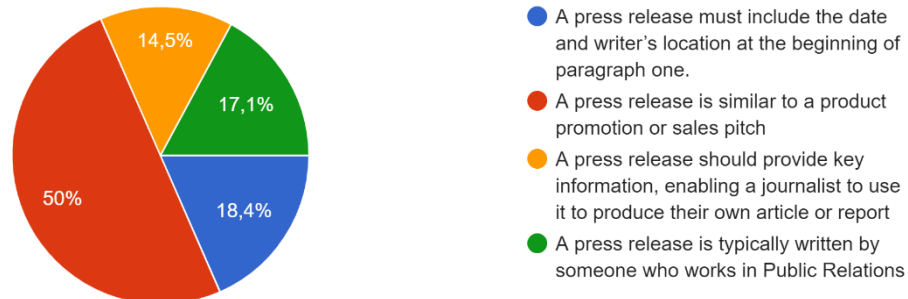
The online anonymous opinion survey was oriented on the following areas: media literacy awareness in terms of familiarity with primary and secondary sources and fact checking mainly via using online tools available on the Internet.

Primary and secondary sources are very important for students’ seminar papers and final theses, as they are a part of the curriculum throughout the studies at a higher education institution. Thus, we were interested in student awareness of these two distinctive sources of information.

The first question in this section of the questionnaire was devoted to primary sources and to press release as an example of such sources. We desired to know *which statements about press release students deliberate as false* (**Figure 4**). Exactly half of the students consider the

statement that a press release is similar to a product promotion or sales pitch to be false and this is correct.

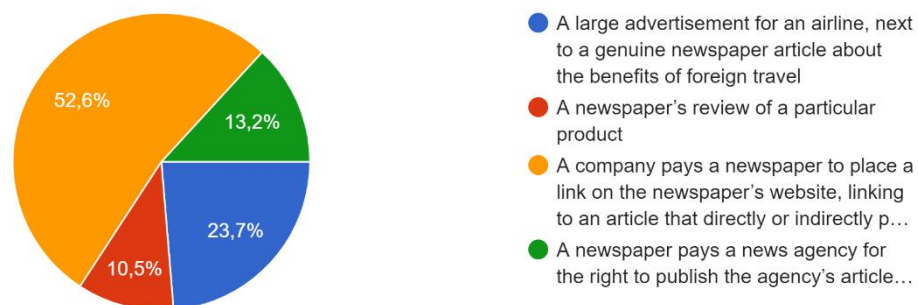
**Figure 4** Indicate which one of the following statements about press releases is false.



A press release may be promoting something (such as an event, product, or service), but it will lose credibility if it reads like a marketing pitch. The least favoured option (15% of the sample) stated that press release should provide key information, enabling a journalist to use it to produce their own article or report. Nevertheless, this statement is true, not false as a press release should include core information about *who, what, where, when, why* (5Ws), and *how* of any particular story.

*To distinguish sponsored content* should be considered a very important skill in order to be aware that mainly positive features of a product or a service tend to be advertised. Among some examples of sponsored content (**Figure 5**) the only correct case was the one chosen by 53% of students, i.e. when “a company pays a newspaper to place a link on the newspaper’s website, linking to an article that directly or indirectly promotes the company’s products and this should be labelled as such on the web page”.

**Figure 5** Which of the following is an example of “sponsored content”?

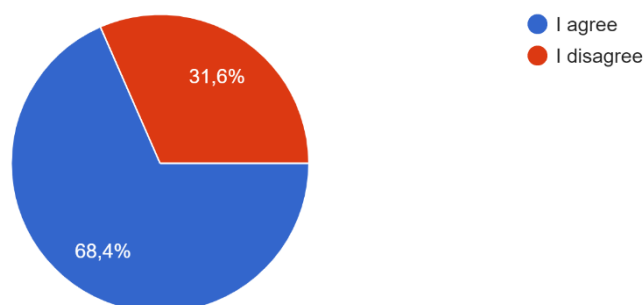


Another very similar option was the one of “a large advertisement for an airline next to a genuine newspaper article about the benefits of foreign travel”; still, the real sponsored content occurs when the advertisement acts as if it was a newspaper article. This at first sight similarly appearing option confused almost one-fourth of respondents. The third most common answer

was that “a newspaper pays a news agency for the right to publish the agency’s article on the newspaper’s website”, which in reality refers to the so-called syndication – a service provided by news agencies.

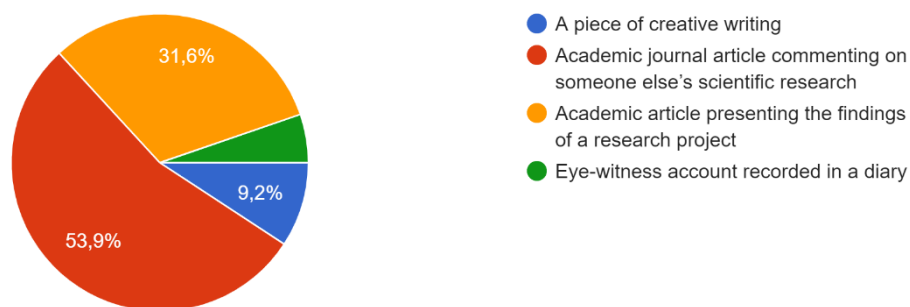
A question *whether a biography belongs to the primary sources of information* was asked. A bit more than two-thirds of the respondents consider it a primary source (**Figure 6**). According to the UNESCO Dynamic Coalition Initiative it is not a primary source; it is a secondary source because it is not written by the person who is the subject of the biography (autobiography is a primary source, however), so only one-third of the students was right.

**Figure 6** *Do you agree or disagree with the statement “A biography is an example of a primary source of information.”?*



Then the respondents were asked to identify among four options, which is *the secondary source of information*. The highest percentage of them (almost 54%) correctly answered that it is an academic journal article commenting on someone else’s scientific research (**Figure 7**). Quite a large number of students – almost one-third of them – considered an academic article presenting the findings of a research project to be a secondary source. However, it is undoubtedly a primary source together with eyewitness account recorded in a diary and a piece of creative writing.

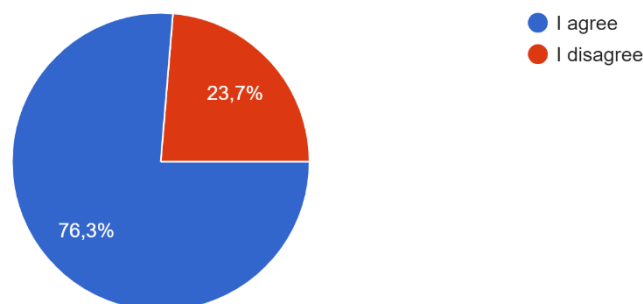
**Figure 7** *Which of the following is a secondary source of information?*



As quotations are essential when preparing literature review or in the various types of academic texts, one question was dedicated to sources of quotations (**Figure 8**): slightly above three-quarters of the students rightly agreed with the statement “Google Books is a good starting point for checking the real source of quotations”.



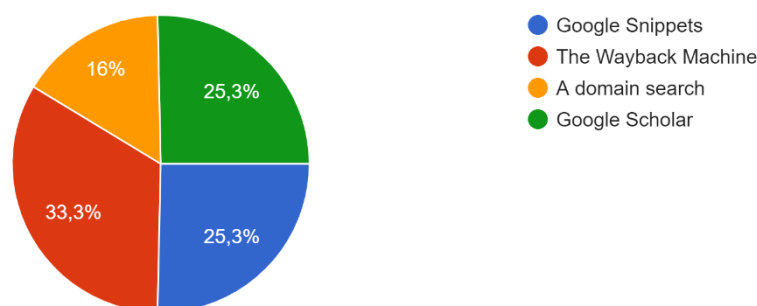
**Figure 8** Do you agree or disagree with the statement “Google Books is a good starting point for checking the real source of quotations.”?



Needless to say, to *know how* to search for information is also of key importance. Therefore, we asked *whether it is possible to find images using the widely spread Google search engine*. Prevalent percentage of students (92%) suitably expressed that it is true.

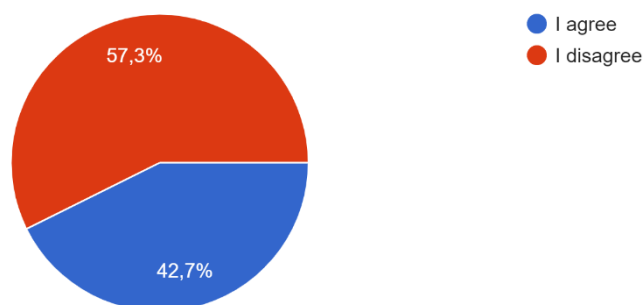
As the content of *Internet sites often changes and develops*, the following question was dedicated to *the tool for monitoring these changes*. Among four options (**Figure 9**), only one was correct, namely The Wayback Machine with one-third of the respondents being familiar with its existence and function. According to the respective provider archive.org, this tool “enables to capture, manage and search collections of digital content without any technical expertise or hosting facilities [...] A person could capture a web page as it appears now for use as a trusted citation in the future”. Evenly distributed were two other incorrect options: Google Scholar and Google Snippets.

**Figure 9** You can check for web page changes and disappearances over time using which of the following tools?



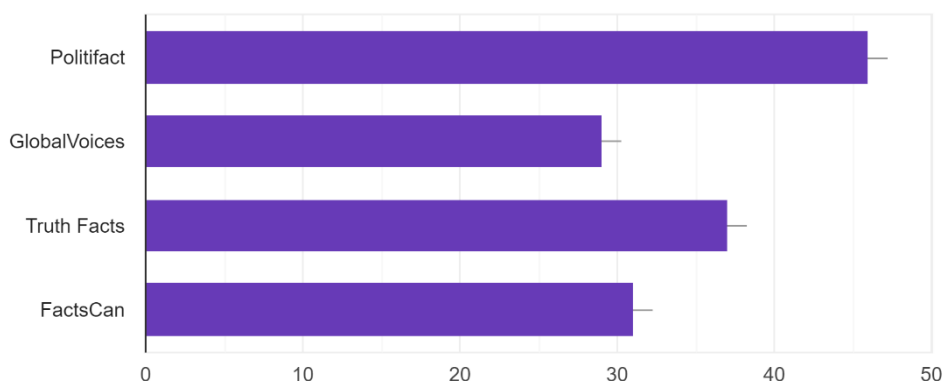
Such checking sites are important in the information age where tremendous number of information appears hour by hour. With this “information explosion”, lots appear to be a nonsense or even intentionally misleading. Because of that, fact checking has become of the essence. We wanted to know whether the respondents are familiar with the respected Internet fact-checking site (“go-to source what is true and what is not”), so the question was if *it is true that Spoke.com is well-respected fact-checking site*. 57% of the students disagreed with the statement, as could be seen in **Figure 10**, given that the spot-on identification of the fact-checking website is snopes.com (not spoke.com).

**Figure 10** Do you agree or disagree with the statement “Spoke.com is well-respected fact-checking site.”?



After the first well-respected fact-checking site the students were asked *about other respected fact-checking sites that they might have knowledge of*. While not all sites listed among the multiple choices offered (**Figure 11**) pointed to correct answers, the most selected one and also the correct one was Politifact (a site for US news with 62%).

**Figure 11** Which of the following are generally regarded as reputable fact-checking sites?



This option was followed by the Truth Facts site with 50% of the respondents, which is not precise – as a matter of fact this is a humorous site. The third most frequent option (FactsCan 42%) is actually a fact-checking site relevant to Canadian federal politics. Even though the last option GlobalVoices could appear as a suitable option to choose, it was not a proper match because it refers to a site for citizen journalists.

## 4 Discussion

The role an information plays has gained importance both in everyday life and in education. Students should gradually learn how to deal with information, which information is of major and which one is of minor significance, what are the primary and the secondary sources, or why they should be treated and used differently. Thus, in the epoch of the Fourth Industrial Revolution with fast-moving technological shifts and the variety of available media channelling information, (motivation towards) critical thinking has become an imperative.

The higher the education level, the more in-depth and experienced instruction is required. Higher (tertiary) education institutions as the ISCED 5-8 representatives of the education taxonomy, therefore, should take the lead in this continuous process, which has turned out to be ever more complex due to a series of new sort of asymmetries (STANĚK – MARÍK et al., 2019):

1. Asymmetry between information providers and information users;
2. Asymmetry between information holders and information vendors;
3. Asymmetry between those who process information and those who utilise information;
4. Asymmetry between exercising power over the society and shaping the behaviour of consumers/individuals.”

Let us now relate the outcomes of the respective anonymous survey to the *Flash Eurobarometer 502. Youth and Democracy in the European Year of Youth*. Elections could be seen as one of the practical implications of information being processed and transferred into decision-making about the presence and future of a respective country with a tremendous impact on one’s daily life. The respective online *Flash Eurobarometer 502* addressed EU27 population aged 15-30 also with consideration of the size of individual EU member state and the corresponding number of NUTS1/NUTS2/NUTS3 regions (respondents were selected from online access panels, groups of pre-recruited individuals who have agreed to take part in research, and a share of respondents in Luxembourg and Malta was recruited via social media networks). In a temporal perspective, the period when the survey was carried out (February – March 2022) follows the one of the *Standard Eurobarometer (EB96)* survey winter 2021-2022 edition (January – February 2022); the same applies to the publication date: April 2022 for the *Standard Eurobarometer (EB96)* survey, and May 2022 for the *Flash Eurobarometer 502*. Analogically, we refer to the EU27 average only. In a response to the multiple-choice question “In your opinion what are the most effective actions for making young people’s voice heard by decision-makers?”, 39% of *Flash Eurobarometer 502* respondents opted for “voting in local, national or European elections”, immediately followed by “engaging in social media by expressing my opinion, using hashtags or changing my profile picture for example“ in the second place, which was selected by 30% of respondents.

Amidst the existing ambiguity (as expressed in the *EB94* and *EB96 Standard Eurobarometer survey* editions) to address the effort(lessness) to identify news for information that the respondents believe misrepresent reality or are even false, we have aspired to shed more light into alternative approaches to primary/secondary source identification in **Figure A-2**. In general, primary sources are textual or non-textual sources, written in a given historic era and perceived as “a raw material of history” of a period, person or an event. Interpretation and use of primary sources subsequently results in a secondary source of information; however, “[t]he two contradictory meanings are potentially a source of some confusion” (FEATHER – STURGES, 1997). As SCHWAB (2018) frames it: “[C]urricula could benefit from more open discussion around how values are bound together with technologies, society and the economic system. For educators, cultivating awareness among students will help engineers and managers to influence others by taking a broader view of problem-solving, reflecting on their goals and putting them into context”.

The vast and multiplying amount of information available on the Internet challenges the humankind in confrontation with (mis)information; as SPECHT (2018) commented, one needs to refer to common sense when dealing with news reports, to reflect on the reliability of a source and to consider whether other media report the same issue/news. *Know them, know that, know*

*how, know where, know why, and know whether* have been explored mainly since the beginning of the 20th century. Procedural or tacit knowledge (*know-how*) can be, according to Britannica (2022), transferred with difficulties to another person and is related to “how to accomplish something, as opposed to *know-what (facts), know-why (science), or know-who (communication)*“. This view was reflected in our approach to the overview of the shortlisted curriculum of the University of Economics in Bratislava in **Figure A-1** demonstrating how a higher education institution in Slovakia addresses various aspects of critical thinking and media (and information) education in courses more or less linked to the topic.

## Conclusion

*“The virtual world will continue to be here with us forever. We need to learn how to live with it so that it works just to our advantage and we remain in charge. However, for this, every society needs people with critical thinking as well as leaders with a clear vision, able to lead the society forward with values as the driving force. We need to encourage the society to pursue critical thinking – this requires a fundamental change in the education system as well as an overall refinement of values and the atmosphere in the society. The society should be aware of the overall systemic context of societal development; it ought to comprehend the status of the virtual world as well as its potentially hazardous impact on the real world and to pay attention to the quality of life in the regions, which will increasingly become in the spotlight of societal development.”*

(STANĚK – HOŠOFF – MAŘÍK et al., 2021)

If we perceive media education as education for orientation in mass media, their use and critical evaluation, a person without media literacy can be seen as a passive media consumer, while a media literate individual becomes active and conscious in own media use (PRŮCHA, ed., 2009). As formulated by the National Institute for Education of the Slovak Republic, at the secondary (ISCED 3) education level of the ISCED taxonomy, “it is a matter of further increasing media literacy of students towards reflection of media effects, the development of abilities and skills needed for autonomous creation of media content, a (lifelong) critical-thinking-based approach to processing information and enhancing the acquired awareness of the importance and the impact of media on the personality of an individual and the society.”

With regard to the year 2022 as the *European Year of Youth* and within the second domain of media education (media literacy), the aim of our paper was to examine media literacy awareness in terms of familiarity with sources and fact checking within the cohort of native (ISCED 6) and international (ISCED 6-7) students at the University of Economics in Bratislava. Let us now summarise key startling findings of our awareness-mapping survey:

1. Half of respondents demonstrated proper understanding of the features (5Ws) of a press release and were able to distinguish it from a sales pitch.
2. Nearly one-quarter of respondents found it difficult to identify sponsored content in cases when the advertisement acts as if it was a newspaper article.
3. One-third of respondents considered an academic article presenting the findings of a research project to be a secondary source despite its being a primary source.
4. Two-thirds of respondents did not identify *The Wayback Machine* as a tool for monitoring changes of Internet sites.
5. Half of respondents considered the (seemingly *nomen omen*) Truth Facts site to be a fact-checking site despite the fact that it is a humorous site.

In terms of Potter's (2005) media literacy concept oriented on cognitive structures that are employed when processing media content the *know-what*, *know-why*, and *know-who* considerations relate to knowledge structures, competencies and skills just like the flow of information-processing tasks. With particular relevance to quaternary media is media preference from the perspective of primary/secondary sources. In this context the European Federation of Academies of Sciences and Humanities, representing over 50 academies from about 40 EU and non-EU countries, emphasises that “[t]he speed of communication in social media means that little time and effort is spent on checking the quality of information and the trustworthiness of its sources. Although it would require just a few extra clicks, it takes time to read, contemplate and evaluate the plausibility and reliability of the claims, and a certain level of media literacy.” (ALLEA, 2021).

Our recommendation advocates embeddedness of various aspects of critical thinking in the curriculum of the University of Economics in Bratislava where feasible or relevant, resting on a combination of explicit knowledge and implicit knowledge. On one hand, the first is represented by the *know-what (facts)*, *know-why (science)*, or *know-who (communication)* alias the so-called *book smarts*; on the other hand, the latter corresponds with the so-called *street smarts*. All in all, embeddedness of explicit knowledge in the curriculum of the University of Economics in Bratislava will facilitate its upgrade in terms of continuous development of implicit knowledge (termed as *know-how*).

## Literature and Sources

ACROPOLIS MUSEUM. 2018. *Sanctuary and Theatre of Dionysos*. [cit. 2022-06-11]. Available at: <https://www.theacropolismuseum.gr/en/sanctuaries/sanctuary-and-theatre-dionysos>

ALLEA. 2021. *Fact or Fake? Tackling Science Disinformation*. ALLEA Discussion Paper, 5. Berlin. DOI: 10.26356/fact-or-fake

BRITANNICA. 2022. The Other minds. [cit. 2022-06-14]. Available at: <https://www.britannica.com/topic/epistemology/The-other-minds-problem>

Curriculum at the University of Economics in Bratislava.

DAILY NEWS. 2021. *Ancient Ephesus Theater reopens following 3-year break*. [cit. 2022-06-11]. Available at:

<https://www.hurriyetaidailynews.com/ancient-ephesus-theater-reopens-following-3-year-break-167078>

EUROPEAN COMMISSION. 2022a. *Standard Eurobarometer 96 (Winter 2021-2022) – Report. Media use in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 73 p. ISBN 978-92-76-49163-7.

EUROPEAN COMMISSION. 2022b. *Flash Eurobarometer 502. Youth and Democracy in the European Year of Youth – Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 114 p. ISBN 978-92-76-51265-3.

FEATHER, J. – STURGES, P. (eds.) 1997. *International Encyclopedia of Information and Library Science*. London and New York: Routledge, 1997. 492 p. ISBN 0-415-09860-2.

INNIS, H. A. 1951. *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press, 1951. 226 p.

JEWELL, C. 2019. Artificial intelligence: the new electricity. In *WIPO MAGAZINE*. 2019, No. 3, June. [cit. 2022-06-10]. Available at: [https://www.wipo.int/wipo\\_magazine/en/2019/03/article\\_0001.html](https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2019/03/article_0001.html)

- KRAUS, J. 2008. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. 172 p. ISBN 978-80-246-1578-3.
- McLUHAN, M. 1964. *Understanding media*. 1st ed. New York: McGraw-Hill, 1964. 365 p.
- MORGAN, D. N. – RASINSKI, T. V. 2012. The Power and Potential of Primary Sources. In *The Reading Teacher*, Vol. 65, Issue 8, pp. 584-594. DOI:10.1002/TRTR.01086
- PÁSTOR, R. 2009. Úloha informačných a komunikačných technológií pri podpore regionálneho rozvoja. In *Regióny v pohybe, priestor a čas: zborník prác z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea prof. Ing. Milana Bučeka, DrSc. : Bratislava, 19. 11. 2009*. Bratislava: Katedra verejnej správy a regionálneho rozvoja NHF EU, 2009, pp. XIV-1-XIV-8. ISBN 978-80-225-2842-9. VEGA 1/0871/08.
- POTTER, J. W. 2005. *Media Literacy*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage, 2005. 466 p. ISBN 9781412909891. [cit. 2022-06-19]. Available at: <https://www.comm.ucsb.edu/people/w-james-potter>
- PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 p. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRYTHERCH, R. 1995. *Harrod's Librarians' Glossary*. 8<sup>th</sup> ed. Aldershot: Gower Publishing Company, 1995. 692 p. ISBN 0-566-07533-4.
- SCHWAB, K. 2018. *Shaping the Future of the Fourth Industrial Revolution*. Penguin Random House UK, 2018. 274 p. ISBN 978-0-241-36637-0.
- SCHWAB, K. 2017. *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Crown Business, 2017. 184 p. ISBN 978-1-5247-5886-8.
- SMITHSONIAN. 2022. National Postal Museum. [cit. 2022-06-21]. Available at: <https://postalmuseum.si.edu/exhibition/customers-and-communities-serving-the-cities-city-free-delivery/pneumatic-tube-mail>
- SPECHT, Ph. 2018. *Die 50 wichtigsten Themen der Digitalisierung*. München: Redline Verlag, 2018. 381 p. ISBN 978-3-86881-705-8.
- STANĚK, P. – HOŠOFF, B. – MAŘÍK, V. – SIPKO, J. – VRBA, Z. 2021. *Spoločnosť budúcnosti I. Možnosti konvergencie a integrácie v budúcnosti*. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 2021. 267 p. ISBN 978-80-571-0445-2.
- STANĚK, P. – MAŘÍK, V. – DOLIAK, D. – ONDROVIČ, A. 2019. *Fakty a mýty o Spoločnosti 5.0*. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 2019. 240 p. ISBN 978-80-571-0057-7.
- STATPEDU. Mediálna výchova – ISCED 3. [cit. 2022-06-19]. Available at: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna-vychova-isced-3.pdf>
- TURISMO ROMA. 2022. Roma Sito Turistico Ufficiale. [cit. 2022-06-11]. Available at: <https://www.turismoroma.it/en/places/circus-maximus>
- TVRDOŇ, J. et al. 2010. *Úloha informačných a komunikačných technológií pri podpore regionálneho rozvoja: záverečná správa za celú dobu riešenia projektu VEGA 1/0871/08 : doba riešenia od 1/2008 do 12/2010*. Bratislava, 2010.
- VOLEK, J. – JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. 2006. Mediální studia: Východiska a výzvy. In *Mediální studia*, No. 1, pp. 8-20. ISSN 2464-4846.
- WORLD ECONOMIC FORUM. 2015. *Deep Shift – Technology Tipping Points and Societal Impact*. Survey Report, Global Agenda Council on the Future of Software and Society. September 2015.

## Acknowledgement

This study represents a research output of the KEGA project No. 003EU-4/2022 (2022-2023) "Content innovation of subject International Marketing in context of acceptance of latest trends

in sustainable development and corporate social responsibility, as starting point for increasing their competitiveness in international business environment."

The paper designed in terms of teaching skills development (in the framework of the SEDA Learning, Teaching and Assessing Award) results from the Erasmus+ project No. 2020-1-SK01-KA203-078299 Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning (HOSUED).

In this respect, the authors would like to thank PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD., Ing. Jaromír Novák, PhD., doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD., and doc. Ing. Otília Zorkóciová, PhD. (in alphabetical order) for their highly appreciated feedback.

## **Contact**

Ing. Eva Belvončíková, M.A., PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
eva.belvonicikova@euba.sk

doc. Ing. Denisa Čiderová, PhD., M.A.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
denisa.ciderova@euba.sk

## Annex

**Figure A-1 Overview of shortlisted curriculum (ISCED 6-7) at the University of Economics in Bratislava in terms of the “Know-what”, “Know-why” and “Know-who” perspective**

Title of course	Know-what (facts)	Know-why (science)	Know-who (communication)
Academic Writing and Presentation Skills		✓	✓
Applied Data Analysis	✓	✓	
Big Data	✓		
Business Ethics	✓		
Communication across Cultures	✓	✓	✓
Critical Thinking and Argumentation		✓	✓
Data Science Basics	✓		
Data Science for Digital Marketing	✓		
Digital Innovation and Digital Transformation	✓		
Effective Communication for Actuaries			✓
Ethics, Corruption and Transparency		✓	
Ethics of an Accounting Professional	✓		✓
Information Security Management	✓	✓	
Introduction to Experimental Economics	✓	✓	
Introduction to Information Security	✓		
Knowledge Management and Organisational Behaviour		✓	✓
Management Research Methods	✓	✓	
Methodology in Economics	✓	✓	
Methodology of Academic Work	✓	✓	
Methodology of Writing and Managing a Research Project	✓	✓	
Philosophy	✓	✓	
Project Management and Teamwork		✓	
Qualitative Methods in Economics		✓	
Qualitative Research Methods		✓	
Research Methods in International Trade		✓	
Rhetoric			✓
Scientific Writing	✓	✓	
Skills for Success – from University to Practice			✓
Terminology Work and Terminological Lexicography	✓		✓
Using Data in Public Policy	✓		

Source: Authors based on the curriculum at the University of Economics in Bratislava.



**Figure A-2 Alternative approaches to primary/secondary source identification**

<i>Harrod's Librarians' Glossary</i>	
Source material: Primary sources	Source document: A document from which data is extracted
<u>Primary sources</u> (Original sources): Original manuscripts, contemporary records, or documents which are used by an author in writing a book or other literary compilation.	<u>Secondary sources</u> : Books or unpublished literary material in the compilation of which primary sources have been used.
<i>Library of Congress</i>	
<u>Primary sources</u> : Original textual (e.g. letters, diaries, speeches) and non-textual sources (e.g. photographs, drawings) of information that are available to learn more about a time period, person, or particular event. They are the "raw materials of history" providing "unfiltered access" into the past.	<u>Secondary sources</u> : Highlight "accounts or interpretations of events created by someone without first-hand experience".
<i>International Encyclopedia of Information and Library Science</i>	
<u>Primary literature</u> : <b>To the historian</b> this means original manuscripts, contemporary records or documents, which are used by an author in writing a book or article, which in its turn would form part of the secondary literature. <b>To the scientist and the librarian</b> it means the monograph or journal literature itself, as opposed to the bibliographic or secondary literature. The two contradictory meanings are potentially a source of some confusion.	<u>Secondary literature</u> : <b>For the historian</b> it refers to the books and articles, which are written using historical record material, as sources, these sources being regarded as the primary literature. <b>For the librarian</b> this refers to the bibliographic sources in which books, articles and other primary literature are listed.

Source: FEATHER – STURGES (eds.) (1997); MORGAN – RASINSKI (2012); PRYTHERCH (1995).

## PRINCIPY VYSTAVĚNÍ E-KURZU V LMS MOODLE PRO EFEKTIVNÍ UČENÍ STUDENTŮ VYSOKÉ ŠKOLY

## PRINCIPLES OF CREATING AN E-COURSE IN LMS MOODLE FOR EFFECTIVE UNIVERSITY STUDENT LEARNING

**Kateřina Berková – Josef Kočka**

### **Abstrakt**

V pedagogické oblasti je na úrovni strategie vysokých škol věnovaná velká pozornost přístupu k distančnímu vzdělávání pomocí Learning management systémů. LMS Moodle je jednou z možností, který především v asynchronní formě výuky může zefektivnit učení studentů. Cílem příspěvku je zhodnotit využití LMS Moodle v nejtýpějších formách vysokoškolské výuky s ohledem na postoje studentů. Šetřením, do kterého se zapojilo 28 vysokoškoláků a kteří hodnotili e-kurzu Základy účetnictví v prostředí Moodle, byly zjištěny dva významné aspekty. Zaprvé, studentům vyhovovalo uspořádání e-kurzu podle týdnů semestru. Zadruhé, studenti byli spokojeni s variantností vizualizace studijních materiálů a s formativní zpětnou vazbou pomocí interaktivních testů.

**Klíčová slova:** LMS, Moodle, e-kurz, efektivní učení, vysoká škola

### **Abstract**

In the pedagogical field, at the level of university strategy, great attention is paid to access to the distance education through the Learning management systems. LMS Moodle is one of the options that can make student learning more efficient, especially in the asynchronous form of teaching. The aim of the paper is to evaluate the use of LMS Moodle in the most typical forms of higher education with regard to students' attitudes. The survey, which involved 28 university students and who evaluated the e-course Elements of Accounting in the Moodle environment, identified two important aspects. First, the students were satisfied with the arrangement of the e-course according to the weeks of the semester. Second, students were satisfied with the variability of visualization of the study materials and with formative feedback through the interactive tests.

**Key words:** LMS, Moodle, e-course, effective learning, university

**JEL klasifikace:** A20, A22

### **Úvod**

V současné době je v oblasti strategie vysokých škol věnovaná velká pozornost přístupu k distančnímu vzdělávání na úrovni on-line vzdělávání, blended learningu či digitálně podporovaného vzdělávání. Aktivní řešení těchto oblastí započalo v roce 2021 prostřednictvím Centralizovaných rozvojových projektů, do kterých se v České republice zapojily téměř všechny veřejné vysoké školy (MŠMT, 2021-2022). Jedním z bodů řešení distančního vzdělávání bylo zjištění zájmu vysokých škol implementovat do řízení výuky, její organizace a administrace Learning management system (LMS). Na těchto výzvách se neustále aktivně

pracuje prostřednictvím nových centralizovaných projektů, které jsou realizovány a řešeny napříč vysokými školami v České republice.

Cílem příspěvku je na příkladech dobré praxe zhodnotit využití LMS Moodle v nejtýpějších formách vysokoškolské výuky a poukázat na způsob přemýšlení o tvorbě e-learningového kurzu v prostředí Moodle.

Jelikož studie zahrnuje názory českých vysokoškoláků na efektivní učení pomocí e-kurzu Základy účetnictví, vytvořeného v prostředí Moodle, v období zimního semestru akademického roku 2021/2022, kdy výuka v České republice probíhala opět v kontaktní podobě, je hlavní motivací této studie komparovat příklady dobré praxe a faktory ovlivňující efektivitu vystavění e-kurzu s postoji studentů. Z cíle vyplývají tyto výzkumné otázky:

- VO1: *Je uspořádání e-kurzu pro studenty vyhovující?*
- VO2: *Které moduly e-kurzu přispívají k efektivnímu učení z pohledu studentů?*

Postoje studentů jsou promítnuté do implikace pro vysokoškolskou výuku.

### **Využití LMS Moodle ve vysokoškolské výuce – příklady dobré praxe**

Jedním ze systému LMS je Moodle, který je vhodný pro kombinaci prezenční a distanční formy výuky. Podporuje především asynchronní způsob výuky, ale lze jej využívat i při synchronní on-line nebo kontaktní výuce.

LMS Moodle se řadí z hlediska technologických trendů vzdělávání do plné elektronizace (P. Černý et al., 2015). Podle autorů podporuje Moodle interaktivní vzdělávání, které probíhá na principu sebevzdělávání, individualizace (tj. student studuje vlastním tempem), interaktivity (tj. kontrolní, autokorekční testy jsou nastavené s formativní – okamžitou zpětnou vazbou a vyhodnocením) a na principu multimediálním (tj. Moodle umožňuje různé způsoby vizualizace vzdělávacího obsahu, umožňuje zapojení více smyslů, což může kladně přispívat k efektivnímu učení).

K efektivnímu vedení výuky, resp. učení studenta v asynchronním režimu je důležité promyslet vhodné uspořádání e-kurzu. Takové uspořádání může být tematické nebo z hlediska časového, tedy podle týdnů semestru (P. Voborník, 2014). Tematické hledisko struktury kurzu v prostředí Moodle je efektivní pro kombinovanou formu studia nebo kurzy celoživotního vzdělávání, ale využití nalezne i v prezenční formě studia.

LMS Moodle využívá principy gamifikace a microlearningu. Učení probíhající na principu gamifikace je specifické tím, že nabádá studenty k řešení různě obtížných úloh a za jejich plnění je postupně odměňuje. V prostředí Moodle to mohou být interaktivní testy s různou obtížností a variabilním bodovým skóre. Podle J. Fialy (2019) by si měl učitel před začleněním gamifikace do výuky klást a zodpovědět následující otázky:

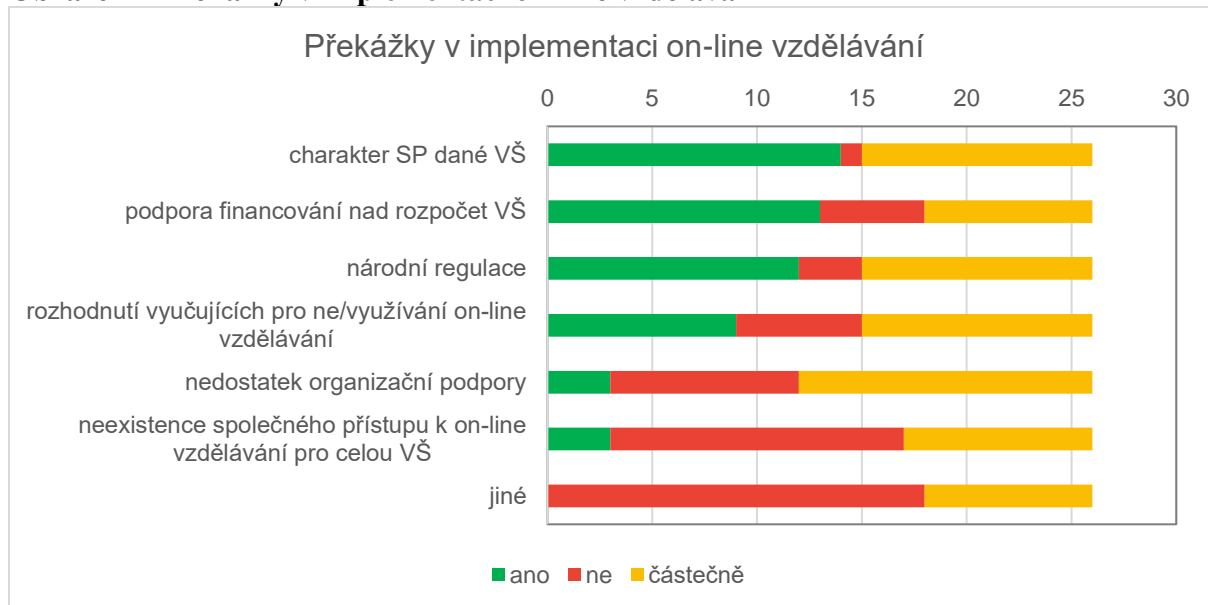
- *„Pro koho je výuka koncipována?*
- *Jak bude výuka strukturovaná?*
- *Jaké nástroje budou mít studenti/učitelé k dispozici?*
- *Jaké herní mechanismy budou do výuky zařazeny? “*

Využívá-li učitel auditivní vzdělávací obsah, například ve formě vlastních či externích videí, pro efektivní učení studenta je vhodné respektovat principy microlearningu. Jedná se o přístup, který se zaměřuje na jeden koncept, využívající multimediální prvky soustředěné v krátkém čase (M. J. Dolasinski, J. Reynolds, 2020). Učitel tak může připravit krátká desetiminutová videa, která student využije buď izolovaně, nebo se mu při učení spojí v jeden celek. Tato činnost však vyžaduje důkladné předchozí promyšlení vzdělávacího obsahu a jeho logického uspořádání takovým způsobem, aby byly naplňovány výsledky učení.

V odborných kruzích jsou rovněž diskutovány v obecnější rovině překážky implementace on-line vzdělávání na vysokých školách. Obrázek 1 ilustruje názory 26 českých veřejných

vysokých škôl zapojených do Centralizovaného rozvojového projektu 2021 s názvom „Distančné vzdelávanie jako nástroj rozvoje vysokých škôl CRP 2021“ (M. Dopita et al., 2021). Jako hlavnú prekážku vnímajú vysoké školy charakter študijného programu danej školy, podporu financovania, národnú reguláciu a také rozhodnutia vyučujúcich. V prípade LMS Moodle vyučujúci vnímajú jako hlavné nevýhody časovú náročnosť, vnútornú motiváciu, ktorá mnohdy chýba a nevyvážený pomer ceny a užitku.

**Obrázok 1 Prekážky v implementácii on-line vzdelávania**



Zdroj: DOPITA, M. et al. (2021). *Distančné vzdelávanie jako nástroj rozvoje vysokých škôl CRP 2021*. Výstup z projektu Distančné vzdelávanie jako nástroj rozvoje vysokých škôl.

## Materiál a metóda

### Pristup k vystaveniu e-kurzu Základy účtovníctví v LMS Moodle

Pred vystavením e-kurzu Základy účtovníctví v LMS Moodle byly nejprve položeny a zodpovedzeny tyto otázky:

1. Jaké jsou vzdělávací cíle předmětu v členění na znalosti, dovednosti a obecné kompetence?
2. Jaké jsou výsledky učení v členění na znalosti, dovednosti a obecné kompetence?
3. Jak náročná jsou jednotlivá témata předmětu ve smyslu časové dotace na semestr zvláště dle forem výuky, tj. podle přednášky, cvičení apod.? (Např. jedno téma přesahuje do dvou týdnů semestru.)
4. Jakým způsobem budou dosahovány výsledky učení? (Je potřebné dopředu promyslet metodické portfolio – metody, formy, učební pomůcky.)
5. Jaké činnosti a interaktivní prvky LMS Moodle budou využity v jednotlivých formách výuky s ohledem na náročnost a naplnění výsledků učení a s ohledem na organizaci výuky?
6. Pro jaká témata, v jakých časových okamžicích a v jakém rozsahu budou zařazeny interaktivní prvky/zpětnovazební nástroje (např. úkol, test, dotazník, anketa)?
7. Jaká povinnost bude přiřazena interaktivním prvkům podle jednotlivých forem výuky? (Např. povinné či dobrovolné autokorekční testy, cvičné testy, úkoly. Nutno navrhnout, které aktivity se započítají do celkové známky předmětu.)

K usporiadaniu e-kurzu Základy účtovníctví bylo pristoupěno podle týdnů semestru. Každá sekce obsahovala studijní materiál a další interaktivní činnosti pro studenty v rozdělení podle přednášky a cvičení daného týdne. Ukázka takového usporiadání ilustruje obrázek 2.

**Obrázek 2 Usporiadání e-kurzu Základy účtovníctví podle týdnů semestru**



Zdroj: VŠPJ (2020-2021)

Z hlediska teoretické přípravy (přednášky) jsou studijní materiály koncipovány v tradiční podobě textového formátu s podpůrnými vizualizačními schémata, diagramy, obrázky či s odkazy na další externí zdroje. Dále je přednáška koncipována v podobě výkladového videa vytvořeného přednášejícím. Nejedná se tedy o on-line natočenou přednášku z výuky, ale připravené video takovým způsobem, aby bylo vyhovující efektivnímu učení studenta. To znamená, že video naplnilo princip microlearningu. To jsou krátká videa s cílem velmi jasně vysvětlit hlavní myšlenku dané problematiky, která dohromady tvoří jeden celek. Tato videa lze využívat také izolovaně. Přednáška prvního tématu tak byla rozdělena do dvou kratších bloků. Po prostudování přednášky, ať už v podobě textové, nebo auditivní, student vypracoval test získaných znalostí. Tímto testem si student ověřil, jak problematice porozuměl s ohledem na výstupy učení z tohoto učiva.

Z hlediska praktické přípravy (cvičení) jsou studijní materiály koncipovány v podobě praktických úloh či případových studií. Studenti mají k dispozici zadání a řešení některých vybraných úloh. U některých cvičení jsou zařazeny interaktivní autokorekční, resp. cvičené testy, které studenti mohou využít k dalšímu procvičování. Autokorekční testy v předmětu Základy účtovníctví jsou nastavené tak, aby studenti viděli pouze vlastní chybovost v řešení. Testy jsou pak otevřené do konce zkouškového období.

Celý týden je zakončen vlastním sebehodnocením, které vypracovává student. Tato sebereflexe je anonymní a dobrovolná. Student tak může zhodnotit následující aspekty vlastního učení a vyučování učitele, které jsou reflektované do těchto otázek:

- Překvapilo mě (lze uvést cokoli, co se týká studijních podkladů či reálné výuky).
- Nejužitečnější věcí, kterou si z této lekce odnáším je (nejenom z podkladů, ale také z výuky).
- Zaujalo mě.
- Jedna věc, o které si nejsem jistý/á (z hlediska studijních podkladů či výuky), příp. uveďte, vše bylo jasné.
- Nejdůležitější věc, o které se chci dozvědět více.
- Po této lekci se cítím.

- Měl/a bych z této lekce víc, kdybych.

Učitel následně vyhodnocuje úspěšnost studentů v testech a jejich sebereflexi prostřednictvím statistik, které LMS Moodle generuje za celý předmět, formu studia, rozvrhovou skupinu či jednotlivé studenty.

### Respondenti

Do šetření se zapojilo 28 studentů daného předmětu z celkového počtu 62 aktivních studentů. Z toho 17 studentů studovalo prezenční formu studia a 11 studentů reprezentovalo kombinovanou formu studia. Studenti vyplňovali dotazník anonymně a dobrovolně. Z důvodu dobrovolného zapojení a absence motivace orientované na studenty vyplývající z vyplnění dotazníku, byla návratnost nižší.

### Metody a data

Výzkum měl charakter kvalitativní s ohledem na počet respondentů a metodu, která byla pro sběr dat zvolena. Metodou sběru dat bylo dotazování prostřednictvím dotazníku, který byl distribuován mezi studenty předmětu Základy účetnictví bezprostředně po skončení zimního semestru 2021/2022. Distribuce proběhla ještě před uzavřením výstupní klasifikace předmětu. V tabulce 1 jsou uvedeny položky dotazníku s ohledem na naplnění výzkumných otázek. U každé otázky je uveden typ proměnné.

**Tabulka 1** Položky dotazníku a typ proměnné

Položka dotazníku	Typ proměnné
Vyhovovalo Vám uspořádání e-kurzu Základy účetnictví v LMS Moodle?	ano; spíše ano; spíše ne; ne (nominální typ)
Pomohl Vám v přípravě na předmět způsob přípravy textových materiálů k přednášce v LMS Moodle?	ano; spíše ano; spíše ne; ne (nominální typ)
Pomohly Vám v přípravě na předmět URL odkazy a předtočené přednášky?	ano; spíše ano; spíše ne; ne (nominální typ)
Byly pro Vás užitečné interaktivní testy v LMS Moodle (cvičné, autokorekční s možností vidění chybovosti a jejich otevření po celou výukou část semestru a zkouškové období)?	ano; spíše ano; spíše ne; ne (nominální typ)
Na tomto místě můžete napsat vše, co jste během výuky vyzorovali, že Vám vyhovovalo/nehovovalo či uvést další náměty k výuce.	-
Faktografické údaje – forma studia	prezenční; kombinovaná (nominální typ)

Zdroj: vlastní šetření (2021/2022)

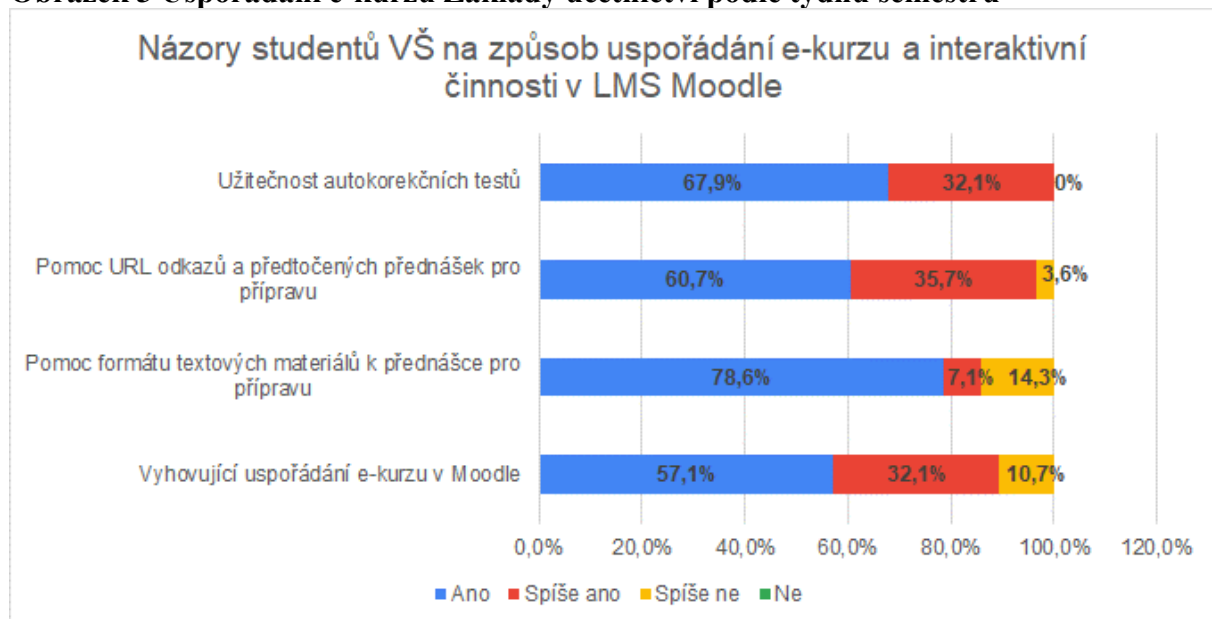
U každé uzavřené otázky s nabídkou odpovědí měli respondenti možnost rozepsat důvody svého postoje. Data byla zpracována na bázi absolutních a relativních četností v procentuálním vyjádření.

### Výsledky šetření

Výsledky názorů českých vysokoškoláků na efektivní učení pomocí e-kurzu Základy účetnictví v období zimního semestru akademického roku 2021/2022 znázorňuje obrázek 3. Výsledky jsou

zpracované pomocí relativních četností v procentuálném vyjádření. Rozdíly mezi formami studia nebyly s ohledem na rozsah vzorku zkoumány.

**Obrázek 3** Uspořádání e-kurzu Základy účetnictví podle týdnů semestru



Zdroj: vlastní šetření (2021/2022)

První výzkumnou otázku (VO1) lze vyhodnotit tak, že 89,3 % studentů uspořádání e-kurzu v současné podobě vyhovuje. Studenti měli možnost svůj názor zdůvodnit v otevřené otázce, což využila třetina právě těch respondentů, kteří hodnotili strukturu kladně. Shodovali se zejména v tom, že jim vyhovuje organizace studijních materiálů a úloh v interaktivní i tradiční podobě určených k přípravě pro závěrečnou zkoušku.

Druhá výzkumná otázka (VO2) se vztahovala ke zjištění, které moduly LMS Moodle přispívají k efektivnímu učení z pohledu studentů. Tato výzkumná otázka sestávala ze tří oblastí se zaměřením na způsob formátu teoretických studijních materiálů v textové podobě, na způsob přípravy URL odkazů a předtočených přednášek pro přípravu k absolvování předmětu. Třetí oblast se zaměřovala na vnímání užitečnosti autokorekčních interaktivních testů pohledem studentů. Bylo zjištěno, že všechny tři zmíněné oblasti vnímá většina respondentů jako přínosné pro vlastní efektivní učení. V oblasti studijních materiálů pro teoretickou přípravu uvedlo 3,6 % studentů, že jim předtočená videa nevyhovují a 14,3 % studentů nebylo spokojeno s textovou podobou přednášek. Studenti s negativními postoji k podobě studijních materiálů nevyužili možnost konkrétnějšího zdůvodnění. Studenti s kladnými postoji uvedli, že jim vyhovuje způsob výkladu, který je srozumitelný a problematice tak lépe rozumí. Předtočené přednášky jim vyhovují především z důvodu opětovného vrácení. Užitečnost autokorekčních testů byla vysvětlena některými studenty tak, že jim vyhovuje odlišný způsob kladených otázek. Aby test správně vyřešili, museli aktivně pracovat se studijními materiály, což jim prospělo.

## Diskuse a závěr

Příspěvek si klád za cíl na příkladech dobré praxe a pomocí názorů vysokoškoláků zhodnotit využití LMS Moodle v nejtypičtějším formách vysokoškolské výuky a poukázat na způsob přemýšlení o tvorbě e-learningového kurzu.

Pro vysokoškoláky prezenční i kombinované formy studia je vyhovující uspořádání e-kurzu z časového hlediska, tedy podle týdnů semestru. Za hlavní výhodu považují přívětivou organizaci studijních materiálů a interaktivních úloh přiřazených pro každý týden, pomocí nichž se mohou připravovat na jednotlivé vyučovací hodiny a ověřovat výsledky učení. Například J. Fiala (2019) připomíná prvek gamifikace, který má také v LMS Moodle své využití. Gamifikace dokáže podpořit efektivitu interaktivních testů takovým způsobem, že úloha nabádá studenty k řešení variantně obtížných úloh a za jejich plnění je postupně odměňuje, tj. student získává s ohledem na obtížnost variabilní bodové skóre.

Nejenom z příkladů dobré praxe, ale také například z publikace P. Černého et al. (2015) vyplývá, že dobře vystavěný e-kurz v prostředí Moodle probíhá na principu sebevzdělávání, individualizace, interaktivity a na principu multimediálním. Uvedené principy e-kurz Základy účetnictví, který byl předmětem hodnocení, naplnil. Moduly LMS Moodle, které byly předmětem šetření, podle názorů studentů přispívají k jejich efektivnímu učení.

Z šetření orientovaného na postoje vysokoškoláků a z příkladů dobré praxe vyplývá několik doporučení pro vysokoškolskou výuku předmětů s orientací na účetnictví založenou na LMS Moodle:

- Před vlastní tvorbou e-kurzu je potřebné promyslet především uspořádání e-kurzu; jaké činnosti a interaktivní prvky budou v e-kurzu využity, ideálně v členění podle forem vysokoškolské výuky (např. přednáška, cvičení); v jakém rozsahu a s jakou povinností budou tyto zpětnovazební nástroje použity a také s ohledem na dosahování výsledků učení.
- Studijní materiály zejména pro teoretickou přípravu připravovat ve variantním formátu, tj. v podobě textu a videa, které bude ctít princip microlearningu.
- Při přípravě interaktivních autokorekčních (cvičných) testů tvořit úlohy takovým způsobem, aby studenti byli nuceni aktivně pracovat se studijními materiály a vyhledávat relevantní zdroje.

Autoři si uvědomují, že výše uvedená doporučení jsou založená na 28 názorech studentů, kteří aktivně pracovali s e-kurzem v rámci jednoho semestru, a je v nich reflektovaná potřeba a charakter předmětu se zaměřením na účetnictví. Na druhou stranu jsou doporučení opřena také o příklady dobré praxe a relevantní zdroje. Výsledky z šetření jsou v souladu s uvedenými prameny, a proto je možné pro podporu efektivního učení studentů se jimi řídit. V budoucích obdobích bude výzkum opakován na větším vzorku a bude provedena aktualizace těchto doporučení.

## Literatura

ČERNÝ, P. et al. 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele*. 1. vyd. Brno: Flow, 2015. 183 s. ISBN 978-80-905480-7-7.

DOLASINSKI, M. J. – REYNOLDS, J. 2020. Microlearning: A New Learning Model. In *Journal of Hospitality & Tourism Research* [online]. 2020, nečíslováno. ISSN 1337-6020. [cit. 2022-05-20]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/1096348020901579>.

DOPITA, M. et al. 2021. *Distanční vzdělávání jako nástroj rozvoje vysokých škol CRP 2021*. Výstup z projektu Distanční vzdělávání jako nástroj rozvoje vysokých škol. FIALA, J. 2019. Gamifikace ve výuce. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2022. [cit. 2022-05-18]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21961/GAMIFIKACE-VE-VYUCE.html>.



MŠMT. 2021-2022. *Centralizované rozvojové projekty* [online]. 2019. [cit. 2022-05-18]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/centralizovane-rozvojove-programy>.

VOBORNÍK, P. 2014. *Základní moduly činností v Moodle*. Projekt OP VK „Inovace studijních oborů zajišťovaných katedrami PřF UHK“, Registrační číslo: CZ.1.07/2.2.00/28.0118.

VŠPJ. 2020-2021. Moodle VŠPJ [online]. 2020-2021. [cit. 2022-05-15]. Dostupné na: <https://moodle.vspj.cz/course/view.php?id=201944>.

## Poděkování

Tento výzkum byl financován z prostředků Interní grantové agentury Vysoké školy ekonomické v Praze jako projekt č. F1/9/2022, „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

## Kontakt

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3 - Žižkov

[katerina.berkova@vse.cz](mailto:katerina.berkova@vse.cz)

Bc. Josef Kočka

Student VŠE v Praze

Fakulta financí a účetnictví

nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3 – Žižkov

# VNÍMÁNÍ ASPEKTŮ PODPORUJÍCÍCH UČENÍ A ZPĚTNOU VAZBU O POKROKU STUDENTŮ VYSOKÝMI ŠKOLAMI

## PERCEPTION OF THE ASPECTS SUPPORTING LEARNING AND FEEDBACK ON THE STUDENTS PROGRESS BY UNIVERSITIES

Kateřina Berková – Andrea Kubiřov – Dagmar Frendlovsk

### Abstrakt

Přispěvek se zabývá hodnocením aspektů pro podporu učení studentů a zpětné vazby o jejich pokroku pohledem dvanácti českých vysokých škol ekonomického a technického zaměření. Vysoké školy se vyjadřovaly k důležitosti aspektů a jejich absenci ve vzdělávání. Výzkum byl zrealizován v roce 2021 pomocí dotazníkového šetření. Data byla vyhodnocena metodami popisné statistiky a Pearsonovým korelačním koeficientem. Vysoké školy kladou důraz na interaktivní výuku, sledování progresu studentů a přenos takto zjiřtěných výsledků do vlastní výuky učitelů. Výsledky poukazují na to, že vzdělávání směřuje do oblasti Educational Data Minig a Learning Analytics. Proto bude třeba se na tyto aspekty více zaměřit a podpořit je moderními vzdělávacími technologiemi.

**Klíčová slova:** učení, vyučování, zpětn vazba, pokrok, vysok škola

### Abstract

The article deals with the evaluation of aspects to support students' learning and feedback on their progress from the perspective of twelve Czech universities of economics and technology. Universities commented on the importance of aspects and their absence in education. The research was carried out in 2021 using a questionnaire survey. Data were evaluated by descriptive statistics methods and Pearson's correlation coefficient. Universities place emphasis on interactive teaching, monitoring the progress of students and transferring the results obtained to teachers' own teaching. The results show that education is aimed at Educational Data Minig and Learning Analytics. Therefore, it will be necessary to focus more on these aspects and support them with modern educational technologies.

**Key words:** learning, teaching, feedback, progress, university

**JEL klasifikace:** A20, A22

### Úvod

V univerzitním prostředí jsou čím dál častěji skloňované pojmy zpětn vazba, formativní zpětn vazba, pokrok studenta apod. V tomto ohledu jsou předmětem odborných diskusí v oblasti moderní vysokoškolské výuky palčivé otázky, které se týkají poskytování formativní zpětné vazby a sledování pokroku studenta založených na behaviorální, emocionální a kognitivní dimenzi (Y. Tang, K. F. Hew, 2022). Tento výzkum si klade za cíl prokázat, jak vnímají české vysoké školy důležitost a absenci námi vybraných aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů. Smyslem této empirické studie je podpořit význam moderního směru výzkumu učení a kognice *Educational Data Minig* a *Learning Analytics* (G. Siemens, 2013)

pro jeho rozšířenost v univerzitním prostředí. Díky tomuto oboru lze například porozumět příčinám studijních výsledků studentů, předvídat rizikové studenty v rané fázi (W. T. Weng et al., 2021) či jej využívat jako prevenci předčasného odchodu studentů z vysoké školy (C. F. de Oliveira et al., 2021).

Ze shora uvedeného je hlavní motivací této studie identifikovat postoje českých vysokých škol k aspektům podporujícím učení a zpětnou vazbu o pokroku studenta, a to z důvodu narůstajícímu tlaku na využívání oboru *Learning Analytics* k nalezení cest, jak zefektivňovat vysokoškolskou výuku. Z cíle naší výzkumné studie vyplývají tyto výzkumné otázky:

- VO1: *Které z námi vybraných aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů vnímají vysoké školy jako důležité?*
- VO2: *Které z námi vybraných aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů vnímají vysoké školy jako chybějící?*

Z výzkumných otázek vyplývají tyto věcné hypotézy zaměřené na zjištění korelace mezi zkoumanými proměnnými:

- H1: *Mezi vnímanou důležitostí námi zkoumaných aspektů existuje korelační vztah.*
- H2: *Mezi vnímanou důležitostí námi zkoumaných aspektů a jejich vnímanou absencí existuje korelační vztah.*

## **Rozbor současného stavu poznání**

Učení lze chápat jako cílené zlepšování kognitivních, afektivních či behaviorálních schopností jedince (M. K. Kim, 2021; M. Kim, K. S. McCarthy, 2021). Pro efektivní učení je důležitá zpětná vazba, neboť si klade za cíl dosáhnout pozitivní změny v učení jedince (J. Slavík, 1999). Zpětná vazba umožňuje usměrňovat studentovo učení (funkce regulativní), utváří vztah mezi učitelem a studentem (funkce sociální), umožňuje studentovi lépe poznat učivo, učitele, sám sebe a svůj styl učení (funkce poznávací) a napomáhá k osobnostnímu rozvoji (funkce rozvojová) (J. Mareš, J. Krívohlavý, 1995). V souvislosti s výše uvedenými funkcemi lze zpětnou vazbu kategorizovat do 4 skupin. Zaprvé, zpětná vazba zaměřená na úkol; zadruhé, zpětná vazba zaměřená na proces; zatřetí, zpětná vazba zaměřená na seberegulaci; začtvrté, zpětná vazba zaměřená na osobnostní vlastnosti (Hattie, Timperley, 2007). V kontextu naší studie je důležitá především druhá a třetí kategorie zpětné vazby, jelikož jsou tyto kategorie v těsném vztahu k hlubšímu porozumění studentova učení, k jeho sebehodnocení a motivaci zvládnout úkol. Byť jsou autoři Hattie a Timperley (2007) k čtvrtému typu zpětné vazby neutrální, naše studie i tento typ nezatrácuje a částečně zohledňuje v aspektech podporujících učení a zpětnou vazbu o pokrok studenta.

Poskytování zpětné vazby je jedním z vysoce významných prvků formativního hodnocení. Formativní zpětná vazba je založena na poskytnutí informace o tom, jak by se měl student zlepšit. Formativní hodnocení lze chápat jako snahu odhalit zlepšení pomocí diagnostiky kvality reakcí studenta směrem k cílům učení (A. Pardo et al., 2019). V univerzitním prostředí je stále více populárnější formativní zpětná vazba o pokroku studenta v učení a na bázi *Learning Analytics* (G. Siemens, 2013). Existují mezinárodní studie, které se věnují vývoji prozatím testovacích prototypů výukových panelů pro vizualizaci pokroku v učení z hlediska dlouhodobé změny (M. K. Kim, 2021; B. A. Schwendimann et al., 2016). Formativní zpětná vazba je založena na sérii reakcí studentů na předem zadaný problémový úkol. Učitel i student mají tak informaci o pokroku studenta směrem k řešení, například v úrovni expertní pochopení situace. Detekovaný pokrok studenta pomáhá učitelům určit pořadí výuky a strategie.

Pokrok v učení je empiricky testovatelný rámec, který definuje cesty učení, na nichž studenti přecházejí od jednoduchých k sofistikovanějším konceptům nebo praktikám v dané doméně (A. C. Alonzo, J. T. Steedle, 2009). Automatizované sledování pokroku v učení je založené na systému *Learning analytics*, který umožňuje využívat technologicky rozšířené aplikace

formativního hodnocení a zpětné vazby. Takový systém napomáhá studentům převzít kontrolu nad svým učením. Pomocí Learning analytics lze identifikovat rizikové studenty a definovat postupy, jak zlepšit výuku a učení (M. K. Kim, 2021).

## Metoda výzkumu

### Plán výzkumu, data

Výzkum byl realizován jako kvantitativní, který probíhal v říjnu až prosinci 2021. Předmětem výzkumu byly vzdělávací aspekty podporující učení a zpětnou vazbu o pokroku studenta. Tyto proměnné byly zkoumány z hlediska názorů škol na jejich důležitost pro výuku a na jejich absenci ve výuce. Mezi vzdělávací prvky s ohledem na rozbor současného stavu poznání (M. K. Kim, 2021; I. Rets et al., 2021; G. Siemens, 2013) a příklady dobré praxe z pandemické doby byly vybrány tyto a označeny tímto způsobem:

A: Individualizace orientovaná na studenta (tj. výuka a učení jsou na míru přizpůsobeny zájmům a cílům jednotlivých studentů a jejich studijním potřebám);

B: Spolupráce mezi studenty;

C: Spolupráce mezi studentem a učitelem;

D: Počítačem automatizované detekování postojů studenta (tj. získávání průběžných informací o tom, co studenta v účetnictví baví, zajímá, co ho překvapilo, co mu dělá problémy apod.);

E: Pomocí počítačové automatizace mít k dispozici informace o aktuálních schopnostech a pokroku každého studenta, na základě kterých se může student rozhodovat o svém dalším učení a volit efektivní metody učení;

F: Pomocí počítačové automatizace mít k dispozici informace o aktuálních schopnostech a pokroku každého studenta, na základě kterých se může učitel rozhodovat o svém dalším vyučování a volit efektivní metody vyučování;

G: Animace podporující učení;

H: Mluvený výkladový komentář podporující učení;

I: Kombinace mluveného výkladového komentáře s animacemi podporujícími učení.

### Respondenti

Do kvantitativního výzkumu se zapojilo celkem 12 vysokých veřejných a soukromých škol z České republiky (z celkového možného počtu 26 veřejných a 33 soukromých vysokých škol). V rámci šetření byly tedy osloveny nejenom vysoké školy ekonomického zaměření, ale také vysoké školy humanitně a technicky zaměřené. Výzkumný vzorek je zastoupen z 58 % vysokými školami ekonomického zaměření a z 42 % technicky a humanitně zaměřenými univerzitami. Za každou vysokou školu vyplnila dotazník jedna kompetentní osoba, tedy výzkum nebyl zaměřen na shromáždění názorů od učitelů jako osobnosti, nýbrž od vysoké školy jako instituce.

### Metoda sběru dat

Pro kvantitativní výzkum byla použita metoda dotazování. Dotazování probíhalo v online formě po dobu tří měsíců pomocí webového dotazníku, který byl rozeslán na emailové adresy vysokých škol. Dotazníkem byly zjišťovány tyto oblasti:

- faktografické údaje o vysoké škole, tj. její zaměření;
- vnímání důležitosti námi vybraných vzdělávacích aspektů pro učení a vyučování;
- vnímání absence námi vybraných vzdělávacích prvků pro učení a vyučování.

K subjektivnímu posuzování vybraných proměnných byla využita pětibodová Likertova škála 1-2-3-4-5, přičemž respondenti byli vyzváni, aby vynechávali (pokud možno) neutrální odpověď – stupeň 3. Důvodem bylo detekovat co nejpřesnější vymezení vysokých škol k námi

vybraným vzdělávacím aspektům. Pro posouzení důležitosti námi vybraných vzdělávacích aspektů byla využita tato stupnice 1 – není důležité; 5 – nejvíce důležité. Pro posouzení absence námi vybraných vzdělávacích aspektů byla využita tato stupnice 1 – vůbec nechybí; 5 – nejvíce chybí. Veškeré citlivé údaje byly anonymizovány a šifrovány. Spolehlivost dotazníku byla měřena výpočtem koeficientu reliability. Dotazník byl vyhodnocen jako spolehlivý, neboť Cronbachovo alfa činila 0,757.

### Statistická analýza dat

Hypotézy byly verifikovány na hladině významnosti 5 % a pro tyto účely byly formulovány do podoby nulových hypotéz:

- $H_{0-1}$ : *Mezi vnímanou důležitostí námi zkoumaných aspektů není korelační vztah.*
- $H_{0-2}$ : *Mezi vnímanou důležitostí námi zkoumaných aspektů a jejich vnímanou absencí není korelační vztah.*

Data obsahují převážně ordinální proměnné, vyjádřené na pětistupňové Likertově škále 1 až 5. S oběma typy se běžně pracuje jako s číselnými proměnnými. Důležitost a absence aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů jsou popsány pomocí aritmetického průměru. Data nesplňují požadavek normality (ověřeno pomocí Shapiro-Wilkova testu), ale splňují požadavek homogenity rozptylů (ověřeno pomocí Leveneho testu). Pro zjištění korelačních vztahů mezi proměnnými v případě ověřování nulové hypotézy byla sestavena korelační matice. Tabulky uvedené v části Results zobrazují pouze její části. Pole uvnitř těla tabulky vždy obsahuje hodnotu Pearsonova korelačního koeficientu  $r$ , který se pro tento typ dat obvykle používá. Statistická analýza byla provedena v programu SPSS.

### Výsledky

Výsledky vnímání důležitosti a absence zkoumaných aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů pohledem českých vysokých škol jsou uvedeny v tabulkách 1 a 2. Výsledky jsou zjištěné metodami popisné statistiky.

**Tabulka 1 Důležitost zkoumaných aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů pohledem českých vysokých škol**

Proměnná	Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Rozptyl
A: Individualizace	3,583	4,000	5,000	1,379	1,902
B: Spolupráce mezi studenty	3,583	4,000	5,000	1,165	1,356
C: Spolupráce mezi studentem a učitelem	4,333	4,000	4,000	0,651	0,424
D: Počítačem automatizované detekování postojů studenta	3,750	4,000	4,000	1,215	1,477
E: Detekce pokroku studenta v odbornosti pro jeho efektivní učení	3,833	4,000	4,000	1,267	1,606
F: Detekce pokroku studenta v odbornosti pro efektivní vyučování učitele	3,917	4,000	5,000	1,311	1,720
G: Animace podporující učení	3,500	4,000	4,000	1,087	1,182
H: Mluvený výkladový komentář podporující učení	3,500	3,500	2,000	1,446	2,091

I: Kombinace mluveného výkladového komentáře s animacemi	4,167	4,000	4,000	0,937	0,879
--	-------	-------	-------	-------	-------

Zdroj: Vlastní šetření autorů (2022)

První výzkumnou otázku (VO1) lze vyhodnotit podle aritmetického průměru. Respondenti posuzovali aspekty pomocí pětistupňové škály. Bylo zjištěno, že vysoké školy vnímají jako nejdůležitější aspekty podporující učení a zpětnou vazbu o pokroku studenta spolupráci mezi studentem a učitelem (4,333) a kombinaci mluveného výkladového komentáře s animacemi (4,167). První aspekt podle důležitosti může poskytnout také zpětnou vazbu, druhý aspekt podporuje efektivitu učení studentů. Dalšími aspekty, které se řadily z pohledu vysokých škol mezi důležité, jsou detekce pokroku studenta v odbornosti, která má být nápomocná efektivnímu vyučování učitele (3,917); detekce pokroku studenta v odbornosti pro jeho efektivní učení (3,833) a počítačem automatizované detekování postojů studenta (3,750). Ostatní aspekty překročily v důležitosti hodnotu 3.

**Tabulka 2 Absence zkoumaných aspektů podporujících učení a zpětnou vazbu o pokroku studentů pohledem českých vysokých škol**

Proměnná	Průměr	Medián	Modus	Směrodatná odchylka	Rozptyl
A: Individualizace	3,417	4,000	4,000	1,311	1,720
B: Spolupráce mezi studenty	2,750	2,000	2,000	1,288	1,659
C: Spolupráce mezi studentem a učitelem	2,333	2,000	2,000	0,888	0,788
D: Počítačem automatizované detekování postojů studenta	3,500	4,000	4,000	1,314	1,727
E: Detekce pokroku studenta v odbornosti pro jeho efektivní učení	3,667	4,000	5,000	1,231	1,515
F: Detekce pokroku studenta v odbornosti pro efektivní vyučování učitele	3,333	3,500	2,000	1,155	1,333
G: Animace podporující učení	3,167	4,000	4,000	1,267	1,606
H: Mluvený výkladový komentář podporující učení	2,667	2,500	2,000	1,155	1,333
I: Kombinace mluveného výkladového komentáře s animacemi	3,083	4,000	4,000	1,240	1,538

Zdroj: Vlastní šetření autorů (2022)

Druhou výzkumnou otázku (VO2) lze vyhodnotit také podle aritmetického průměru. Respondenti posuzovali aspekty opět pomocí pětistupňové škály, přičemž hodnota 1 znamenala nízkou absenci, hodnota 5 nejvyšší absenci. Bylo zjištěno, že vysoké školy vnímají jako nejvíce chybějící aspekty tyto:

- detekce pokroku studenta v odbornosti pro jeho efektivní učení (3,667); tento aspekt zároveň vysoké školy vnímají jako velmi důležitý pro podporu učení a poskytování zpětné vazby studentům,
- počítačem automatizované detekování postojů studenta (3,500); tento aspekt vysoké školy vnímají jako velmi důležitý pro podporu učení a poskytování zpětné vazby studentům,

- individualizácie (3,417); tento aspekt není vysokými školami vnímaný jako vysoce důležitý pro podporu učení a poskytování zpětné vazby studentům,
- detekce pokroku studenta v odbornosti pro efektivní vyučování učitele (3,333); tento aspekt je z pohledu vysokých škol hodnocen jako důležitý pro podporu učení a poskytování zpětné vazby studentům.

Pro aspekt C spolupráce mezi studentem a učitelem nebyla zjištěna výrazná absence (2,333), nicméně vysoké školy jej vyhodnotily z hlediska důležitosti jako vysoce výrazný aspekt pro podporu učení studenta a získávání zpětné vazby. Tento aspekt má ve vzdělávání své místo. Pro ostatní aspekty byla zjištěna nízká absence a zároveň nízká důležitost ve vztahu k výuce.

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu  $r$  byly zjištěny korelace mezi vnímanou důležitostí námi zkoumaných aspektů (tabulka 3) a korelace mezi vnímanou důležitostí námi zkoumaných aspektů a jejich absencí (tabulka 4). Statistická analýza byla provedena při spolehlivosti 95 %.

**Tabulka 3 Korelační matice – vztah mezi vnímanou důležitostí zkoumaných aspektů**

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
<b>A</b>	$r$	—								
	$p$	—								
<b>B</b>	$r$	0,222	—							
	$p$	0,489	—							
<b>C</b>	$r$	-0,135	0,439	—						
	$p$	0,676	0,153	—						
<b>D</b>	$r$	-0,014	0,305	0,000	—					
	$p$	0,967	0,335	1,000	—					
<b>E</b>	$r$	0,113	0,441	0,404	0,679	—				
	$p$	0,727	0,151	0,193	0,015	—				
<b>F</b>	$r$	0,029	0,511	0,461	0,670	0,976	—			
	$p$	0,928	0,090	0,131	0,017	< 0,001	—			
<b>G</b>	$r$	-0,334	0,610	0,257	0,516	0,528	0,542	—		
	$p$	0,289	0,035	0,420	0,086	0,078	0,069	—		
<b>H</b>	$r$	-0,205	-0,135	0,386	-0,181	0,149	0,072	0,231	—	
	$p$	0,522	0,676	0,215	0,573	0,644	0,824	0,469	—	
<b>I</b>	$r$	-0,223	0,153	0,496	0,040	0,561	0,530	0,446	0,805	—
	$p$	0,487	0,636	0,101	0,902	0,058	0,076	0,146	0,002	—

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byly zjištěny pozitivní korelace z pohledu vysokými školami vnímané důležitosti aspektů pro učení studenta a zpětné vazby o jeho pokroku. Korelace byly zjištěny pro tyto kombinace aspektů:

- spolupráce mezi studenty (B) je v silnější pozitivní korelaci s animací podporující učení (G);
- počítačem automatizované detekování postojů studenta (D) je v silnější pozitivní korelaci s detekcí pokroku studenta v odbornosti pro jeho efektivní učení (E) a s detekcí pokroku studenta v odbornosti pro efektivní vyučování učitele (F), tyto aspekty jsou vysokými školami vnímané jako vysoce důležité pro podporu učení a poskytování zpětné vazby studentům;
- mluvený výkladový komentář podporující učení (H) je v silné pozitivní korelaci s kombinací mluveného výkladového komentáře s animacemi podporující učení (I).

Na hladině významnosti 5 % zamítáme nulovou hypotézu  $H_{0-1}$  v případě výše zmíněných kombinací aspektů. U ostatních aspektů nebyly korelační vztahy zjištěné.

**Tabulka 4 Korelační matice – vztah mezi vnímanou důležitostí a absencí zkoumaných aspektů**

Absence		Důležitost								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	<i>r</i>	0,406	0,064	-0,284	-0,271	-0,064	-0,031	-0,287	-0,360	-0,062
	<i>p</i>	0,190	0,842	0,371	0,394	0,844	0,924	0,366	0,251	0,849
B	<i>r</i>	0,397	0,106	-0,108	-0,160	-0,084	-0,121	-0,422	-0,024	-0,038
	<i>p</i>	0,202	0,743	0,737	0,620	0,796	0,708	0,172	0,940	0,908
C	<i>r</i>	-0,619	-0,557	0,262	-0,506	-0,350	-0,364	-0,188	0,354	0,146
	<i>p</i>	0,032	0,060	0,411	0,094	0,264	0,244	0,558	0,259	0,651
D	<i>r</i>	-0,226	0,386	0,425	0,199	0,655	0,712	0,509	0,239	0,590
	<i>p</i>	0,481	0,215	0,169	0,535	0,021	0,009	0,091	0,454	0,043
E	<i>r</i>	0,286	0,338	0,378	0,304	0,777	0,770	0,068	-0,153	0,289
	<i>p</i>	0,368	0,282	0,226	0,337	0,003	0,003	0,834	0,634	0,362
F	<i>r</i>	0,152	-0,090	0,201	0,065	0,166	0,200	-0,145	-0,327	-0,224
	<i>p</i>	0,637	0,781	0,530	0,841	0,607	0,533	0,653	0,300	0,484
G	<i>r</i>	0,251	0,051	-0,184	-0,148	-0,264	-0,319	0,000	-0,149	-0,179
	<i>p</i>	0,431	0,874	0,568	0,647	0,407	0,312	1,000	0,644	0,579
H	<i>r</i>	0,247	-0,113	-0,201	-0,518	-0,663	-0,680	-0,217	0,109	-0,196
	<i>p</i>	0,438	0,727	0,530	0,084	0,019	0,015	0,498	0,736	0,542
I	<i>r</i>	0,394	-0,163	-0,375	-0,467	-0,511	-0,554	-0,236	-0,076	-0,248
	<i>p</i>	0,205	0,614	0,229	0,125	0,090	0,061	0,460	0,814	0,438

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byly zjištěny korelační vztahy mezi vysokými školami vnímanou důležitostí zkoumaných aspektů a jejich absencí ve vyučování a učení. Zjištěny byly tyto výsledky:

- Mezi vnímanou důležitostí individualizace a absencí spolupráce mezi učitelem a studentem existuje negativní korelační vztah, tj. kladou-li vysoké školy větší důraz na individualizaci, pak vzniká větší prostor pro spolupráci mezi učitelem a studentem.
- Je-li pro vysoké školy důležitá detekce pokroku studenta v odbornosti, pak vysoké školy zároveň vnímají absenci možnosti zjistit postoje studenta k danému studiu.
- Je-li pro vysoké školy důležitá detekce pokroku studenta v odbornosti z důvodu podpory jeho učení, pak vysoké školy zároveň vnímají absenci tohoto aspektu ve vzdělávání. Z výsledků je patrné, že tento aspekt ve vzdělávání chybí (blíže viz VO1) a vysoké školy jej považují pro učení studenta za významné.
- Je-li pro vysoké školy důležitá detekce pokroku studenta v odbornosti z důvodu efektivního vyučování, pak vysokým školám chybí možnost zjišťování postojů studentů k dané výuce či studiu, vyšší absenci vnímají u možnosti detekovat pokrok studenta z důvodu efektivní podpory učení studenta a zároveň vnímají menší absenci mluveného výkladového komentáře.
- Vnímají-li vysoké školy jako důležitou pro učení studentů kombinaci mluveného výkladu s animacemi, pak zároveň vysokým školám chybí možnost detekovat postoje studenta. Lze se tak domnívat, že vysokým školám chybí v případě interaktivní výuky informace o postojích studenta k dané vyučovací hodině či studiu.

Na hladině významnosti 5 % zamítáme nulovou hypotézu  $H_{0-2}$  v případě výše zmíněných kombinací aspektů. U ostatních aspektů nebyly korelační vztahy zjištěné.



## Diskuse a záver

Cílem příspěvku bylo zjistit, jak české vysoké školy vnímají důležitost a absenci námi vybraných aspektů podporujících učení studentů a zpětnou vazbu o jejich pokroku. Dalším cílem bylo zjistit korelační vztahy mezi těmito aspekty s přímým dopadem na učení a vyučování v úrovni univerzitního vzdělávání. Poskytování formativní zpětné vazby a sledování pokroku studenta založených na behaviorální, emocionální a kognitivní dimenzi (Y. Tang, K. F. Hew, 2022) je dnes velmi diskutováno. Náš výzkum tyto teze potvrzuje, neboť bylo zjištěno, že dvanáct českých vysokých škol klade důraz na interaktivní výuku, sledování progresu studentů a přenos takto zjištěných výsledků do vlastní výuky učitelů. Tyto aspekty jsou důkazem toho, že univerzitní vzdělávání skutečně směřuje do vědecko-výzkumné oblasti učení a kognice *Educational Data Minig a Learning Analytics* (G. Siemens, 2013). Takový systém umožňuje studentům převzít kontrolu nad svým učením.

Spolupráce učitele a studenta má ve vzdělávání stále své pevné místo. Ačkoliv pro tento aspekt nebylo zjištěno, že by vysokým školám ve výuce chyběl, z hlediska důležitosti jej vysoké školy vyhodnotily jako vysoce výrazný pro podporu učení studenta a získávání zpětné vazby o jeho pokroku. Z výsledků ukazují signifikantní souvislosti mezi důležitostmi zejména disponování informacemi o pokroku studenta nejenom z důvodu jeho podpory učení, ale také podpory vyučování učitele (myšleno v přímé výuce) a zjišťování postojů studenta k výuce či studiu a zároveň absencí těchto aspektů ve vzdělávání. Tento poznatek je v souladu s mezinárodními výzkumy (M. K. Kim, 2021; B. A. Schwendimann et al., 2016), které soustředí pozornost na testování prototypů výukových panelů pro vizualizaci pokroku v učení z hlediska dlouhodobé změny. Učitel i student mají tak relevantní informaci pro zlepšení procesu učení a vyučování. Proto bude třeba se na tyto aspekty v budoucích obdobích více zaměřit a podpořit je moderními technologiemi, které v současné době zaujímají ve vzdělávání významné postavení.

## Literatura

ALONZO, A. C. – STEEDLE, J. T. 2009. Developing and assessing a force and motion learning progression. In *Science Education* [online]. 2009, roč. 93, č. 3, s. 389–421. ISSN 1098-237X. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/sce.20303>

de OLIVEIRA, C. F. - SOBRAL, S. R. – FERREIRA, M. J. – MOREIRA, F. 2021. How Does Learning Analytics Contribute to Prevent Students' Dropout in Higher Education: A Systematic Literature Review. In *Big Data and Cognitive Computing* [online]. 2021, roč. 5, č. 4, nečíslováno. ISSN 2504-2289. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/bdcc5040064>

HATTIE, J. – TIMPERLEY, H. 2007. The power of feedback. In *Review Of Educational Research*. 2007, roč. 77, č. 1, s. 81–112. ISSN 1935-1046. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

KIM, M. K. 2021. A design experiment on technology-based learning progress feedback in a graduate-level online course. In *Human Behavior and Emerging Technologies* [online]. 2021, roč. 3, č. 5, s. 649–667. ISSN 2578-1863. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.308>

KIM, M. – MCCARTHY, K. S. 2021. Using graph centrality as a global index to assess students' mental model structure development during summary writing. In *Educational Technology Research & Development (ETRD)* [online]. 2021, roč. 69, č. 2, s. 971-1002. ISSN

1556-6501. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-021-09942-1>

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-2101-070-3.

PARDO, A. – JOVANOVIC, J. - DAWSON, S. – GAŠEVIĆ, D. – MIRRIAH, N. 2019. Using learning analytics to scale the provision of personalised feedback. In *British Journal of Educational Technology* [online]. 2019, roč. 50, č. 1, s. 128–138. ISSN 0007-1013. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/bjet.12592>

RETS, I. et al. 2021. Exploring critical factors of the perceived usefulness of a learning analytics dashboard for distance university students. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education* [online]. 2021, roč. 18, č. 46, s. 1–23. ISSN 2365-9440. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00284-9>

SCHWENDIMANN, B. A. et al. 2016. Perceiving learning at a glance: A systematic literature review of learning dashboard research. In *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2016, roč. 10, č. 1, s. 30–41. ISSN 1939-1382.

SIEMENS, G. 2013. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. In *American Behavioral Scientist* [online]. 2013, roč. 57, č. 10, s. 1380–1400. ISSN 1552-3381. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

TANG, Y. – HEW, K. F. 2022. Effects of using mobile instant messaging on student behavioral, emotional, and cognitive engagement: a quasi-experimental study. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education* [online]. 2022, roč. 19, č. 3, 22 s. ISSN 2365-9440. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00306-6>

WENG, W. T. – RITTER, N. L. – CORNELL, K. – GONZALES, M. 2021. Adopting Learning Analytics in a First-Year Veterinarian Professional Program: What We Could Know in Advance about Student Learning Progress. In *Journal of Veterinary Medical Education* [online]. 2021, roč. 48, č. 6, s. 720–728. ISSN 1943-7218. [cit. 2022-04-13]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3138/jvme.2020-0045>

## Poděkování

Tento výzkum byl financován z prostředků Interní tvůrčí podpory pro rok 2022 Vysoké školy polytechnické Jihlava č. 1170/26/485 a č. 1170/26/483 a je výstupem projektu Interní grantové soutěže Vysoké školy polytechnické Jihlava č. 1170/10/2135, „Výzkum potřebnosti a dostupnosti vizualizační webové aplikace pro rozvoj účetního myšlení v interaktivním prostředí“. Autorky děkují respondentům, kteří se ochotně zapojili do výzkumného šetření.

## **Kontakt**

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.  
Katedra ekonomických studií, VŠPJ Jihlava  
Tolstého 16, 586 01 Jihlava  
[katerina.berkova@vspj.cz](mailto:katerina.berkova@vspj.cz)

Mgr. Andrea Kubišová, Ph.D.  
Katedra matematiky, VŠPJ Jihlava  
Tolstého 16, 586 01 Jihlava  
[andrea.kubisova@vspj.cz](mailto:andrea.kubisova@vspj.cz)

Ing. Dagmar Frendlovská, Ph.D.  
Katedra ekonomických studií, VŠPJ Jihlava  
Tolstého 16, 586 01 Jihlava  
[dagmar.frendlovska@vspj.cz](mailto:dagmar.frendlovska@vspj.cz)

# POUŽITIE INOVATÍVNYCH METÓD NA KONVERZAČNÝCH HODINÁCH S CIEĽOM ZLEPŠIŤ JAZYKOVÉ ZRUČNOSTI

## THE USE OF INNOVATIVE METHODS IN CONVERSATION CLASSES TO RAISE LANGUAGE SKILLS

Terézia Guimard

### Abstrakt

V štúdií predstavujem koncept a metódy, ktoré som aplikovala do konverzačných hodín vo francúzskom jazyku. Hodnotím použitie Sokratovej metódy počas konverzácií so študentami s nižšou úrovňou jazyka. Precizujem spôsob, ktorý som použila pri rovesníckom vyučovaní a jeho užitočnosť pre študentov jazykov a tiež sa venujem konverzácii založenej na argumentácii. Tieto inovatívne koncepty a metódy som využila pre študentov s úrovňou francúzskeho jazyka B1/B2. Cieľom konverzačných hodín bolo zlepšenie jazykovo menej zdatných študentov na úroveň jazykovo zdatnejších študentov (ich spolužiakov) alebo aspoň priblíženie sa k jazykovo zdatnejším. Na zhodnotenie dosiahnutia cieľa som použila trianguláciu dát (minútové otázky, učiteľský zápisník a pozorovania).

**Kľúčové slová:** Sokratova metóda, rovesnícke vyučovanie, akademická debata, vyučovanie zamerané na študenta, vzdelávanie

### Abstract

In my paper I introduce concepts and methods applied during French conversation classes. I discuss how useful it is to employ Socratic method questions during conversation classes with students of lower language level and I also precise the way I employed the concept of peer learning and its utility for language students. Finally, I comment on argumentation-based conversation. I used innovative concepts and methods mentioned for students of B1/B2 level of French. The goal set for conversation classes was that the students with lower level of French will reach or at least get closer to students with good level of French (their classmates). I used a data triangulation (minute papers, teacher's notes, observations) to evaluate if the goal set was reached.

**Key words:** Socratic method, Peer learning, Academic debate, student-centred learning, education

**JEL classification:** I Health, Education, and Welfare

### Introduction

The very first year at university can be challenging primarily for those students who experienced the online learning system during the COVID-19 pandemic. "While some believe that the unplanned and rapid move to online learning will result in a poor user experience that is uncondusive to sustained growth, others believe that a new hybrid model of education will emerge, with significant benefits." (Li, Lalani, 2020). The online system brought both

advantages and disadvantages. On one hand, students are able to use social media and online platforms with ease, which makes it simpler for teachers to reach students. Bettinger et al. (2017) argue that taking a course online, instead of in-person, reduces students' success and progress. My students experienced two years of hybrid/online education due to COVID-19. They were not used to speaking in front of their classmates and were afraid of speaking in a foreign language. I was obliged to design the course with regard to students' barriers in speaking, in order to get through this challenge and to get the right results at the end of the course.

This paper reflects on the outcomes and benefits of employing innovative methods during conversation classes. In the spring semester, I taught first-year students of the French-language programme of Translation and Interpretation at Comenius University in Bratislava. It was a voluntary course for students, whose language skills were considerably lower than that of classmates from the same study programme. The course was completely based on students' motivation and determination to improve their language skills, as they did not get any credits for attendance. There were 7 students attending the course, it took place once a week, each taking 60 minutes. My aim was to prepare the kind of course that will attract students to come regularly and have fun while practicing and improving their language skills. Therefore, I designed my research question accordingly: Will the innovative design of my language course help students of lower language level approach students of higher language level? In this regard, in my hypothesis I expect that students will prove higher level of language skills in measured parameters, after completing the course of French conversation.

### **The innovation and its conceptual background**

I designed the innovative course and chose innovative methods on the basis of my research question stated above while taking into consideration an important fact: the course is voluntary and without the possibility of gaining credits. I considered students' involvement as a very important aspect in student-centred learning as I wanted all students to participate and be active. Astin (1999: 519) explains how important involvement is when stating that educational effectiveness is directly linked to raising student involvement. Involving students in the process of learning is closely related to success. In this regard, I chose these two methods and one concept: 1. The Socratic method that N. Schiller describes as follows: "...Letting the other man do the most of the talking, but keeping the course of the conversation under his control... The other would fall back on a fresh or modified definition, and so the process would go on, with or without final success." (Schiller, 2008: 3) The teacher is a helper whose purpose is to have a discussion, to find the truth or to broaden students' mind., 2. Academic debate, 3. Peer learning which "...refers to the use of teaching and learning strategies in which students learn with and from each other without the immediate intervention of a teacher" (Boud et al, 1999). I consider these innovations as very student-involving if the topic is chosen well. I believe that teaching based on a conversation is a useful way of learning and improving in a foreign language. Chosen methods develop critical thinking, because reflecting on what to say and how to say it forces students to employ the correct syntax and grammar rules and express themselves intelligibly. The conversation is not just words — it is a complex process that emphasizes meaning over accuracy and spoken grammar over written grammar (Barraja-Rohan, 2000). My design of conversation classes can represent a support for obligatory courses such as syntax, morphology, lexicology and other theoretical language subjects in the field of linguistics.

Firstly, I used the Socratic method and I slightly modified it in order to make it work better for students of lower language level. My use of the Socratic method was as follows: I chose an article that I sent to students. Afterwards, we read it together during the course (I was correcting their wrong pronunciation), instead of using the flipped classroom method (a type of learning

where students are introduced to content at home and practice it at school). As the course was neither obligatory nor evaluated by credits, I expected that students would lack motivation to spend time reading texts in advance. To prove this, I once asked them to read a short article of a half page in advance, but they read it just before the beginning of the course. As a result, I preferred to do reading together to make sure everybody understood and could participate in the discussion and activities. After reading the text, I explained new expressions and vocabulary and finally, we discussed my questions. I asked open-ended questions, that I prepared in advance, to make students think deeper about their answers. The answers to my questions were based on the article but were not in the article.

Concerning academic debate, the process was partially the same. We read an article together, I explained new expressions and vocabulary, then students were divided into two teams of three, one affirmative and one negative team. One student was a 'judge' and was evaluating the arguments and leading the discussion with my help. This kind of activity makes students carefully consider their arguments with the help of their classmates. Slow-thinkers can take their time to ponder different points of view. Students can employ new vocabulary from the article, can get inspiration from the text and must create correct sentences to be understood.

The last concept employed was peer learning. This concept was used in the presentation of resumes and new vocabulary. Students were divided into three groups of two and one group of three. I gave them small texts from a French journal (two or three ten-line texts, depending on the number of students in the group). The goal was to read the text in the group, make a resume (written in bullet points) that every student would present to the rest of the class. Moreover, they had to find four to five new words and explain them to their classmate in French. The concept of peer learning also employs new vocabulary from the text, forces students to recall the rules of syntax and grammar in order to reach intelligibility and correctness in their oral expression.

The intended goal for these innovative methods and concept covered by conversation was to reduce the gap between low and high level of French language students. Intended learning outcomes were that the students would be able to communicate more fluently and present their ideas in more intelligible way. Their vocabulary would be richer, and the use of tenses and syntax would improve as well in comparison to the beginning of the semester.

### **Data, methods and methodology**

The data that I was collecting during the whole spring semester relied on three different perspectives: mine, the observer's and the students'. The data consisted of three types, while abiding data triangulation: observation of defined parameters in students' language skills conducted by a colleague and myself, minute papers and teacher's notes in my reflective diary. The observations took place at the beginning of the semester and at the end. They were in a form of a five to ten-minute conversations on a predefined topic (travelling). The topic was the same for all students and for both observations. After asking students questions, I focused on the defined parameters (use of tenses, vocabulary, fluency and intelligibility and syntax). The questions I asked were as follows:

*What does travelling mean to you? What countries have you visited? Do you plan to visit some countries in the future? Do you plan to go on Erasmus? Where would you like to go? Do you think that people are afraid of travelling nowadays?*

The scale was defined by three levels: low (1), medium (2) and high competency (3). The observation of a colleague took place during my own observation. My colleague was focusing on the same parameters. The goal was to have the most objective overall result of the students' level in French language at the beginning and at the end of the semester in order to see their

progress. I analysed this data on the basis of quantitative analysis, specifically stating the average result from descriptive statistics.

The second type of data was minute papers after two classes. Questions used in the minute papers were the following:

1. *What (kind of activities) helped you to improve your language skills during this class?*
2. *How would you improve today's class?*

I intended to get the minute papers after three classes but I was not able to collect the last one. I experienced some obstacles during the semester finding a classroom. As the course was just voluntary, we did not have a fixed classroom, and sometimes it happened that we were looking for a classroom longer than usual. Afterwards, I did not have any more time to do minute papers at the end of the class. Students' answers would help me understand what kind of activities helped them to improve their language skills. I analysed this data on the basis of qualitative analysis, looking for the repeating themes by thematic analysis.

The last kind of data was the reflexive diary. After every class I wrote a small reflection on the activity of students and their language acquisition. All this data helped me to properly evaluate the quality of my innovation activities in the conversation course and answer my research question.

## Results

The first type of data (observations) showed the students' levels of French according to the parameters. Students of higher language level had sufficient results at the beginning of the spring semester. Concerning the parameters, they mastered tenses on the highest level (3/3), vocabulary was just at a little bit lower level (2.5/3), fluency and intelligibility and syntax had the same high value (2.75/3). The observation of my colleague proved almost the same results, only the level of vocabulary differed (2.75/3). I did not measure the language level of these students at the end of the semester, working on the assumption that during the whole spring semester they improved their French. Even if they had not improved their level significantly, it would be sufficient to be able to study in French language without difficulties. In comparison with students of lower language level, the difference is noticeable. These students mastered the tenses at a low level (1.75/3) and they reached average in vocabulary, fluency and intelligibility, and syntax (2/3). My colleague got exactly the same results. At the end of the semester, me and my colleague repeated the discussion and the observation of students who attended the innovative course. The table below (Table 1) shows how language students attending innovative course improved during the semester. Regarding tenses, their results improved from 2/3 to 2.25/3, vocabulary remained at the same level (2/3), fluency and intelligibility improved the most from 2/3 to 3/3 and syntax improved from 2/3 to 2.75/3.

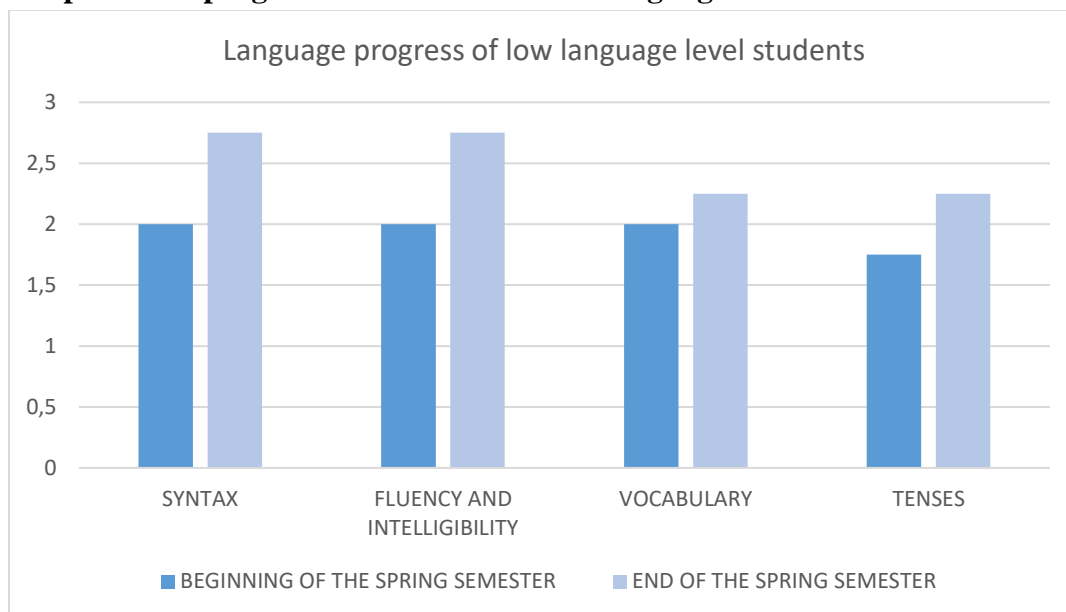
**Table 1: Results of observations**

Parameters	Students with sufficient language level (Beginning of the spring semester)		Students with lower language level (Beginning of the spring semester)		Students with lower language level (End of the spring semester)	
	Myself observing	Colleague observing	Myself observing	Colleague observing	Myself observing	Colleague observing
<b>Tenses</b>	3	3	1.75	1.75	2.25	2.25
<b>Vocabulary</b>	2.5	2.75	2	2	2.25	2.25
<b>Fluency and intelligibility</b>	2.75	2.75	2	2	2.75	2.75

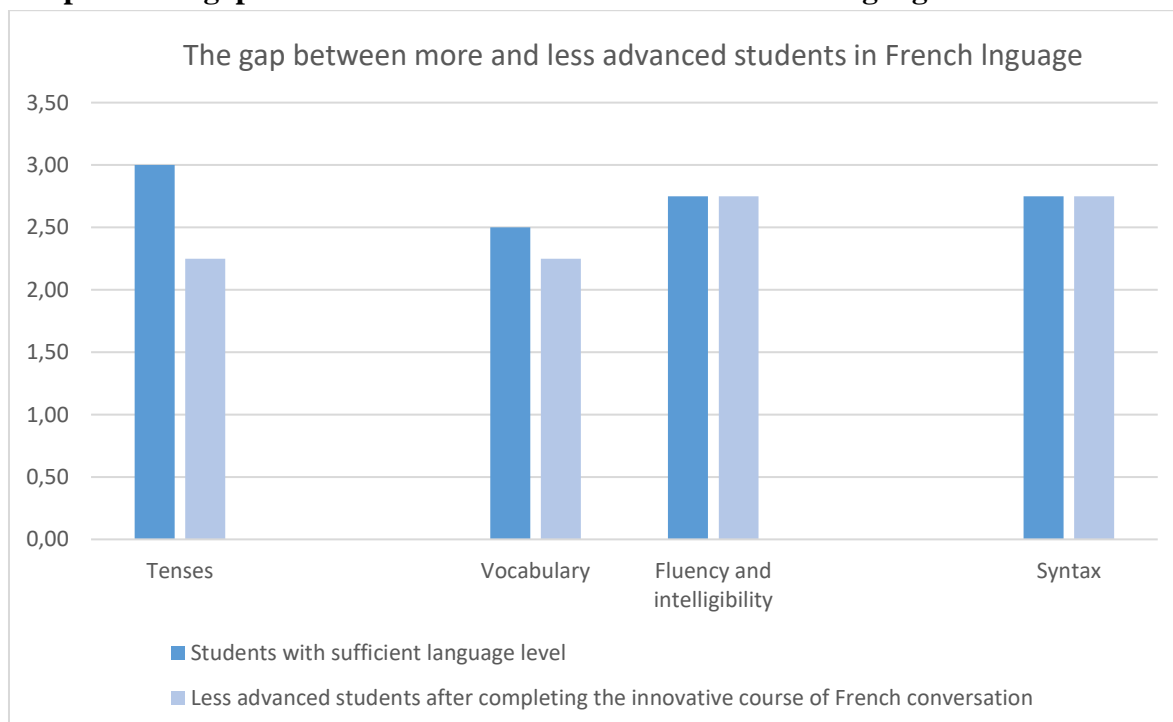
Syntax	2.75	2.75	2	2	2.75	2.75
--------	------	------	---	---	------	------

Overall, the results prove that the students progressed (Graph 1) and they closed the gap with the students of sufficient level of language (Graph 2 and 3).

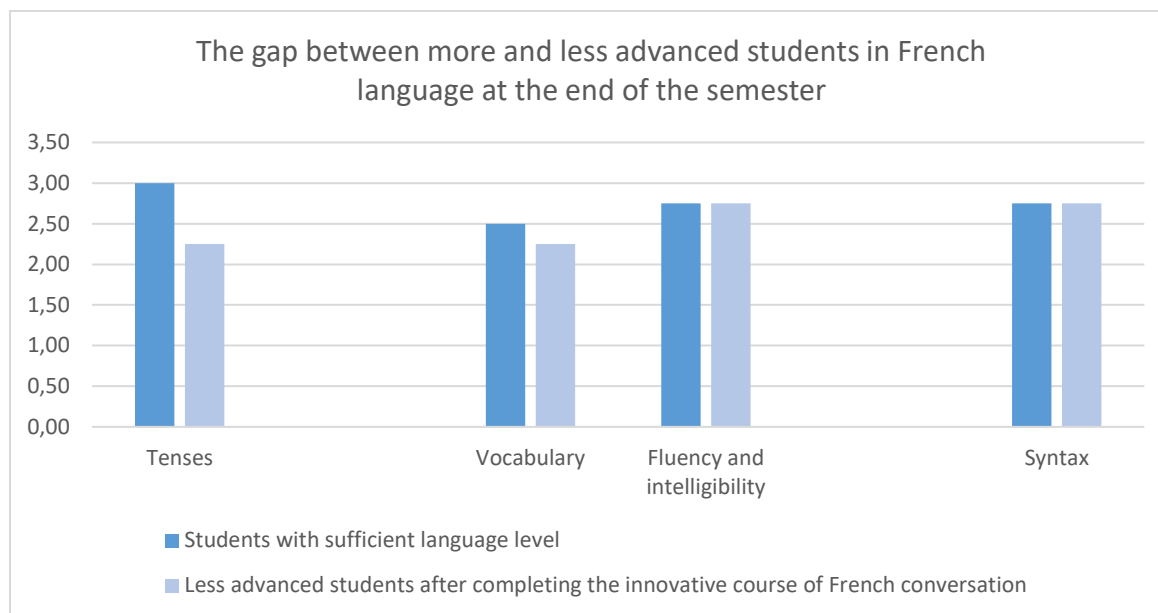
**Graph 1: The progress of students of lower language level**



**Graph 2: The gap between more and less advanced French language students**





**Graph 3: The gap between more and less advanced students in French language at the end of the semester**

To support the results, the next paragraph reveals the data from minute papers. Minute papers were collected after the classes where students performed academic debate and peer learning. Globally, students highly appreciated these innovations. Firstly, I will present the feedback on an academic debate where 5 out of 7 students (N=7) stated that the possibility to present their opinions forced them to employ the correct syntax in order to be understood. 4 out of 7 students stated that being pushed to stand for opposite opinion forced them to look for and use vocabulary that they are not used to using, the same for the topic.

The other collection of minute papers is related to the class where I employed the concept of peer learning. 3 out of 5 students (N=5) appreciated that they had to learn new vocabulary in a fun way, 2 out of 5 appreciated reading the text which helped them to remember the words even better. 4 out of 5 students stated that collaboration with their peers and French conversation helped them to improve grammar and fluency of the language.

Finally, to achieve the triangulation of the data, I used my reflexive diary focusing on the parameters observed mentioned above. At the beginning of the semester, I noticed low engagement of students. They were not communicating and were rather shy. I noticed the first improvement after three classes, when students started to communicate with more ease and speak more fluently. After the third class, they progressed significantly and they continued progressing until the end of the semester. During discussions, they started to present their opinions more clearly (they spoke rather slowly, as they needed time to construct a correct sentence), disagreed with each other, spoke up without me picking them. The classes had a good flow and morale. In my notes, I also wrote about the improved use of tenses that help me to understand what they presented.

## Conclusion

To conclude this article, I will summarize my results that showed how students of lower language level reached, or at least approached, the level of their higher-level classmates. On this basis, I can confirm my hypothesis by saying that after completing the innovative course of French conversation, students got better results in all parameters measured. The gap between

students with sufficient level and lower level of French language is smaller than at the beginning of the semester.

My point was to bring students as close to French as possible in order to make them experience the language in a proper way. I consider speaking as the closest touch with a foreign language which creates a close connection between a person and a language. If I would choose to design the course again, it would definitely be more beneficial if the students read the text at home by themselves, as reading during a 60-minute class takes a lot of time and there is not a lot of time left for conversation. Alternatively, I would prefer 90-minute classes. The second point I would improve would be the length of the articles. If the text is not too long, reading does not take that much time, but it is neither rich in information, nor in vocabulary. It is necessary to find the right balance between the length of the article, amount of information, and the time spend reading regarding the duration of the class. Also, I emphasize on an appropriate choice of a topic for a discussion. Actually, it is the topic that “predetermines” how successful the discussion will be. Lastly, I would highly recommend to create small groups of students for conversation classes to get the best possible results. Cheng and Warren (2007) pointed out the importance of the use of small groups for communicative interaction as a way of developing language learners.

I would suggest using this design in language teaching context, especially in language programmes for intermediate level. In other contexts, it can serve as a way to improve the art of speech, critical thinking and argumentation. In this case, a teacher should be more focused on the quality of the arguments than on the language level. I think that this design can be used even for courses that have highly specified subjects, e.g., geography, biology etc. In such courses, some modifications would be necessary – firstly, the subject of the articles should fit the syllabus of the course, and secondly, the articles should be in a language that all students understand (teaching biology at Slovak high school demands articles in Slovak) and lastly, I advise teachers to employ the method of the flipped classroom, the students “pre-study” the topic and it is discussed in class. I think students will have a completely different experience from a student-centred approach and they will improve from this, as my study showed.

My courses took place offline, and I think that online courses would take on a different atmosphere. It is important to take into consideration the form of the course, although I believe the same as Li and Lalani (2020), that traditional offline learning and e-learning can go hand in hand.

## References

ASTIN, A.W. 1999. *Student involvement: a developmental theory for higher education*, Journal of College Student Development. [online]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/220017441\\_Student\\_Involvement\\_A\\_Development\\_Theory\\_for\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education)

BARRAJA-ROHAN, A. 1997. *Teaching conversation and sociocultural norms with conversation analysis*. In A. J. Liddicoat and C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures*, str. 65 – 77. Australia: Language Australia.

BETTINGER, E. P., FOX, L., LOEB, S., & TAYLOR, E. S. 2017. *Virtual classrooms: How online college courses affect student success*. The American Economic Review. [online]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1257/aer.20151193>

BOUD, D., COHEN, R., SAMPSON, J. 1999. *Peer Learning and Assessment*. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. [online]. Dostupné na: DOI:10.1080/0260293990240405

CHENG, W., & WARREN, M. 2007. *Checking understandings: Comparing textbooks and a corpus of spoken English in Hong Kong*. [online]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/272009861\\_Checking\\_Understandings\\_Comparing\\_Textbooks\\_and\\_a\\_Corpus\\_of\\_Spoken\\_English\\_in\\_Hong\\_Kong](https://www.researchgate.net/publication/272009861_Checking_Understandings_Comparing_Textbooks_and_a_Corpus_of_Spoken_English_in_Hong_Kong)

GAVORA, PETER et al. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. [online]. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

LI, C., & LALANI, F. 2020. *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum. [online]. Dostupné na: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

SCHILLER, N. (2008). *Finding a Socratic Method for Information Literacy Instruction*. College & Undergraduate Libraries. [online]. Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10691310802176798>

## **Kontakt**

Mgr. Terézia Guimard

Ústav svetovej literatúry, SAV

Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava

terezia.guimard@savba.sk

## ZÁSADY EFEKTÍVNEHO ONLINE VZDELÁVANIA – APLIKÁCIA NA PREDMET ZÁKLADY EKONÓMIE

## PRINCIPLES OF EFFECTIVE ONLINE EDUCATION – APPLICATION TO THE SUBJECT PRINCIPLES OF ECONOMICS

Zsolt Horbulák – Peter Leško

### Abstrakt

Počas pandemického obdobia sa predmet Základy ekonómie, podobne ako iné predmety, vyučoval v online prostredí. Pandémia mala dopad ako na študentov, tak aj na prácu učiteľov, nakoľko sa sťažil výkon ich profesie v podobe novej výzvy – pružné a rýchle prispôsobenie sa novým podmienkam online vzdelávania. Na školách a univerzitách po celom svete sa urýchlil prechod na digitálne vzdelávanie, čo stimulovalo inovácie a používanie výpočtovej techniky. Cieľom príspevku je analyzovať dištančnú formu vyučovania a navrhnúť zásady pre efektívne online vzdelávanie. Výsledkom nášho výskumu je formulácia zásad, s ktorými by sa mal oboznámiť a dodržiavať vysokoškolský učiteľ vyučujúci online kurzy. Uvedené princípy sú uplatniteľné pre Základy ekonómie, ale aj pre ďalšie predmety.

**Kľúčové slová:** pandémia, online vyučovanie, MS Teams, Základy ekonómie

### Abstract

During the pandemic period, the subject Principles of Economics, like other subjects, was taught online. The pandemic had an impact on both students and teachers, as it made their profession more difficult in the form of a new challenge - flexible and rapid adaptation to the new conditions of online learning. Schools and universities around the world have accelerated the transition to digital education, stimulating innovation and the use of computer technology. The aim of the paper is to analyze the distance form of teaching and to propose principles for effective online education. The result of our research is the formulation of principles that a university teacher who teaches online courses should be familiar with and follow. These principles are applicable to the Principles of Economics, but also to other subjects.

**Key words:** pandemic, online teaching, MS Teams, Principles of Economics

**JEL klasifikácia:** D83, I23, P36

### Úvod

Pandémia koronavírusu Covid-19 zmenila život človeka žijúceho vo vyspelom svete v základoch. Trištvrte storočie trvajúci globálny mier, postupné zvyšovanie blahobytu a na minúty vymedzený život sa na niekoľko mesiacov zastavil, istota sa vytratila. V priebehu niekoľkých mesiacov mnohé krajiny vytvorili iný systém každodenného organizovania života. Zmena sa uskutočnila všade vrátane školstva. Námetom tejto state je prechod a adaptácia vyučovacieho procesu na online formu na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Opísané skutočnosti sa zakladajú na osobných skúsenostiach autorov príspevku. Obsah článku je aplikovaný na predmet Základy ekonómie. Tento predmet tvorí úvodný kurz do problematiky

mikroekonómie a makroekonómie, čo znamená, že je súčasťou spoločného základu študijných programov na takmer všetkých fakultách. Predmet sa zvyčajne vyučuje vo forme prednášky a seminárov. Keďže ide o povinný predmet, významne to ovplyvňuje zloženie študentov a ich motiváciu k samotnej výučbe.

V tomto príspevku najprv stručne objasníme prechod na online formu vyučovania na Slovensku, konkrétne na príklade Ekonomickej univerzity. V teoretickej časti identifikujeme, akými zručnosťami a kompetenciami by mal učiteľ disponovať, ak vyučovanie prebieha v online priestore. Nasledujúca kapitola je venovaná opisu zásad efektívneho vyučovania. Naše skúsenosti a odporúčania sú zhrnuté do SWOT analýzy online vyučovania.

## **1. Dopad vírusu Covid-19 na pedagogický proces**

V priebehu leta 2020 sa udiala skutočnosť, ktorá nemala obdobu už niekoľko desaťročí, ba až jedno storočie. Odborníci identifikovali vírus, ktorý je schopný sa šíriť rýchlym tempom a na základe predbežných zistení mu môže podľahnúť 1 až 2 % infikovaných ľudí. (Sorensen et al, 2022) Na prvý pohľad by tieto predpovede neboli dramatické, ale na prahu 21. storočia sú tieto čísla obecné považované za dosť znepokojujúce. Súčasná doba je výrazne globalizovaná. Premiestňovanie ľudí sa výrazne zjednodušilo a mnohé pracovné i nepracovné aktivity sa zakladajú na jednoduchom a lacnom cestovaní, preto aj pomerne málo nákazlivá choroba môže vyvolať celosvetovú pandémiu. Treba zdôrazňovať ďalej i to, že v súčasnosti ľudský život sa cení mimoriadne vysoko. Strata každého človeka sa považuje za tragédiu, ktorej treba predísť so všetkými možnými spôsobmi. Na základe týchto faktov čoskoro každá krajina rozhodla zaviesť prísne protiepidemiologické opatrenia.

Neznalosť nového druhu vírusu, ale najmä to, že prvýkrát bolo identifikovaný v krajine (Hu et al., 2021), ktorá nie je považovaná za demokratickú (McMann – Tisch, 2021), zvyšovalo napätie medzi odborníkmi na celom svete. Ich obavy sa naplnili, nákaza sa v priebehu niekoľkých mesiacov rozšírila po celom svete – prerástla do pandémie. Pokiaľ nebola objavená efektívna ochrana proti chorobe, musel byť praktizovaný spôsob spomaľovania šírenia choroby – separovanie ľudí navzájom. V priebehu jarných mesiacoch došlo k dôslednému a prísne dodržiavanému lockdownu (Úrad verejného zdravotníctva SR, 2022). Bolo povolené navštevovať len tie miesta, ktoré slúžili na zabezpečenie minimálneho chodu života. Zatvárali sa najmä tie miesta a inštitúcie, kde sa spravidla zhromažďuje dlhodobo veľa ľudí, medzi ktoré patria aj školy a univerzity. Začala sa doba dištančného štúdia.

## **2. Učiteľské zručnosti a kompetencie pre online výučbu**

Online výučba je náročná ako pre študentov, tak aj pre učiteľov. Počas pandémie Covid-19 sa mnohé kurzy a predmety na univerzitách presunuli do online priestoru. Nový formát vzdelávania predstavuje výzvy a vplyva na vysokoškolských učiteľov, ktorí musia držať krok s inováciami a novými metódami vyučovania a učenia. Rovnako si treba uvedomiť, aké sú potreby súčasných študentov a ich zručnosti, ktoré si potrebujú osvojiť, aby tak mohli efektívne vykonávať svoje budúce povolania. Existujú rôzne modely vyučovania, ktoré ovplyvňujú vzťah medzi učiteľom a študentom. Vo všeobecnosti sa však v odbornej literatúre porovnávajú najmä metódy vyučovania v tradičnej forme, teda prezenčnej, ktorá je založená na osobnej interakcii medzi učiteľom a študentom.

Rámcem, ktorý vyvinul Abdous (2011), ilustruje tri základné fázy. Relatívne nezávisle fázy sú rovnako významné pre priebeh zážitkového vyučovania, predovšetkým v online priestore. Ide konkrétne o tieto tri časti:

### **Fáza pred vyučovaním**

Prvá fáza je dôležitá v tom zmysle, že poskytuje online kurzu štruktúru, ktorá integruje efektívne vzdelávacie aktivity so stanovenými cieľmi vyučovania. Obsahuje činnosti a postupy, ktoré je nevyhnutné vykonať ešte pred samotným vyučovaním. Ide o prípravu, plánovanie a návrh online kurzu. Príprava vhodných aktivít musí vychádzať z cieľov jednotlivých vyučovacích hodín. Skúsenejší učiteľ by mal ovládať základy vyučovacích metód, ako aj základy pedagogiky. Okrem toho, je nevyhnutné prehodnotiť úlohu učiteľa a spôsob vyučovania v online priestore s ohľadom na rôzne prístupy študentov k učeniu. Syllabus online kurzu by mal byť vytvorený so zameraním na aktívneho a nezávislého študenta. Následne vzniká návrh organizovanej stránky kurzu s prehľadným obsahom, jasnými pokynmi a kritériami na úspešné ukončenie predmetu. Môžeme tvrdiť, že čas strávený vo fáze plánovania, znižuje čas učiteľa v ďalšej fáze, teda vo fáze vyučovania.

### **Fáza počas vyučovania**

Počas tejto fázy dochádza k interakcii medzi učiteľom a študentom. Vychádzame pritom z tvrdenie, že interakcia je základný kameň vzdelávacej skúsenosti. Práve interakcia a spätná väzba sú kľúčové prvky efektívneho online vyučovania. Učiteľ by mal zastávať rolu sprievodcu štúdiom, poskytovať poradenstvo a prípadnú technickú pomoc všetkým účastníkom kurzu. K tomu je dôležitý systém riadenia kurzu, ktorý je navrhnutý tak, aby u študentov vyvolal pocit zodpovednosti za vlastné učenie a pre učiteľov vytvoril možnosť kontroly plnenia úloh a prípravy študentov. V online priestore je zvlášť nevyhnutné prekonať rôzne bariéry, ako je pocit izolácie alebo nedostatočná motivácia a interakcia zo strany študentov. Aktivity učiteľa online kurzu by mali byť zamerané na podporu odbornej diskusie a tímovej spolupráce. Výsledky týchto aktivít sú hneď spájané s priebežným hodnotením. Včasná a zmysluplná spätná väzba pre študentov je predpokladom úspešnej výučby online. Dôraz je kladený na konštruktívnu kritiku, ktorá je študentom daná priateľským spôsobom.

### **Fáza po vyučovaní**

Tretia fáza prebieha po ukončení vyučovacej hodiny, prípadne v závere každého semestra. Hneď na konci semestra sa učiteľom odporúča, aby podrobne analyzovali svoje skúsenosti z online vyučovania. V tejto fáze by mal učiteľ preukázať určitú schopnosť sebareflexie v nadväznosti na proces neustáleho učenia sa a zlepšovania. Navyše, údaje získané od študentov, napríklad v podobe dotazníkového prieskumu, dokážu byť nenahraditeľný zdrojom hodnotenia obsahu online kurzu, ako aj samotného priebehu. Takto získané údaje poslúžia jednak k zlepšovaniu pedagogických zručností, ale rovnako tak k revízii obsahu a požiadaviek online kurzu (Abdous, 2011).

Na základe nedávnych publikácií zosumarizoval Albrahim (2020) nevyhnutné zručnosti a kompetencie, ktorými by mal učiteľ online kurzov disponovať a neustále ich rozvíjať. Tieto zručnosti a kompetencie môžeme rozdeliť do šiestich základných kategórií:

#### **a) Pedagogické zručnosti**

Efektívny učiteľ online kurzu by mal rozumieť základom online výučby a pedagogiky. Konkrétne by mal ovládať rôzne štýly učenia a presadzovať prístup zameraný na študenta a na spoločné učenie. Rovnako by mal vedieť motivovať študentov a prejavovať záujem a nadšenie z ich individuálnej, ako aj skupinovej práce. Dôležitá je takisto organizácia online vyučovacej hodiny a poskytovanie technickej, prípadne inej podpory. Systém hodnotenia, známy študentom hneď na začiatku semestra, by mal byť vytvorený podľa kritérií na hodnotenie individuálneho a tímového výkonu.

### **b) Obsahové zručnosti**

Pri online kurze si každý učiteľ musí osvojiť rozsiahlu problematiku preberaných tém. Následne je jeho úlohou vytvoriť a prispôbiť obsah predmetu tak, aby zodpovedal cieľom vyučovania. Konkrétny obsah a cieľ vyučovacej hodiny by mal brať do úvahy úroveň vedomostí študentov a preberanej problematiky. Keďže študenti majú rôzne štýly učenia, tomu by mal byť prispôbený výber rôznorodých učebných zdrojov – príklady, kvízy, odborné články, vzdelávacie videá, interaktívne grafy, prípadové štúdie, atď. Takto si učiteľ vytvorí inventár zdrojov, ktorý môže aktualizovať a opakovane využívať.

### **c) Dizajnérske zručnosti**

Navrhovanie a príprava online kurzov je náročná úloha. Učiteľ v online priestore musí byť schopný pochopiť princíp dizajnu, teda úpravu vzhľadu kurzu v danom programe (na Ekonomickej univerzite je to MS Teams). Dizajnérske zručnosti sú preto nevyhnutné na organizovanie a prezentáciu študijných materiálov v rôznych formátoch. Je nevyhnutné zachovať jednoduchosť, prehľadnosť a nadväznosť nahraných zdrojov. Na posúdenie kvality online dizajnu môžeme využiť aj predchádzajúcu spätnú väzbu študentov.

### **d) Technologické zručnosti**

Učiteľ vyučujúci online kurz by mal disponovať primeranými technologickými zručnosťami. Na používateľskej úrovni by mal ovládať informačné a komunikačné technológie, ako sú e-mailové služby, internetový prehliadač, textové aplikácie, videoprogramy a ďalšie aplikácie na zvyšovanie produktivity. Pozornosť by sa mala zameriavať na najnovšie aktualizácie a obnovu vzdelávacích technológií a softvéru. Úlohu pritom zohráva technická podpora zo strany univerzity.

### **e) Manažérske a inštitucionálne zručnosti**

Manažment kurzu, respektíve riadenie kurzu a učenia je v online vzdelávacom prostredí nevyhnutné. Učiteľ by mal vedieť objasniť úlohy a očakávania, ktoré sa od študentov vyžadujú. Mal by preukázať vodcovské, manažérske a mentorské schopnosti. Dôležité je dodržiavanie času online kurzu a uplatňovanie techník šetriacich čas. Spomínané zručnosti sú zvlášť nevyhnutné vo fáze vyučovania, kde sa sleduje dodržiavanie pravidiel, odovzdávanie úloh a dosahovanie pokroku študentov.

### **f) Sociálne a komunikačné zručnosti**

Aktívna komunikácia a sociálna prítomnosť sú podstatné pre zapojenie študentov do online kurzu. Pomocou rôznych komunikačných nástrojov (e-mail, videorozhovor, textové správy a pod.) musia online učelia vedieť efektívne komunikovať a podporovať interaktivitu medzi študentami. Výmena informácií sa má uskutočniť používaním zrozumiteľného jazyka, bezchybným ústnym a písomným prejavom každého učiteľa, ktorý rešpektuje kultúrne rozdiely účastníkov kurzu. Zo strany učiteľa by mala byť zrejmá dostatočná empatia a záujem o študenta pri online komunikácii. Práve vytváranie a rozvíjanie rešpektujúcich vzťahov vedie k predchádzaniu nedorozumení a konfliktov. Vzniknuté konflikty by mali byť riešené priateľskou cestou s úmyslom hľadania najvhodnejšieho riešenia (Albrahim, 2020).

Spomínané zručnosti a kompetencie zoskupené v daných kategóriách vytvárajú príležitosť a môžu napomôcť k profesionálnemu rozvoju učiteľov, ktorí vyučujú svoje kurzy v online priestore. Lepšie povedané, na základe týchto kvalít môžu byť zostavené nástroje a určené ciele a postupy profesionálneho rozvoja pre online učiteľov. Uvedené zručnosti a kompetencie môžu poslúžiť na sebahodnotenie vytvoreného kurzu, jeho nastavenie a priebeh s ohľadom na potreby

aktívnych a nezávislých študentov (Baran - Correia, 2014). Napokon, kompetencie môžu slúžiť ako protokol na zabezpečenie pripravenosti a kvalifikácie inštruktorov na vyučovanie v online vzdelávacích prostrediach.

### **3. Zásady efektívneho online vzdelávania**

Vysokoškolskí učitelia sa môžu cítiť nepríjemne pri výučbe online kurzov kvôli viacerým novým úlohám a zodpovednostiam, ktorým sa museli, najmä počas nedávnej pandémie, prispôbiť a postupne ich zvládnuť. Dištančná forma vyučovania má za cieľ splniť v čo najväčšej miere ciele bežného vyučovania a u študentov rozvíjať ich kľúčové vedomosti a zručnosti. Vychádzajúc z nášho výskumu sme definovali niekoľko zásad, ktoré je potrebné dodržiavať pre efektívnejšie online vzdelávanie. Tieto zásady sú formulované z perspektívy učiteľa, ktorý nemusí mať skúsenosti s vyučovaním online predmetu Základy ekonómie, avšak je schopný rozoznať rozdiel medzi prezenčným a online vyučovaním. Je potrebné poznamenať, že uvedené zásady sú aplikovateľné vo všetkých troch fázach vyučovania.

#### **ZÁSADA č. 1**

##### **Neustále zlepšovanie učiteľských zručností a kompetencií pre online výučbu**

Ako bolo spomenuté vyššie, každý učiteľ by mal disponovať a neustále zlepšovať učiteľské zručnosti a kompetencie pre online výučbu. Konkrétne ide o zručnosti a kompetencie v šiestich oblastiach: pedagogické zručnosti; obsahové zručnosti; dizajnérske zručnosti; technologické zručnosti; manažérske zručnosti; sociálne a komunikačné zručnosti. Je to komplexný balíček, ktorý zdôrazňuje mnohí uznávaní ekonómovia. Rovnako zastávajú názor, že pedagogická prax, získaná počas tradičnej formy vyučovania, sa stáva nedostatočnou, ak učiteľ nerozvíja potrebné kompetencie pre online prostredie. Napríklad rozvoj obsahových a dizajnérskejších zručností zaisti učiteľovi vytvárať obsah Základov ekonómie tak, aby bol pre študentov zaujímavý a zodpovedal cieľom vyučovacích hodín. V prípade aktívneho kontaktu so študentmi je možnosť využívať rôzne komunikačné kanály (e-mail, textové správy, videorozhovor), ktorým však zodpovedajú rôzne ústne a písomné prejavy zo strany učiteľa (komunikačné zručnosti).

#### **ZÁSADA č. 2**

##### **Navrhovanie a riadenie online kurzu so zameraním na obsah**

V online priestore sa samotné vyučovanie realizuje pomocou vzdelávacej platformy. Medzi najdôležitejšie platformy na komunikáciu so študentmi patria: Microsoft Teams, Moodle, Cisco Webex, Zoom, Google Classroom, Teemea, Skype a podobne. Na Ekonomickej univerzite sa používa platforma MS Teams, ktorá predstavuje aplikáciu pre tímovú spoluprácu. Slúži vzdialeným tímom, resp. triedam na zdieľanie informácií prostredníctvom spoločného priestoru. Vyučovanie je vedené učiteľmi online, a to im umožňuje zdieľať prezentáciu alebo obsah interaktívnej tabule. Okrem toho sú k dispozícii aj skupinové alebo súkromné chaty, pridávanie súborov, uskutočňovanie hovorov a vykonávanie ďalších činností. Z tohto dôvodu by mal každý učiteľ, ktorý vedie online hodiny, ovládať používanú vzdelávaciu platformu a vyťažovať z nej čo najviac. Návrh a príprava kurzu je časovo náročná v porovnaní s tradičným vyučovaním. Štruktúra kurzu by mala byť organizovaná, prehľadná a všetky študijné materiály na seba nadväzujúce. Navyše, príprava obsahu hodiny musí vychádzať z cieľov online výučby s dôrazom na výsledky. Konkrétny obsah vyučovacej hodiny by mal brať do úvahy úroveň vedomostí študentov a preberanej problematiky.



### **ZÁSADA č. 3**

#### **Prispôsobovanie vyučovacích metód pre online vzdelávacie prostredie**

Pripomeňme si, že so vzdelaním súvisia ciele vzdelávania. Ciele determinujú výber obsahu, vyučovacích metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov. Pochopiť online vyučovanie, predovšetkým jeho výhody a nevýhody, umožní učiteľovi usmerňovať učenie sa študentov v súlade s ich výchovno-vzdelávacími potrebami a preferovanými štýlmi učenia. Podporuje a uľahčuje to študentom aktívnu komunikáciu, interakciu, spoluprácu a zapojenie sa počas online kurzu. V tomto smere sa učiteľom ponúka kombinácia tradičných a aktivizujúcich metód výučby v online priestore. Pri tradičnom vyučovaní študenti pasívne prijímajú informácie od učiteľa, ktorý kontroluje obsah učiva a zhromažďuje informácie, ktoré od neho študenti dostanú. Naopak, počas aktivizujúceho vyučovania, väčšinu činností realizujú študenti, to znamená, že riešia problémy a aplikujú skôr získané vedomosti do ekonomickej praxe. Svojím aktívnym pričinením tak študenti získavajú informácie a na ich základe si utvárajú svoje vlastné názory. Pri online výučbe Základov ekonomickej praxe odporúčame využívať rôzne didaktické hry, prípadové štúdiá alebo diskusie na súčasne ekonomicke dianie.

### **ZÁSADA č. 4**

#### **Budovanie si virtuálneho vzťahu s aktívnym študentom**

Súčasný vyučovací proces, poznačený nedávnym pandemickým obdobím, už nie je iba o učiteľovi a preberanom učive, ale predovšetkým o samostatnosti študenta (Kugel, 1993). Povinnosťou vysokoškolských učiteľov je vytvárať podmienky, rovnako v online priestore, pre individuálny rozvoj každého mladého človeka, a tak zvyšovať jeho úspešnosť v budúcom pracovnom živote. Budovanie vzťahu s aktívnym študentom na online hodine si vyžaduje prejavenie záujmu a empatie zo strany učiteľa. Efektívna online komunikácia vychádza z poznania jednotlivých študentov v danej skupine. Vyučujúci by mal byť k dispozícii aj mimo online hodiny. Navyše, interakcia a kvalita vzťahu medzi učiteľom a študentom významne ovplyvňuje dosah učiteľovho pôsobenia na študenta. Pri dobrom vzájomnom vzťahu nekladú študenti výchovno-vzdelávaciemu vplyvu učiteľa žiadne prekážky, spolupracujú s učiteľom a svojou aktivitou obohacujú vyučovací proces. Naopak, zlý vzťah vytvára vo vedomí študentov bariéry voči učiteľovmu pôsobeniu a veľakrát vyúsťuje do konfliktov, ktoré narúšajú proces vyučovania a medziľudské vzťahy.

### **ZÁSADA č. 5**

#### **Predchádzanie, resp. riešenie vzniknutých problémov v online priestore**

Každý učiteľ by mal byť poučený o pedagogických, administratívnych, technických a ďalších aspektoch online vzdelávania, aby mohol čeliť a riešiť akékoľvek problémy a obavy, s ktorými sa môže stretnúť. Pri online výučbe musí učiteľ očakávať neočakávané a byť neprestajne flexibilný. Nevybudovanie si vzájomného vzťahu so študentmi v online prostredí môže totiž viesť k bariéram komunikácie a v neposlednom rade ku vzniku konfliktov. Na druhej strane, vytváranie dobrých vzťahov medzi učiteľmi a študentmi, ako aj medzi študentmi v skupine je jednou z podmienok dobrého vzdelávania, motivácie a tiež je to výborná prevencia proti vzniku akýchkoľvek problémov. Počas online hodiny sa môžu vyskytnúť tiež nečakané technické problémy. Túto skutočnosť potvrdzuje najnovší prieskum, v ktorom slovenskí učitelia uviedli, že im online vyučovanie najviac znepríjemňujú práve technické problémy. Z tohto dôvodu je dôležité, aby učiteľ disponoval primeranými technologickými zručnosťami a v prípade potreby sa vedel obrátiť na technickú podporu zo strany fakulty alebo univerzity.

## ZÁSADA č. 6

### Hodnotenie individuálneho a skupinového výkonu študentov

Súčasťou vyučovacieho procesu je tiež hodnotenie študentov. Hodnotenie je definované ako zisťovanie, meranie a porovnávanie vedomostí a zručností študentov alebo iných subjektov vzdelávania, ktoré je dosahované na základe výučby určitých predmetov či tém v školách a na univerzitách (Průcha, 2006). Inými slovami, učiteľ zhromažďuje dôkazy o výkone študenta počas semestra za účelom jeho záverečného hodnotenia podľa stanovenej stupnici. Stanovené by pritom mali byť kritéria pre individuálny, rovnako tak skupinový výkon študentov. Nesmieme zabúdať ani na objektívnosť a nezaujatosť hodnotiteľa. Pri online vyučovaní je potrebné brať do úvahy špecifiká klasifikácie účastníkov kurzu. Jedným zo špecifik pri online kurze je fakt, že študenti majú tendenciu k podvádžaniu a plagiátorstvu, nakoľko kontrola učiteľa cez komunikačné kanály vzdelávacej platformy je limitovaná. Predchádzať týmto praktikám je možné cez úpravu metód hodnotenia s cieľom oceniť aktívnych študentov a motivovať menej aktívnych študentov k lepším výkonom.

## ZÁSADA č. 7

### Získavanie spätnej väzby na účel hodnotenia kurzu a pedagogickej práce učiteľa

Poslednou zásadou, avšak jednou z najdôležitejších, je získavanie spätnej väzby na účel hodnotenia online kurzu, ako aj pedagogickej práce učiteľa. Uplatňovať ju možno priebežne počas semestra, ale predovšetkým hneď po ukončení semestra. Pravidelnú spätnú väzbu získava učiteľ od študentov, kolegov, nadriadených a ďalších zainteresovaných osôb. Vyučujúci by mal takisto preukázať určitú schopnosť sebareflexie, ktorá je nevyhnutná v ďalšom procese zlepšovania. Neustále a nikdy nekončiacie sa zlepšovanie by malo byť hlavnou motiváciou každého učiteľa, bez ohľadu na roky pedagogickej praxe. Záverom hodnotenia môže byť rozvoj pedagogických zručností na jednej strane a úprava obsahu, prípadne požiadaviek online kurzu na strane druhej.

## 4. Vyučovanie v online a prezenčnej forme

Aplikovanie IT prístrojov, využívanie možností, ktoré nové technológie poskytujú, na Slovensku je už dávnejšie strategickým cieľom, na jeho dosiahnutie boli vypracované viaceré materiály. Prechod na online formu vyučovania v priebehu leta šk. roka 2019/2020 však bolo zrýchlené, nekoordinované a bolo vynútené z externých dôvodov. Východiskové situácie boli rôznorodé. Základné školy, gymnáziá a vysoké školy na tento prechod boli pripravené na veľmi odlišnej úrovni či technického alebo z personálneho hľadiska. Pre určité úrovne škôl, v určitých regiónoch krajiny, mala online forma vyučovania jednoznačne negatívne dôsledky, pre iné typy škôl, prioritne pre vysoké školy, to mohlo byť výzva na zrýchlenú inováciu. Dištančná forma štúdia, rôzne spôsoby e-learningu, nevyžadujú len určité znalosti na pôde IT, ale aj iné metódy vyučovania, iné podoby ľudských vzťahov a ľudských kontaktov.

**Tabuľka 1 SWOT analýza online formy vyučovania**

<b>S</b> <b>Strength (silné stránky)</b>	<b>W</b> <b>Weakness (slabé stránky)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– úspora času: nie je potrebné cestovať na pracovisko; vzhľadom na to, že vysokoškolské ustanovizne sa nachádzajú len vo vybraných lokalitách, ich návšteva môže byť pre mnohých časovo náročná, čo platí tak pre študentov, ako pre pedagogický personál</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– odcudzenie ľudských kontaktov</li> <li>– tendencia zanedbávania bontónu</li> <li>– kontakt je často nevizuálny – to závisí od ochoty zúčastnených strán</li> <li>– slabšia kontrola študenta v priebehu vyučovacej hodiny</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– zjednodušenie kontaktu medzi učiteľmi a študentmi: napriek veľmi obmedzenému osobnému kontaktu v niektorých situáciách IT kontakt uľahčujú, je možné uviesť spoluprácu vedúceho diplomovej práce a diplomanta: diplomant nemusí čakať na pravidelné týždenné konzultačné hodiny, na platforme MS Teams aj v reálnom môže prediskutovať problém, pravda, taký prístup vyžaduje istú flexibilitu na oboch stranách</li> <li>– unifikovaný systém – MS Teams – používaný na celej univerzite</li> <li>– kontrola pravopisu</li> <li>– nepriamy kontakt znižuje možnosť zneužitia pracovných pozícií</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tendencia byť prítomný „len v duchu“ – menší tlak na pozorné sledovanie rozhovoru</li> <li>– neexistencia etického kódexu pri online forme vyučovania a správania vôbec</li> <li>– príliš široká ponuka aplikácií sťažuje výber najvhodnejšej</li> <li>– predpoklad určitej znalosti IT prístrojov a postupov</li> <li>– občasné nečakané technické poruchy</li> </ul>
<b>O</b> <b>Opportunities (príležitosti)</b>	<b>T</b> <b>Threats (hrozby)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– existencia rôznych technologických možností, ktoré robia vyučovací proces zábavnejším</li> <li>– výrazne jednoduchšia organizácia viacčlenných stretnutí</li> <li>– ľahké zdieľanie rôznych materiálov vrátane prezentácií</li> <li>– dobrý pocit byť moderný</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– náročnejšie manažovanie vyučovacej hodiny</li> <li>– dialóg s neviditeľným partnerom</li> <li>– väčšia hrozba neetického správania</li> <li>– možná strata autority učiteľa</li> <li>– väčšia pravdepodobnosť povrchného vyučovania aj zo strany učiteľa</li> </ul>

Zdroj: vlastné spracovanie

Konkrétne využívanie aplikácií v MS Teams, vyučovanie online spôsobom, závisí od predmetu a tiež od učiteľa. Predmety majú rôznu charakteristiku, niektoré sú zamerané na praktické využitie, niektoré sú skôr teoretického rázu, ale všetky sú možné vyučovať online formou. MS Teams je len vzdelávacia platforma a len učiteľ určí vyučovací proces.

## Záver

Pandémia Covid-19 zasiahla systém vzdelávania na všetkých stupňom po celom svete. Opatrenia mnohých krajín na obmedzenie vychádzania a sociálnych kontaktov výrazne zasiahli pracovný a školský život. Podľa správy OSN (2020) ovplyvnila pandémia fungovanie vyše 95 % škôl na celom svete, čo predstavuje najväčšie narušenie školskej dochádzky v histórii. Milióny detí a študentov prešli na rôzne formy samoštúdia a ich školskú dochádzku nahradila samostatná práca pri počítači v domácom prostredí. Narušenie svetových systémov vzdelávania ovplyvnilo celú generáciu študentov, ktorým hrozia straty v oblasti štúdia, čo sa negatívne prejaví aj na budúcich príjmov dotknutej generácie. Súčasne to bude mať vplyv na pokles produktivity práce a konkurencieschopnosť krajiny, trh práce, ktorý je výrazne ovplyvnený ekonomickými turbulenciami.

Pandemické obdobie malo dopady aj na prácu učiteľov, pričom sa sťažil výkon ich profesie a postavil pred nich nové výzvy – pružné a rýchle prispôbenie sa novým podmienkam online

vzdelávania. V tomto príspevku sú formulované zásady pre efektívne online vzdelávanie, medzi ktoré patria:

- Neustále zlepšovanie učiteľských zručností a kompetencií pre online výučbu.
- Navrhovanie a riadenie online kurzu so zameraním na obsah.
- Prispôsobovanie vyučovacích metód pre online vzdelávacie prostredie.
- Budovanie si virtuálneho vzťahu s aktívnym študentom.
- Predchádzanie, resp. riešenie vzniknutých problémov v online priestore.
- Hodnotenie individuálneho a skupinového výkonu študentov.
- Získavanie spätnej väzby na účel hodnotenia kurzu a pedagogickej práce učiteľa.

Úlohou vysokoškolských učiteľov je vytvárať priestor pre aktívneho a nezávislého študenta s cieľom rozvíjať jeho iniciatívu a aktivitu v ekonomickej problematike. Vychádzame pritom z konštatovania, že súčasný vyučovací proces už nie je len o učiteľovi a preberanom učive, ale predovšetkým o samostatnosti študenta. Využívanie inovatívnych metód vo vzdelávacom procese je dnes nevyhnutné pre vysvetlenie učiva spôsobom, ktorý vytvára konkrétne asociácie na praktické využitie, respektíve napomáha demonštrovať problematiku využitelným spôsobom. Tento spôsob výučby pritom rozvíja komunikačné a prezentačné zručnosti, schopnosť obhajovať vlastný názor, rozvíjať a využívať tvorivé a kritické myslenie.

## Literatúra

ABDOUS, M. H. 2011. A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. In *Journal of Computing in Higher Education* [online]. 23(1), 60-77.

ALBRAHIM, F. A. 2020. Online teaching skills and competencies. In *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* [online]. 19(1), 9-20.

BARAN, E. - CORREIA, A. P. 2014. A professional development framework for online teaching. In *TechTrends* [online]. 58(5), 95-101.

HU, X. – FLAHAULT, A. – TEMEREV, A. – ROZANOVA, L. 2021. The Progression of COVID-19 and the Government Response in China J. Environ. Res. Public Health 2021, 18, 3002. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063002>

KUGEL, P. 1993. How professors develop as teachers. In *Studies in higher education* [online]. 18(3), 315-328.

MCMANN, K. M. – TISCH, D. 2021. Democratic Institutions and Practices, and Covid-19 Outcomes. Global State of Democracy Thematic Paper 2021. Stockholm: International IDEA, 2021, 56 s. [online]. [cit. 2022-05-06]. Dostupné na: [https://www.idea.int/gsod/sites/default/files/2021-11/democratic-institutions-and-practices-and-covid19-outcomes\\_0.pdf](https://www.idea.int/gsod/sites/default/files/2021-11/democratic-institutions-and-practices-and-covid19-outcomes_0.pdf), ISBN: 978-91-7671-473-7 (PDF)  
DOI: <<https://doi.org/10.31752/idea.2021.86>>

PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-8026208723.

SORENSEN, R. J. D. 2022. Variation in the COVID-19 infection–fatality ratio by age, time, and geography during the pre-vaccine era: a systematic analysis COVID-19. In *Lancet* [online]. 2022, vol. 399, p.1469–88, February 24, 2022, <https://doi.org/10.1016/>

Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky, Bratislava: Úradu verejného zdravotníctva Slovenskej republiky pri ohrození verejného zdravia. Opatrenie číslo: OLP12595/2020, [online]. [cit. 2022-05-06]. [https://www.uvzsr.sk/docs/info/covid19/Opatrenie\\_UVZ\\_SR\\_o\\_zakaze\\_a\\_obmedzeni\\_prevad\\_zok\\_15032020.pdf](https://www.uvzsr.sk/docs/info/covid19/Opatrenie_UVZ_SR_o_zakaze_a_obmedzeni_prevad_zok_15032020.pdf)

## **Pod'akovanie**

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. K-20-035-00 s názvom „Learn Economics: aplikácia e-vzdelávania ako novej formy výučby ekonómie“.

## **Kontakt**

Ing. Mgr. Zsolt Horbulák, PhD.

Katedra ekonomickej teórie, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
zsolt.horbulak@euba.sk

Ing. Peter Leško, PhD.

Katedra ekonomickej teórie, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
peter.lesko@euba.sk

## PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ VYSOKÉ ŠKOLY EKONOMICKÉ V PRAZE

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AT THE PRAGUE UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS

Alena Králová

#### Abstrakt

Príspevek sa zaoberá problematikou profesijného rozvoje pedagógov na Vysoké škole ekonomické v Praze. Naznačuje ciele, ktorých sa má v pedagogickej oblasti dosáhnout. Uvádí možnosti ďalšieho vzdelávania pedagógov a jejich profesijného rústu. Na príkladoch naznačuje možné formy jejich rústu a aktivity, ktoré Katedra didaktiky ekonomických predmetů na Vysoké škole ekonomické zajišťuje.

**Klíčová slova:** profesijní vzdelávání, Vysoká škola ekonomická v Praze, metody, technologie

#### Abstract

The paper deals with the issue of professional development of teachers at the Prague University of Economics and Business. It indicates the goals to be achieved in the field of education. It presents the possibilities of further education of teachers and their professional growth. It uses examples to indicate possible forms of their growth and activities, which the Department of Economic Teaching Methodology at the Prague University of Economics and Business provides.

**Key words:** professional education, Prague University of Economics and Business, methods, technology

**JEL klasifikace:** A22

#### Úvod

V rozvíjející se společnosti hraje vysoká škola rozhodující úlohu ve vzdělávání kvalifikovaných pracovníků všech odvětví a oborů. Absolventi vysokých škol mají být schopni uplatnit ekonomické znalosti v praxi po celé jejich životní působení.

Lze konstatovat, že na úroveň ekonomického vzdělávání působí mnoho faktorů. Jedná se především o společensko-politický a technologický vývoj. V oblasti českých vysokých škol se jedná o cíle formulované Unescem pro 21. století a Strategií vzdělávací politiky ČR 2030+. Zde jako jedním z definovaných cílů je zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (Veselý, 2019). Podle Evropského rámce podnikatelských kompetencí do tohoto procesu vstupuje též řešení výchovy k podnikavosti jako klíčová kompetence a aktivity a nástroje, které je rozvíjejí (Lichtenberková, 2020).

Vedle výše uvedených cílů došlo v posledních letech (především v souvislosti s pandemií koronaviru) k urychlení změn v technologiích, k digitalizaci. Zavedly se následující prvky: online výuka (online přenos výuky), vzdálené vzdělávání (online i offline). Tento proces přispěl

k zesílení interakce mezi učiteli a studenty, k poskytování okamžité zpětné vazby. Učitelé na vysokých školách začali využívat různé výukové platformy. Všechny uvedené změny se promítly do kvality vzdělávání a ovlivnily proces dalšího rozvíjení profesních kompetencí učitelů i na Vysoké škole ekonomické v Praze.

## 1 Cíle v oblasti pedagogiky a kvality na VŠE

Uvedený vývoj ovlivnil strategické cíle Vysoké školy ekonomické v Praze (VŠE). V období příštích pěti let bude VŠE posilovat svou národní i mezinárodní konkurenceschopnost na základě rozvoje tří strategických pilířů. Jedná se o digitalizaci, internacionalizaci a celoživotní vzdělávání. V pedagogické oblasti byly vytyčeny následující (Strategie VŠE, 2022):

- digitalizovat a optimalizovat procesy v pedagogice (intranet a procesy vnitřní komunikace),
- digitalizovat a optimalizovat procesy v InSIS ((akreditační modul v InSIs),
- metodické vedení a zavádění moderních metod výuky (LMS Moodle),
- rozšiřovat síť elektronických informačních zdrojů,
- modernizovat studijní prostředí na VŠE.

Uvedené cíle naznačují, co se ve vyučovacím procesu má měnit. Jejich zajištění má vést ke změně přístupu práce učitelů se studenty, změně uvažování učitelů. Na VŠE v Praze se v současné době dokončuje první fáze implementace systému Moodle. Jedná se o přístup v práci učitelů s moderními technologiemi a přechod na tzv. "blended learning". Samotné technologie však změnu nezajistí. Proto je snaha zavádět také moderní přístupy ve výuce (vhodné vyučovací metody, organizační formy vyučování) tak, aby si studenti z výuky odnesli co nejvíce (Hnát, 2022).

## 2 Profesní rozvoj učitelů VŠE v Praze

Profesní rozvoj učitelů je podmíněn systémem dalšího vzdělávání pedagogů. Ten by měl zkvalitnit probíhající výuku, umožnit učitelům kreativněji provozovat svou profesi, zvládat lépe výchovné i odborné problémy, rozvíjet profesní kompetence. Kompetencemi učitelů či vzdělavatelů dospělých se zabývají různé zahraniční studie. Např. studie (Petajovic, 2017) vymezuje, jaké kompetence vzdělavatelé mají mít:

- **generické:** celoživotně se jedinec učí, je komunikátorem, týmovým hráčem, tvůrce zájmových sítí, cítí odpovědnost za další vzdělávání, je expert, umí využít různé vyučovací metody, styly, techniky při práci s dospělými, je dobrý motivátor a umí zacházet s různorodostí a rozmanitostí skupin,
- **specifické:** jedinec má schopnost posoudit učební potřeby dospělých, koncipovat učební proces, je poradcem, má schopnost vyvíjet programy, být finančně zodpovědný, umí řídit lidi, má manažerské schopnosti, umí zasáhnout cílovou skupinu, zvládne administrativní problematiku, je facilitátorem ICT,
- **pro výkon logistických činností.**

Aby učitelé byli skutečně experti, je třeba rozvíjet jak subjektivní determinanty (sebezpoznaní, vnitřní motivaci, hodnotový systém, pracovní spokojenost, otevřenost ke změně, vnímání náročnosti profese), tak objektivní determinanty (přípravné vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů, hodnocení učitele, vzdělávací politiku...) tohoto procesu (Píšová a kol. 2013).

Podle Kohnové (2004, s. 60) lze další vzdělávání učitelů spatřovat jako: „Aktivity, na kterých jsou učitelé školeni, ale i ty, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob, připravují učitele na nové strategie a přístupy“. Podle Walterové (1995, s. 41) je realizováno: „V širokém spektru organizačních forem - uváděním začínajících učitelů do praxe, přípravou na atestace, přípravou na realizaci vzdělávacích inovací a reforem, přípravou na řešení specializovaných projektů,

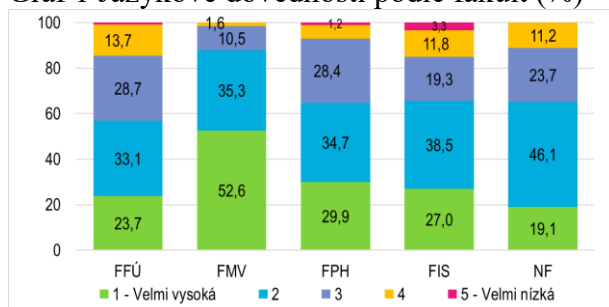
funkčným studiem pedagogických pracovníkov, rekvalifikačným studiem, specializačným a prohlubujúcim studium“.

Proces profesijného rozvoje učiteľů je na VŠE podmínen strategickými cíli. Je zajímavé, že některé uvedené odrážejí výsledky anket absolventů VŠE všech fakult z roku 2018 (Fisher a kol., 2019). Hodnocení se zúčastnilo 295 žen a 428 mužů. Absolventi zde uváděli, nakolik je studium připravilo na různé situace:

- **v pracovním životě** (volbě práce, orientace v nabídkách trhu práce, zvládnutí přijímacího řízení do zaměstnání, zapracování se v práci, přizpůsobení se režimu pracovního života, zvládnutí sociálních vztahů na pracovišti, schopnosti se dále vzdělávat, osobnostního růstu). Úroveň oborově specifických znalostí a dovedností, které uplatňují v pracovním životě hodnotili absolventi jako velmi vysokou či vysokou, výsledky se nelišily podle fakult, lépe se hodnotili muži oproti ženám,
- **v jednotlivých typech kompetencí** (sociální dovednosti, podnikatelské dovednosti, jazykové, pokročilé matematické dovednosti, pokročilé ICT dovednosti, manažerské/vůdčí dovednosti).

Zajímavé jsou výsledky jazykových kompetencí, komunikačních, plánovacích a organizačních dovedností i práce s informačními technologie. Výsledky ukazují následující grafy 1,2,3,4:

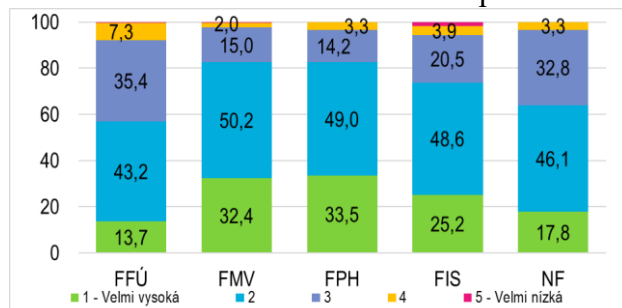
Graf 1 Jazykové dovednosti podle fakult (%)



Zdroj: FISCHER, J. – JIRKOVÁ, M. – ŠIMKOVÁ, M - VLTAVSKÁ, K. 2019. *Absolvent 2018*. Základní výsledky šetření absolventů VŠE. Data MŠMT ČR.

Úroveň jazykových dovedností nejlépe hodnotí absolventi z Fakulty mezinárodních vztahů, z Fakulty financí a účetnictví VŠE ji hodnotí jako nižší.

Graf 2 Komunikační dovednosti podle fakult (%)

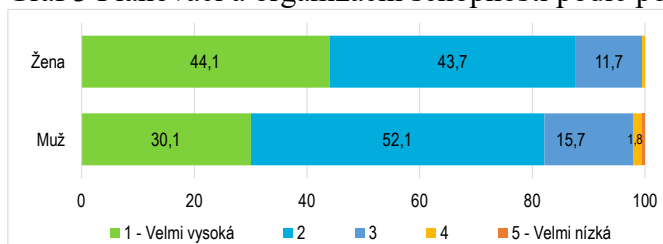


Zdroj: FISCHER, J. – JIRKOVÁ, M. – ŠIMKOVÁ, M - VLTAVSKÁ, K. 2019. *Absolvent 2018*. Základní výsledky šetření absolventů VŠE. Data MŠMT ČR.



Nejlépe komunikační dovednosti hodnotili absolventi v porovnání s ostatními fakultami z Fakulty podnikohospodářské, nejhůře na Fakultě financí a účetnictví v Praze.

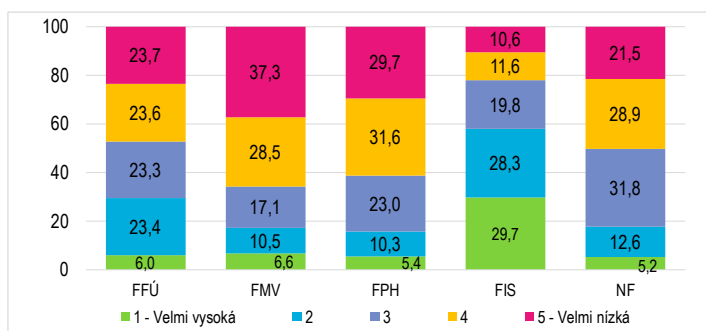
Graf 3 Plánovací a organizační schopnosti podle pohlaví (%)



Zdroj: FISCHER, J. – JIRKOVÁ, M. – ŠIMKOVÁ, M - VLTAŤSKÁ, K. 2019. *Absolvent 2018*. Základní výsledky šetření absolventů VŠE. Data MŠMT ČR.

Úroveň plánovacích a organizačních schopností nejlépe hodnotí ženy a dále absolventi Fakulty mezinárodních vztahů a Fakulty podnikohospodářské. Muži oproti ženám naopak lépe hodnotí schopnost řešit problémy.

Graf 4 Požadované pokročilé dovednosti v oblasti ICT dle fakult (%)



Zdroj: FISCHER, J. – JIRKOVÁ, M. – ŠIMKOVÁ, M - VLTAŤSKÁ, K. 2019. *Absolvent 2018*. Základní výsledky šetření absolventů VŠE. Data MŠMT ČR.

Absolventi v této části hodnotili úroveň kompetencí požadovanou ze strany zaměstnavatelů. Poměrně překvapivá je poměrně vysoká úroveň požadovaných kompetencí v oblasti pokročilých ICT dovedností. Na FFÚ ji lze vidět jako velmi vysokou a vysokou. Z výsledného hodnocení anket absolventů je zřejmé, že především měkké dovednosti (soft skills) je třeba na jednotlivých fakultách ještě více rozvíjet, proto je třeba rozvíjet uvedené dovednosti také u vyučujících.

### 3 Účast KDEP na profesním rozvoji učitelů VŠE v Praze

Na VŠE v Praze je profesní rozvoj učitelů zajišťován prostřednictvím kurzů:

- všeobecných k prohloubení základních znalostí,
- kurzů specializovaných.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů se podílí na rozvoji dalšího vzdělávání učitelů od roku 1953. V současné době se zaměřuje na rozvoj kompetencí pedagogicko-psychologických a didaktických, komunikačních, jazykových, manažerských i dovedností s informačními technologiemi následujícími způsoby prostřednictvím:

1. Voliteľného kurzu pro doktorandy DEP911 s názvom Pedagogicko-psychologická a didaktická príprava začínajúcich vysokoškolských učiteľů a doktorandů.
2. Kurzů v rámci Operačního výzkumu a vývoje (ESFI- od roku 2018).
3. Kurzů v rámci Operačního výzkumu a vývoje (ESFII- od roku 2020).
4. Mezinárodního projektu Erasmus+ CACTLE (2015 – 2018).
5. Mezinárodního projektu Mentor training č. 2020-1-SK01-KA201-078250 (2020-22).
6. Doplňujícím pedagogickým studiem.

### **Ad1) Pedagogicko-psychologická a didaktická příprava začínajících vysokoškolských učitelů a doktorandů**

Příprava začínajících vysokoškolských učitelů probíhá na VŠE v Praze od roku 2014 a průběh se skládá z absolvování 3 modulů (DEP911, 2022):

#### **Vysokoškolská pedagogika a didaktika**

- Úvod do vysokoškolské pedagogiky
- Rétorika a komunikační strategie ve škole
- Osobnost vysokoškolského učitele
- Rétorika v angličtině
- Formy vysokoškolské výuky, hospitace a evaluační techniky
- Vyučovací metody a moderní koncepce vzdělávání

#### **Komplexní individuální práce vysokoškolského učitele**

- Využití didaktické techniky
- Využití vyučovacích metod v ekonomicky zaměřených předmětech
- Ukázky didaktického zpracování vybrané ekonomické problematiky

#### **Microteaching**

- Nácvik pedagogických dovedností
- Evaluace výstupů účastníků kurzu

### **Ad2) ESF I**

Jedná se o největší financovaný projekt z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), který na VŠE probíhá od roku 2018 – 2022 prostřednictvím interních a externích workshopů. Každý účastník je povinen absolvovat minimálně 80 interních hodin školení (ESF I, 2022). Cílem projektu je komplexní podpora rozvoje v oblastech:

- vzdělávání pracovníků,
- výuky zaměřené na podnikatelství a moderní metody,
- předmětů v cizích jazycích,
- reakreditací vybraných studijních programů na základě požadavků praxe,
- internacionalizace,
- studentů se specifickými studijními potřebami,
- kvality, efektivního a projektového řízení.

V rámci klíčové aktivity **Vzdělávání zaměstnanců** proběhly a stále probíhají interní a externí školení pedagogických a administrativních pracovníků napříč fakultami VŠE, která se zaměřují na několik oblastí:

1. Zvládání zátěže
2. Pedagogické dovednosti
3. Jazykové kurzy
4. Práce s novými softwarovými programy.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů v rámci aktivity Vzdělávání zaměstnanců připravila a připravuje od roku 2018 každý měsíc interní katedrální workshopy, pro ostatní fakulty připravila v uvedeném období následující kurzy:

- **Zvýšenie pedagogickej kompetencie akademických pracovníkov**, jeňž byl určen všem, kteří si chtěli posílit své znalosti a rozvinout své zkušenosti v oblasti vysokoškolské výuky a pedagogiky.
- **Nové metody výuky a jejich využití ve výuce ekonomických předmětů**, jeňž byl zaměřen na využití vybraných metod ve výuce ekonomických předmětů, podporujících rozvoj měkkých a odborných kompetencí učitelů.
- **Zvýšenie pedagogickej kompetencie akademických pracovníkov: Možnosti užití metod písemného zachycení myšlenek při výuce a úvod do Moodlu**, jeňž byl zaměřen na využití argumentačních metod a práci s informačními technologiemi.
- **Styly učení u studentů ekonomických oborů**, jehož cílem bylo rozbor procesů učení ve vazbě na styly učení studentů ekonomických oborů.

### Ad3) ESFII

Od roku 2020 probíhá na VŠE vedle „ESF I“ také projekt „ESFII“, který zahrnuje (Rozvoj VŠE ESFII, 2022):

#### Rozvoj moderních výukových trendů na VŠE v Praze

Projekt je podpořený z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a jsou v něm zapojeny 3 fakulty (FFÚ, FPH, FIS). Projekt je realizován od 1.1. 2020 do 31. 12. 2022. Záměrem projektu je v reakci na rozvoj využití moderních technologií a moderních výukových trendů ve vzdělávacím procesu zavést nové metody výuky, které umožní zvýšit kvalitu výuky a uplatnitelnost absolventů na trhu práce. Jedná se především o tvorbu jednotlivých částí e-learningových kurzů, psaní případových studií a sdílení zkušeností s nástroji online výuky. Přípravuje se celkem 71 e-learningových/blended learningových modulů, které budou studentům nabízeny prostřednictvím vybrané platformy Learning Management System (LMS). Dále se tvoří 25 případových studií pro výuku, které se opírají o situace a údaje z reálných případů. Zapojení účastníci musí povinně absolvovat minimálně 40 hodin školení (ESFI, 22). Katedra didaktiky ekonomických předmětů se podílela na zajištění uvedeného projektu následujícími aktivitami ve formě kurzů pro ostatní akademiky:

- **Komunikační strategie a soudobá rétorika.** V rámci školení byly teoreticky popsány řečnické procedury, problematika nonverbální komunikace a jiné jevy spjaté se současným řečnictvím. Na teoretickou část navázala praktická cvičení řečnických žánrů, včetně procvičení modulace řeči a nonverbální komunikace.
- **Prezzi** – prezentace jinak. Kurz seznámil účastníky se základními informacemi a prací s prezentací Prezzi.

#### Zvýšení kvality studentské grantové soutěže na VŠE v Praze (IGA/A)

Záměrem projektu je zvýšit kvalitu a přístupnost studentské grantové soutěže na VŠE v Praze prostřednictvím nastavení procesů a vytvořením metodického prostředí pro vyhlášení a realizaci studentské grantové soutěže IGA/A na celoškolské úrovni v anglickém jazyce včetně zajištění dvou pilotních kol, a tím přispět ke zvýšení kvality doktorského studia. Projekt je realizován od 1.5. 2020 do 30. 6. 2023.

#### Mezinárodní mobility pro rozvoj vědy na VŠE (Mobility II)

Hlavním cílem projektu je od března 2020 pokračující podpora profesního růstu výzkumných pracovníků VŠE a rozvoj VŠE posílením lidských zdrojů ve výzkumu a vývoji. Do projektu je zapojeno 5 fakult (FFÚ, FMV, FPH, FIS, FM).

#### Nutschell

Projektová kancelář od listopadu 2020 se stala řešitelem projektu ERASMUS + Strategické partnerství, jehož cílem je zajišťovat kvalitu mezinárodního projektového řízení a spolupráce v oblasti vysokoškolského vzdělávání včetně zmapování, analýzy a redesignu procesu mezinárodního projektového řízení ve všech partnerských institucích.

#### **Ad4) Projekt „Mentor Training“**

Katedra didaktiky ekonomických predmetů je od roku 2020 řešitelem mezinárodního projektu Mentor Training. Zaměřuje se na kvalitu vzdělávání a s tím spojené kompetence učitelů a vzdělávání. Jedním z jeho aspektů je praktická příprava budoucích učitelů a uvedení začínajících učitelů do jejich profese. Proces uvedení závisí – mimo jiné – na kvalitě dohlížejícího učitele, tj. učitele mentora. Partnery projektu je 6 vysokých škol ze 4 zemí: SK – Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre a Univerzita J. Selye v Komárne, CZ – Ostravská univerzita a Vysoká škola ekonomická v Praze, HU – Univerzita K. Eszterhazyho v Egeru, RS – University of Novi Sad.

Pro zajištění realizace projektu je třeba podporovat profesionalitu učitelů následujícím způsobem:

- zvýšit úroveň svých mentorských kompetencí učitelů a porozumění jejich důležitosti,
- vyvinout inovativní modulární školicí program pro mentory,
- navrhovat a vyvíjet školicí materiály pro mentory v pěti jazycích (EN, SK, CZ, HU, RS) odrážejících modulární program,
- provozovat pedagogickou praxi budoucích učitelů a úvodní fázi nováčků v profesionálním prostředí,
- zvýšit kvalitu praktického výcviku budoucích učitelů,
- zvýšit motivaci a zajistit ochotu mladých učitelů zůstat v učitelské profesi,
- posílit profil a prestiž učitelské profese (MENTRA, 2022).

#### **Ad5) Projekt „CACTLE“**

KDEP byla do tohoto projektu zapojena v roce 2015-2018, celkem se jednalo o 27 učitelů z 9 univerzit ze střední Asie zemí Kazachstánu, Kyrgyzstánu a Uzbekistánu. Záměrem tohoto projektu bylo na vysokých školách zajistit rozvoj a inovativnost, která pomohla zlepšit situaci jak v podnicích, tak i v celé společnosti. Pro splnění uvedených úkolů byly vymezeny tyto cíle:

- zlepšit pedagogické kompetence vysokoškolského učitele,
- nabídnout další školení pro podniky-standardizované nebo šité na míru a
- poskytnout vzdělávání pro podnikatele tak, aby byli schopni vést vlastní podnik (Králová, 2018).

#### **Ad6) DPS**

Někteří učitelé Vysoké školy ekonomické se také zapojují do této formy dalšího vzdělávání učitelů. Příprava učitelů v doplňujícím pedagogickém studiu (DPS je určena pro inženýry ekonomy, kteří vyučují na středních školách bez kvalifikace), probíhá na katedře od roku 1953. Je zajišťována kombinovaným studiem, jedná se o prezenční formu výuky spojenou s distanční formou. Od roku 2010 začala výuka probíhat ve dvou semestrech v rozsahu 260 hodin. Výuka se soustřeďuje na zajištění pedagogických, psychologických a didaktických predmetů včetně didaktické praxe. Na konci studia u závěrečné zkoušky posluchači také obhajují závěrečnou práci a tím získávají Osvědčení o učitelské způsobilosti pro vyučování ekonomických predmetů na středních školách, od roku 1995 i na vyšších odborných školách (Králová, 2021).

#### **Závěr**

Zvyšování profesních kompetencí učitelů vysokých škol je velmi významný proces v oblasti vzdělávání dospělých. Na vysokých školách je jedním ze základních předpokladů transformace vysokého školství. Aby tento proces byl úspěšný, musí být systematický, nepřetržitý a koordinovaný.

Ústredným problémom zlepšovania profesných kompetencií učiteľů na Vysoké škole ekonomické v Praze je pripravovat pedagogy na modernizovanější vzdělávací proces používáním moderních technologií ve spojitosti s používáním inovativních metod. Uvedený proces povede také k důslednějšímu řešení cílů vzdělávacího procesu, což umožní lépe rozvíjet iniciativu a kreativitu studentů, jejich tvořivost, strategické myšlení, týmovou práci a využívání odpovídajících vyučovacích metod. Uvedené procesy povedou ve výhledu ke zkvalitnění výuky ekonomických předmětů.

## Literatura

### Tištěné knihy, monografie, vědecko-kvalifikační práce

KOHNŮVÁ, J. 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1. vyd. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80- 7290-148-6.

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., TŮMA, F. 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Recenze Tomáš Janík Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání.

WALTEROVÁ, E. 2002. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

### Článek v tištěném časopise

PETAJOVIC, A. 2012. Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých? In *Studia paedagogica*, roč.17, č. 1,2012, DOI: 10.5817/SP2012-2-6.

### Elektronické dokumenty – monografie, sborníky na CD-ROM nebo online

FISCHER, J. – JIRKOVÁ, M. – ŠIMKOVÁ, M - VLTAVSKÁ, K. 2019. *Absolvent 2018*. Základní výsledky šetření absolventů VŠE. Data MŠMT ČR. Interní materiál.

HNÁT, P. 2022. *Inovační odpoledne výuky na VŠE*. [online]. [cit. 2022-05-01]. Dostupné na: <https://vse.sharepoint.com/sites/StrategieVSE/SitePages/Pozv%C3%A1nka-na-Inova%C4%8Dn%C3%AD-odpoledne-v%C3%BDuky-na-V%C5%A0E.aspx?from=DigestNotification&e=6I-Uq28eykS-tWmPTjrTRw&at=9>

KRÁLOVÁ, A. 2021. Trendy v přípravě učitelů ekonomických předmětů. In: *Nové trendy 2021*. Znojmo : Soukromá vysoká škola ekonomická Znojmo s.r.o, 2021, s. 266–274. eISBN 978-80-7610-012-1. eISSN 2336-7431.

STRATEGIE VŠE 2021-25. *Strategie VŠE* [online]. [cit. 2022-05-01]. Dostupné na: <https://vse.sharepoint.com/sites/StrategieVSE/SitePages/Cile-v-oblasti-pedagogiky-a-kvality.aspx>).

## Články v elektronických časopisech, sbornících a jiných příspěvcích online

DEP 911. 2022. *Kurz pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy začínajících vysokoškolských učitelů*. [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://insis.vse.cz>.

ESF I. 2022. *Nové metody výuky*. [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://vse.sharepoint.com/>.

MENTRA. *Projekt Mentor Training*. [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: 2022. <https://kdep.vse.cz/veda-a-vyzkum>.

ROZVOJ VŠE ESF II. 2022. *Rozvoj moderních výukových trendů na VŠE v Praze* [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z <https://strategie.vse.cz/projektova-kancelar/celoskolni-projekty/rozvoj-vse-esf-ii/>.

VESELÝ, A. 2019. *Příprava Hlavních směrů Vzdělávací politiky 2030+*. [online]. [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030).

### Ostatní

KRÁLOVÁ, A. 2018. *Posudek „Závěrečná zpráva programu EU Erasmus+ s registračním číslem 561495-EPP-1-2015-1-AT-EPPKA2-CBHE-JP (CACTLE)*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2018. 33 s.

LICHTENBERKOVÁ, K. 2020. *Podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě*. Národní ústav pro vzdělávání, podpora krajského akčního plánování. Interní materiál.

### Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a IGA 103012 s názvem „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“.

### Kontakt

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Nám. Winstona Churchilla 4, 13067 Praha 3

[kralova@vse.cz](mailto:kralova@vse.cz)

# MOŽNOSTI VYUČOVANIA ODBORNÝCH EKONOMICKÝCH PREDMETOV S VYUŽITÍM INFORMAČO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ

## DIFFERENT POSSIBILITIES OF EDUCATION OF ECONOMIC SUBJECTS WITH THE USE OF INFORMATIC-COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Anna Kúbeková

### Abstrakt

Vzdelávanie prostredníctvom moderných informačno-komunikačných technológií prispieva k prekonaniu predstáv o tradičnej škole ako jedinom zdroji vzdelávania. Otázkou zostáva ako efektívne využívať tieto technológie počas vyučovacieho procesu v prospech študentov a učiteľov tak, aby sa účinok ich využívania pozitívne a merateľne prejavil vo výsledkoch študentov. V príspevku prezentujeme možnosti využívania informačno-komunikačných technológií, ktoré má učiteľ odborných ekonomických predmetov ako riadiaci subjekt vyučovacieho procesu k dispozícii, avšak apelujeme aj na mieru digitalizácie vyučovacieho procesu v kontexte očakávanej nevyhnutnej interaktivity na strane študentov. Predpokladom aplikovania prezentovaných možností zvyšovania interaktivity zúčastnených študentov je prístup všetkých študentov k mobilnému zariadeniu/tabletu s pripojením na internet.

**Kľúčové slová:** informačno-komunikačné technológie, interaktívna komunikácia, internet, odborné ekonomické predmety

### Abstract

Education through modern information and communication technologies contributes to overcoming the idea of traditional school as the only source of education. The question remains how to use these technologies effectively during the teaching process for the benefit of students and teachers so that the effect of their usage is positively and measurably reflected in student outcomes. In this paper we present the possibilities of using information and communication technologies, which are available for teachers of economics subjects as the leaders of the teaching process. However, we also appeal to the degree of digitalization of the teaching process in the context of the expected necessary interactivity on the part of students. The premise for the application of the presented possibilities of increasing the interactivity of the participating students is that all students have access to a mobile device / tablet with an Internet connection.

**Key words:** information and communication technologies, interactive communication, internet, economic subjects

**JEL klasifikácia:** I 21

## Úvod

Informačno-komunikačné technológie (ďalej IKT) sa čoraz častejšie využívajú aj vo výučbe odborných ekonomických predmetov. Treba ich vo vyučovacom procese uplatňovať tak, aby efekt z ich využívania prejavujúci sa v množstve nadobudnutých poznatkov, zručností a návykov študentov, bol čo najvyšší. Zvyšovaním dostupnosti IKT pre učiteľov i študentov vzniká aj otázka posúdenia určitých negatívnych vplyvov daných technológií na študentov prejavujúcich sa napríklad vo vykonávaní aj iných aktivít počas vyučovacieho procesu, tzv. multitastingu a tým aj v nesústreďení sa študentov na preberané učivo a sprievodné vzdelávacie aktivity.

Podkladovými primárnymi a sekundárnymi zdrojmi príspevku sú dostupné teoretické diela autorov zaoberajúcich sa využívaním IKT vo vyučovaní, internetové stránky aplikácií a programov podporujúcich interaktívne online vzdelávanie, ako aj skúsenosti autorky príspevku s uplatňovaním niektorých aplikácií vo vyučovacom procese.

## Vymedzenie základných pojmov

Pojem „komunikácia“ pochádza z latinského výrazu *communicare*, vo význame spoločný, verejný, ale vo vzťahu k ľuďom vládny či láskavý. Vo všeobecnosti znamená niečo spájať, vymieňať. V sociálnej interakcii chápeme komunikáciu ako prostriedok dorozumievania sa ľudí. Pri pedagogickej komunikácii dochádza k sociálnej interakcii medzi učiteľom a študentom/študentmi. Komunikácia sa môže uskutočňovať formou verbálnej komunikácie, teda rečou, neverbálnej komunikácie, ako výraz tváre, gestá a písomnou komunikáciou, čítaním a aktívnym počúvaním. Komunikácia predstavuje základný spojovací článok medzi ľuďmi a môže mať rôznu podobu. Môže byť zložitá alebo celkom jednoduchá, veľmi formálna ale i neformálna – v závislosti od vzťahu medzi odosielateľom a príjemcom a od podstaty odosielaného odkazu. (Balko, 2012)

Z technologického hľadiska pojmom komunikácia chápeme výmenu informácií od odosielateľa k adresátovi, prostredníctvom určitého komunikačného kanála. V tomto význame už hovoríme o komunikačnom procese. Komunikačný proces sa môže realizovať rôznymi formami: individuálnou formou ale aj interpersonálnou formou, ako je v súčasnej dobe masová komunikácia, s využitím moderných IKT, ktoré prešli v poslednej dobe mnohými zmenami, pričom najmä internet je v rámci prenosu informácií na poprednom mieste. Na zlepšenie efektívnosti vzájomnej komunikácie, čo platí aj vo vzťahu učiteľ – študent, je dobré zabezpečiť, aby komunikácia bola aj optimálnym procesom pre tvorbu efektívnej komunikácie. Komunikácia a jej význam sa neobmedzuje len na individuálny život. Je to sila, ktorá vytvára predpoklady, že sa prenesie na ďalších jednotlivcov alebo skupiny, nakoľko všetci sú vo svojom živote odkázaní komunikovať. (Hartmanová – Petrufová, 2005) Chápeme ju ako výmenu informácií, výmenu myšlienok, názorov, postojov, emócií, pocitov a pod. Pedagóg musí stále komunikovať so študentmi a podávať všetky dôležité informácie. Vo vyučovacom procese je dôležitá ako verbálna tak aj neverbálna komunikácia, obe sa vzájomne dopĺňajú.

Pedagogická komunikácia pozoruje aké rečové prejavy používajú učitelia a študenti na vyučovaní pri preberaní obsahu učiva, a čo sleduje učiteľ svojou rečou. Na rozdiel od pedagogickej komunikácie, sociálna komunikácia skúma reč a jej fungovanie v spoločnosti.

Komunikácia sa využíva hlavne tam, kde používame prenos správ a informácií. Je veľmi dôležité, aby sa zachoval verbálny styk učiteľa so študentom. Študenti i učitelia stále viac používajú nové spôsoby vyjadrovania sa, ako napr. okamžité správy, chatovanie, zdieľanie SMS správ, telefonovanie, e-mail, sociálne siete. Pre vývoj jedinca a jeho osobnosti však stále zostáva najdôležitejšie verbálne komunikovanie s druhou osobou. Pri verbálnej komunikácii



prijímame, vnímame správu, ktorú nám podáva druhá osoba a tiež pozorujeme neverbálnu komunikáciu komunikujúcej osoby, ako napr. mimika tváre, gestikulácia, tón a výška hlasu, pohyby, postoj, náladu a celkové vystupovanie. Komunikácia závisí aj od komunikačného štýlu človeka, ktorý je ovplyvňovaný temperamentom, taktikou, ktorú sme sa naučili v detstve a hlavne od spoločenského zázemia či povolania. Pri neverbálnej komunikácii, napr. pri liste alebo e-maile, si vieme tieto neverbálne prvky len predstaviť alebo domyslieť. V chatoch sa preto čoraz častejšie využívajú emotikony.

## **Interaktívna komunikácia**

Ak je komunikácia uskutočňovaná medzi komunikačnými partnermi vtedy, keď na ňu nemôžu okamžite reagovať, hovoríme o neinteraktívnej komunikácii. Vypovedané slovo alebo vyslaná informácia jednou osobou sa dostane k adresátovi až po istom čase, teda ide o komunikáciu v nereálnom čase.

Pojem „interaktívny“ znamená umožňujúci vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti. Interaktívna je uskutočňovaná medzi užívateľmi internetu v reálnom čase. Často je označovaná aj ako online komunikácia. Podmienkou je, aby komunikujúci boli pripojení v rovnakom čase a aktívne na seba reagovali. Interaktívnu komunikáciu prostredníctvom internetu umožňujú špeciálne programy, ktoré je potrebné stiahnuť z internetových stránok a nainštalovať do počítača s pripojením na internet.

Komunikácia sa môže uskutočňovať písaním textu, hovoreným slovom a obrazom. Podľa toho, aké komunikačné médium komunikácia využíva, rozlišujeme:

- chat – komunikácia písmom,
- audiochat – komunikácia pomocou zvuku,
- videochat – komunikácia s využitím zvuku i obrazu.

Tieto typy komunikácie sa určite nemalou mierou podieľajú na boome zvanom sociálne siete. (Verbovská – Hnatová, 2014)

## **Možnosti využitia interaktívneho vyučovania – aplikácie a programy, ktoré je možné zaradiť do interaktívne spracovaného seminára resp. prednášky.**

Ochota učiteľa naučiť sa a správne pracovať s dostupnými novodobými IKT, je podstatným predpokladom, aby bolo využitie IKT na vyučovacích hodinách úspešné. Príprava na vyučovaciu hodinu s využitím interaktívnych technológií je časovo náročnejšia, napriek tomu prináša pozitívne výsledky.

Vzhľadom na pandemické obdobie súvisiace s ochorením COVID-10 a celoplošne zavedené online vyučovanie, väčšina univerzít využívala Microsoft Teams ako základnú platformu na vedenie online vyučovania, cez ktorú so študentmi komunikovali učitelia, viedli online prednášky a semináre, zadávali študentom úlohy, hodnotili a overovali vedomosti študentov. Medzi podstatné výhody používania Microsoft Teams je práve to, že obsahuje viacero funkcií na jednom mieste, takže sa učiteľ aj študent môžu lepšie orientovať v materiáloch a organizácii online hodín. Microsoft Teams zabezpečil rýchlejšiu a efektívnejšiu komunikáciu s individuálnymi študentmi, ale aj s celou triedou.

Ďalšou výhodou je možnosť prepojenia MS Teams s rôznymi inými aplikáciami (všetky sa nachádzajú pod ikonkou Apps, kde je ich možné aj stiahnuť tak, aby boli automaticky prepojené s MS Teams aplikáciou):

- Kahoot (<https://kahoot.com/schools-u/>)
- OneNote (<https://www.microsoft.com/sk-sk/microsoft-365/onenote/digital-note-taking-app>)
- Quizlet (<https://quizlet.com/latest>)

- Polly (<https://www.polly.ai/>)
- Slido (<https://www.sli.do/>)
- Miro (<https://miro.com/lite/?miroexp=mirolite&source=homepage>)

V každom prípade však využitie interaktívnych nástrojov na seminároch a prednáškach musí byť komfortné. Efektívne využívanie je vtedy, keď je interaktívna tabuľa vopred nastavená na využívanie a učiteľ nestratí čas kalibrovaním tabule, resp. inštalovaním rôznych komponentov. Pri využívaní len dataprojektoru a klasickej PPT prezentácie, interaktivita je obmedzená. Avšak aj PPT prezentácia vie byť interaktívna, keď učiteľ kombinuje prezentáciu a interaktívnymi cvičeniami. Obdobnou alternatívou ku klasickej powerpointovej prezentácii môže byť práve *Prezi* (Link: <https://prezi.com/>), ktorá umožňuje vytvárať prezentácie omnoho zaujímavejšie ako MS Powerpoint alebo Google Slides. Výhodou je možnosť nahrania prezentácie.

Využívanie mobilných technológií na seminároch (tablety, smartfóny) sa v ostatnom čase stávajú moderným trendom a v priaznivej forme sa dajú využiť aj na seminároch a prednáškach. Pomocou mobilných technológií, ktoré majú študenti pri sebe, vieme získať okamžitú spätnú väzbu, ak ich využijeme napríklad ako hlasovacie zariadenia, resp. na kvízy v aplikácii Kahoot (Link: <https://kahoot.com/schools-u/>), či Blooket (Link: <https://www.blooket.com/>). Ich využívanie by však nemalo byť príliš dlhé a príliš časté, nakoľko odvádzajú pozornosť, je možné ich zaradiť skôr na konci seminárov v rámci utvrdzovania prebratého učiva alebo na začiatku ako úvodnú motiváciu.

Slack (Link: <https://slack.com>) je veľmi schopný komunikačný kanál, najmä pre pracovanie v menšom tíme, ale aj pre celú triedu. Študentom môže pripomínať ich obľúbenú aplikáciu Discord (Skúsenosti autorky príspevku potvrdzujú, že s týmto formátom majú študenti skúsenosť). Poskytuje veľa možností komunikácie, ako napr. chat iba medzi dvoma účastníkmi, ale aj v skupinách, a aj pre všetkých; zdieľanie dokumentov, príloh, fotografií a má aj možnosť hlasovania.

Aplikácia *Quizlet* (Link: <https://quizlet.com/>) umožňuje vytvoriť „bleskové kartičky“ (flash cards) na učenie sa nových pojmov, slovíčok. Výhodou je, že každý si môže vytvoriť vlastnú kolekciu, ktorú má možnosť zdieľať.

Aplikácia *Ankidroid* (Link: <https://apps.ankiweb.net/>) tiež umožňuje tvorbu flash cards. Je to program, ktorý uľahčuje zapamätanie si vecí. Je to oveľa efektívnejšie ako tradičné metódy štúdia, pričom je možné buď výrazne skrátiť čas strávený štúdiom, alebo výrazne zvýšiť množstvo, ktoré sa majú študenti naučiť. Je však lepšie usposobená pre mobilné telefóny ako počítače.

*Flipgrid* (Link: <https://info.flipgrid.com/>) je bezplatná aplikácia na diskusiu s videom, ktorá poskytuje bezpečný a prístupný priestor, kde môžu študenti a študenti všetkých vekových kategórií, schopností a prostredí objavovať nové nápady, spájať sa s ostatnými, byť kreatívni a prispievať do zmysluplných diskusií. Môže byť využívaná na zadávanie domácich úloh a prináša inklúziu do vyučovania (môžu prehovoriť aj tí, ktorí majú problém vystupovať verejne pred celou triedou). Učiteľ zadá zadanie a úloha študentov je nahrat' 1 – 2 minútové video, kde dané zadanie vysvetľuje, opisuje svoj postup riešenia, ukazuje svoju prácu, pričom ich odpoveď sa dostane len učiteľovi. Výhodou je však, že majú možnosť si vyskúšať, ako odpovedať na otázku čo najsúvislejšie. Aplikácia je dostupná len v anglickom jazyku a je náročnejšia na založenie triedy.

Flippity (Link: <https://www.flippity.net/>) poskytuje zaujímavé bleskové kartičky a iné zadania. Medzi mnohé výhody patrí hlavne možnosť zaujať študentov prostredníctvom hier, pričom učiteľ má k dispozícii veľké množstvo šablón. Aplikácia má priame prepojenie s Google

diskom, zaručuje interaktivitu prostredníctvom využívania rôznych hier ako pexeso, bingo, ruleta na generovanie mien a iné.

No Hands (Link: <https://www.ehyde.com/No%20Hands/>) je ľahko nastaviteľná aplikácia, kde v istých časových intervaloch ukazujú mená študentov, a tak študenti musia dávať pozor, aké meno je na obrazovke, aby vedeli v danú chvíľu odpovedať. Aplikácia sa dá veľmi jednoducho nastaviť a umožňuje počas hodiny zdieľanie obrazovky. Najväčšie ohrozenie nastáva pri výpadku techniky, preto musí mať učiteľ vždy pripravené záložné riešenie, aby vedel vyučovací proces zrealizovať i napriek výpadku.

Pri využívaní uvedených i iných aplikácií je úlohou učiteľa v prvom rade aktivizovať študentov – musí ich správne motivovať, aby získali záujem o to, čo sa na hodine preberá. Najlepšie ich učiteľ aktivizuje tým, že ich zamestná. Klasické prednášanie ako také, je unavujúce a študenti sa často nedokážu sústrediť. Ak je učiteľ dostatočne pripravený, a ak sú študenti uvedomení, zapojenie IKT do vyučovacieho procesu môže byť úspešné, nakoľko je možné odpozorovať okamžitú spätnú väzbu.

Či už učiteľ zapája vo vyučovaní aj interaktívnu komunikáciu alebo nie, aby bola jeho komunikácia úspešná, mal by dodržať niekoľko zásad:

- „Prejavme záujem o druhého, snažme sa ho lepšie pochopiť“.
- Nechajme druhého hovoriť aj o tom, čo zaujíma aj iných.
- Naučme sa hovoriť aj o tom, čo zaujíma aj iných ľudí
- Opatrne narábajme s kritikou.
- Buďme opatrní s príkazmi.
- Pochváľme, čo stojí za pochvalu.
- Pokúsme sa vžiť do situácie partnera.
- Vyhybajme sa hádke, netvrďme opak toho, čo tvrdí iný človek.
- Nešetrite úsmevom.“ (Verbovská – Hnatová, 2014)

## **Záver**

Využívanie IKT vo vyučovacom procese je vhodné, avšak nie v každom prípade. Pri mnohých témach aplikácia IKT uľahčí prácu učiteľa a zabezpečí aj zvýšenie pozornosti študentov a rýchlejšie pochopenie učiva. IKT študentom pomáhajú v upevňovaní nových vedomostí.

Ako podstatné výhody IKT považujeme možnosť zapojenia a vnímania preberaného učiva viacerými zmyslami, čím sa zvyšuje množstvo skutočne zapamätaných informácií. Práca učiteľa je preto efektívnejšia a pre študentov zrozumiteľnejšia. Navyše každý študent má možnosť vlastnej interpretácie názorných ukážok. Zapojenie IKT môže čiastočne nahradiť exkurziu, dá sa využiť ako alternatívna forma vyučovania. Prostredníctvom internetu vieme študentom predstaviť istú formu priamej názornosti jednotlivých postupov ako celku alebo jeho jednotlivých častí. Zapojenie interaktívnej komunikácie do vyučovania prostredníctvom IKT, však nie vždy má na študentov len pozitívny vplyv. Ak študenti nie sú motivovaní zaujímavou online výučbou, môže byť pre nich požadovaná interaktívna komunikácia náročná a nedokážu sa sústrediť. Školy môžu eliminovať nesústredenosť študentov, prípadne nežiaduci multitasking zamedzením prístupu na niektoré webové lokality.

## **Literatúra**

- BALKO, M. 2012. *Využitie IKT v odborných ekonomických predmetoch*. Prešov: MPC, 2012.
- HARTMANOVÁ, E. – PETRUFOVÁ, M. 2005. *Spoločenská komunikácia*. Bratislava : SPN 2005.
- KÚBEKOVÁ, A. *Využitie interaktívno-komunikačných technológií vo vyučovaní odborných ekonomických predmetov*. In SCHOLA NOVA, QUO VADIS? Sborník recenzovaných

příspěvků 4. ročníku mezinárodní vědecké konference: Extrasystem Praha © 2019. s. 82 – 89. ISBN 978-80-87570-44-9.

KYSELOVÁ, A. – HARTMANOVÁ, E., 2008. *Marketing 1*, 2008.

ORBÁNOVÁ, D. 2005. *Didaktika podnikovej ekonomiky*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2005. ISBN 80-225-2005-5.

SOROKOVÁ, T. 2004. *Breviár psychológie*. Prešov: Grafotlač, 2004.

ŠLOSÁR, R. – NOVÁK, J. 2012. *Odborová didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2012. ISBN 978-80-225-3438-3.

VERBOVSKÁ, J. – HNATOVÁ, J. 2014. *Prezentačné a komunikačné zručnosti pedagogických zamestnancov*. Bratislava: MPC, 2014.

## PodĎakovanie

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

## Kontakt

Ing. Anna Kúbeková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

E-mail: [anna.kubekova@euba.sk](mailto:anna.kubekova@euba.sk)

# ŠTRUKTÚRA KURIKULA A PILOTNÉ OVEROVANIE NOVÝCH KURZOV PRE DOKTORANDOV A ZAČÍNAJÚCICH ODBORNÝCH ASISTENTOV NA EUBA AKO INTELEKTUÁLNY VÝSTUP PROJEKTU HOSUED

## CURRICULUM STRUCTURE AND PILOTING NEW COURSES FOR DOCTORAL STUDENTS AND JUNIOR ASSISTANT PROFESSORS AT EUBA AS AN INTELLECTUAL OUTPUT OF THE HOSUED PROJECT

Jaromír Novák

### Abstrakt

Príspevok bol vypracovaný ako súčasť prvého multiplikačného podujatia projektu HOSUED v súlade s jeho plánovaným zameraním. Opisuje tento projekt, jeho hlavné ciele a plánované intelektuálne výstupy. Podrobnejšie sa zameriava na prvý pilier navrhovaného systému profesijného rozvoja učiteľov vysokej školy: trojúrovňový model pedagogických kurzov a workshopov pre vysokoškolských učiteľov s rôznou mierou pedagogickej praxe. Opisuje hlavné východiská tvorby pedagogických kurzov na prvých dvoch úrovniach tohto modelu a spôsob ich pilotnej realizácie na Ekonomickej univerzite v Bratislave v akademickom roku 2021/2022. Zameriava sa pritom na hlavné ciele jednotlivých workshopov realizovaných v rámci týchto kurzov a výstupy odovzdávané účastníkmi oboch kurzov počas oboch semestrov.

**Kľúčové slová:** profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov, učenie sa študentov, aktívne metódy učenia sa, pedagogické konverzácie, vyučovanie orientované na študenta

### Abstract

The paper was prepared as part of the first multiplier event of the HOSUED project in accordance with its planned purpose. It describes the HOSUED project, its main goals and planned intellectual outputs. It focuses in more detail on the first pillar of the designed system of educational development of university teachers – a three-level model of pedagogical courses and workshops for university teachers with different levels of pedagogical practice. It describes the prerequisites for the design of pedagogical courses at the first two levels of this model and their implementation at the University of Economics in Bratislava in the academic year 2021/2022. It focuses on the main objectives of the individual workshops carried out within these courses and the outputs handed in by their participants during both semesters.

**Key words:** educational development of university teachers, student learning, active learning methods, pedagogical conversations, student-centred teaching

**JEL klasifikácia:** A22, A23

## Úvod

Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len „EUBA“) už v roku 2016 reagovala na výsledky študentskej ankety na fakulte, v ktorých sa prejavila nespokojnosť študentov s viacerými začínajúcimi učiteľmi v pozícii interných doktorandov, a to realizáciou kurzov úvodu do vyučovania na vysokej škole určených pre interných doktorandov v prvom ročníku ešte pred ich prvým semestrom výučby. Nimi doplnila už existujúce kurzy pedagogického vzdelávania odborných asistentov organizované podľa príslušnej internej smernice rektora. Spätná väzba na tieto kurzy od ich účastníkov bola prevažne veľmi pozitívna, čo povzbudilo členov katedry v úsilí vytvoriť ucelený systém kurzov a workshopov zameraný na profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. S cieľom inšpirovať sa pri jeho príprave zahraničnými skúsenosťami a príkladmi dobrej praxe sme v roku 2020 pripravili návrh medzinárodného projektu v rámci schémy Erasmus+ Strategické partnerstvá s názvom Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning (voľný preklad: Návrh komplexného a dlhodobu udržateľného systému rozvoja učiteľov v pedagogickej oblasti na zlepšenie učenia sa študentov – ďalej len projekt HOSUED). V tomto príspevku prezentovanom v rámci multiplikačného podujatia tohto projektu predstavujeme hlavné východiská a štruktúru kurikula kurzov prvých dvoch úrovní novo navrhnutého systému pedagogického vzdelávania na EUBA ako súčasť prvého intelektuálneho výstupu projektu HOSUED.

## 1 Projekt HOSUED – východiská a plánované intelektuálne výstupy

Príprava projektu HOSUED nadviazala na zistenia viacerých prieskumov a analýz, ktoré sme na pôde fakulty a univerzity vykonali v rokoch 2015 až 2019. Začínajúc analýzou výsledkov študentských ankiet na fakulte cez prieskum názorov absolventov vtedy realizovaných kurzov pedagogického vzdelávania doktorandov a odborných asistentov až po niekoľko organizovaných skupinových diskusií so skúsenými učiteľmi (tzv. focus groups) z rôznych fakúlt EUBA, ktoré sme viedli v neformálnej atmosfére s cieľom identifikovať problémy, ktoré vysokoškolskí učitelia EUBA považujú za najdôležitejšie a najbežnejšie vo svojej pedagogickej praxi. Sumarizáciou všetkých výsledkov sme dospeli k štyrom hlavným oblastiam, ktoré sa stali východiskom na formuláciu cieľov a aktivít projektu HOSUED (pozri tiež: Novák, 2022):

- *podpora učenia sa študentov* (ukázalo sa, že väčšina učiteľov by uvítala vzdelávanie, ktoré by ich naučilo, ako pomáhať študentom aktívne sa učiť a zvýšiť ich motiváciu učiť sa vhodnými metódami a nástrojmi výučby, najmä pokiaľ ide o väčšie skupiny v rámci prednášok, ale tiež ako efektívne a účinne využívať moderné digitálne technológie na tento účel atď.),
- *zvýšenie účinnosti tzv. študentských ankiet a ich výsledkov* (študenti aj učitelia mali pocit, že tieto ankety nemajú skutočný vplyv na zlepšovanie vyučovania a učenia sa študentov, ale sú skôr manažérskym nástrojom na hodnotenie učiteľov a ich výkonu),
- *oceňovanie vynikajúcich učiteľov* (učitelia nemali pocit, že sú zamestnávateľom motivovaní zlepšovať svoju výučbu, preto sa javilo ako dôležité vytvoriť transparentný systém na identifikáciu vynikajúcich učiteľov a ich uznanie a oceňovanie/odmeňovanie),
- *vytváranie odborných komunit (spoločenstiev z praxe) v oblasti vysokoškolskej výučby* (učitelia mali pocit, že veľmi prínosné by bolo vytvorenie určitej spoločnej platformy na zdieľanie inšpiratívnych skúseností a príkladov dobrej praxe v rámci univerzity a na rozvoj pedagogických konverzácií medzi kolegami).

Celkovo preto projektom HOSUED reagujeme na potrebu vysokoškolských učiteľov EUBA vrátane interných doktorandov, ktorí sa podieľajú na výučbe študentov bakalárskeho, príp. inžinierskeho štúdia, byť schopní účinne podporovať učenie sa študentov a ich súvisiacu motiváciu,

pričom sa snažíme zohľadniť mieru skúseností učiteľov s pedagogickým procesom na vysokej škole. Aj preto považujeme za **základný pilier** holistického a udržateľného systému profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov kurzy/workshopy zamerané na podporu rozvoja s tým súvisiacich pedagogických kompetencií. Tie by mali byť nielen inšpiráciou, ale najmä zdrojom potrebných poznatkov na neustále zlepšovanie sa jednotlivých učiteľov s rôznou pedagogickou praxou. Všetky úrovne kurzov by mali byť založené na princípoch podporujúcich hlbkú učebný štýl aktívnymi metódami učenia sa študentov a takým prístupom k vyučovaniu, ktorý zvýši ich uvedomelú učebnú aktivitu využitím kognitívnej, emocionálnej aj behaviorálnej dimenzie angažovanosti študentov (Curran, 2017), ktoré sú dôležité pre koncepciu vnímania študentov ako partnerov, teda ako „spoluvorcov“ vzdelávacieho systému, a nie výlučne jeho „spotrebiteľov“ (Healey – Flint – Harrington, 2014; McCulloch, 2009). Dizajn všetkých kurzov a workshopov v projekte z hľadiska ich kurikula, ako aj spôsobu organizácie a využívaných metód výučby a učenia sa ich účastníkov sme preto koncipovali tak, aby po celý čas viedli účastníkov k zameriavaniu pozornosti na ich študentov a aktívnej sebareflexii o vlastnej výučbe a jej vplyve na to, prečo, čo a ako sa študenti učia.

Okrem podrobných príručiek pre účastníkov prvých dvoch úrovní navrhnutého systému kurzov (Novák a kol., 2021a; Novák a kol., 2021b), z ktorých vychádzame v druhej kapitole príspevku pri opise cieľov a štruktúry ich vzdelávacieho obsahu, sme v rámci projektu vytvorili aj spoločnú **vysokoškolskú učebnicu pre oba tieto kurzy** (Novák a kol., 2022).

**Druhým pilierom** systému profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov, zabezpečujúcim kontinuálne zvyšovanie kvality výučby vo väzbe na očakávané výstupy vzdelávania a výsledky učenia sa študentov, by mal byť taký systém zisťovania, vyhodnocovania a najmä využívania spätnej väzby o vyučovacom procese od študentov, ktorý nebude svoju pozornosť upriamovať na učiteľov ako zamestnancov, ale na jednotlivé vyučovacie predmety a spôsoby vyučovania a učenia sa študentov v rámci nich. Výsledky takto koncipovaných študentských ankiet by mali automaticky upriamovať pozornosť učiteľov na to, ako sa študenti v jednotlivých predmetoch učia a ktoré oblasti študenti vnímajú ako najproblematickejšie z hľadiska ich príspevku k očakávaným výstupom vzdelávania.

V neposlednom rade treba navrhovaný systém profesijného rozvoja zastabilizovať **tretím pilierom**, ktorý by mal pôsobiť na motiváciu učiteľov, aby mali záujem na základe sebareflexie a spätnej väzby študentov priebežne hľadať možnosti zdokonaľovania vyučovacieho procesu vo svojich predmetoch s cieľom podporiť motiváciu a učenie sa svojich študentov. To možno dosiahnuť vytvorením funkčného systému na identifikáciu, výber a oceňovanie vynikajúcich učiteľov, ktorý svojimi kritériami upriami pozornosť vysokoškolských učiteľov na potrebu priebežného využívania spätnej väzby študentov pri vlastnej pravidelnej sebareflexii na hľadanie možností zlepšenia výučby s cieľom čoraz účinnejšie a adresnejšie podporovať učenie sa študentov.

Všetky tri uvedené oblasti plánovaných intelektuálnych výstupov projektu HOSUED by mala spájať snaha koncipovať ich tak, aby učiteľov motivovali vzájomne zdieľať svoje skúsenosti s výučbou v jednotlivých predmetoch, diskutovať o nich a formovať tak **odborné komunity**, v ktorých sa rozvíjajú funkčné a inšpiratívne **pedagogické konverzácie** (Pleschová et al., 2021). Implementácia takéhoto systému do praxe vysokej školy je, samozrejme, náročná záležitosť, keďže jej úspech vo veľkej miere závisí aj od organizačnej kultúry a mikrokultúr na jednotlivých pracoviskách (Roxå – Mårtensson, 2015).

Z uvedených dôvodov sú dôležitou súčasťou intelektuálnych výstupov projektu HOSUED aj štúdie, ktoré majú vyhodnotiť vplyv zavedenia jednotlivých opísaných iniciatív v profesijnom rozvoji učiteľov vysokej školy, a to s osobitným zreteľom na účinnosť nastavených mechanizmov na podporu pedagogických konverzácií a neformálneho učenia sa medzi učiteľmi EUBA. Ich výsledky by mali v závere projektu odporučiť ďalší postup pri implementácii jednotlivých

pilierov navrhnutého systému a slúžiť tak ako podklad na rozhodovanie manažmentu univerzity a jej fakúlt o spôsobe využitia intelektuálnych výstupov projektu.

## 2 Kurikulum a pilotné overovanie navrhnutých kurzov na EUBA

Tento príspevok je venovaný výlučne opisu prvého piliera navrhovaného modelu profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov. Ten by mal pozostávať z troch úrovní kurzov/workshopov:

1. **kurz pre interných doktorandov** – na tejto úrovni sa budúci vysokoškolskí učители dostávajú do kontaktu s pedagogickou teóriou po prvýkrát a zároveň vstupujú prvý raz do učebnej medzy študentov. Preto sme pre túto úroveň zvolili najucelenejší pohľad na vzájomne prepojené činnosti učiteľa a študentov na vysokej škole: vyučovanie a učenie sa. V kurze by interní doktorandi počas prvého ročníka svojho štúdia mali získať základnú a ucelenú predstavu o vyučovacom procese na vysokých školách a jeho hlavných prvkoch v ich vzájomných vzťahoch – s dôrazom na to, ako tieto prvky vplývajú na učenie sa študentov;
2. **kurz pre začínajúcich odborných asistentov s PhD.** – tento typ kurzu je určený pre tých absolventov doktorandského štúdia, ktorí sa po jeho skončení rozhodnú pokračovať vo svojom pôsobení na vysokej škole ako vysokoškolskí učители. Východiskom na dizajn kurikula v tomto kurze bol predpoklad, že každý účastník už má určitú skúsenosť s výučbou na vysokej škole, ktorú získal počas doktorandského štúdia, príp. v prvých rokoch práce na vysokej škole ako lektor či asistent. Zároveň pre budúcnosť predpokladáme, že väčšina účastníkov tohto kurzu bude mať absolvovaný úvodný kurz vyučovania a učenia sa na vysokej škole, a teda bude možné na určité základné poznatky overené vlastnou praxou nadviazať. Zmyslom tejto úrovne kurzu má preto byť rozvoj vybraných pedagogických kompetencií, ktoré majú kľúčový dosah na učenie sa študentov. V ešte väčšej miere ako pri prvej úrovni sa dôraz v celom kurze kladie na využitie skúseností účastníkov kurzu z vlastnej výučby a aplikáciu rozširujúcich poznatkov na vyučovací proces vo vlastných vyučovacích predmetoch a pri práci s konkrétnymi študentmi jednotlivých účastníkov. Zámerom nie je ucelene predstaviť celý vyučovací proces, ale orientovať sa cielene už len na vybrané oblasti a prvky tohto procesu;
3. **workshopy pre skúsených učiteľov (kafetéria systém)** – cieľovú skupinu pre túto úroveň predstavujú skúsení vysokoškolskí učители v pozíciách odborných asistentov, docentov či profesorov, ktorí pociťujú potrebu zdokonaľiť sa vo vybranej oblasti svojej pedagogickej práce. Obsah workshopov sa bude priebežne upravovať podľa aktuálnych požiadaviek a potrieb a bude vo veľkej miere zameraný na zdieľanie skúseností, príkladov dobrej praxe, spoločné hľadanie riešení problémových situácií a úloh v príslušných oblastiach záujmu. Túto úroveň modelu v tejto fáze projektu pripravujeme a pilotne overíme aspoň na dvoch workshopoch v priebehu akademického roka 2022/2023. Preto sa bližšie jej opisu v tomto príspevku nevenujeme.

### 2.1 Úvod do vyučovania a učenia sa na vysokej škole

Kurz Úvodu do vyučovania a učenia sa na vysokej škole je určený pre začínajúcich interných doktorandov v prvom ročníku ich štúdia. Mal by sprevádzať ich prvé kroky do učebnej medzy študentov a učiť ich priebežne prepájať prvotné pedagogické skúsenosti s teoretickými poznatkami o vyučovacom procese tak, aby ich vnímali ako zmysluplné a užitočné na skvalitňovanie svojej pedagogickej činnosti. Pri opise cieľov, štruktúry kurikula a výstupov kurzu v celej tejto podkapitole vychádzame z príručky pre účastníkov tohto kurzu (Novák a kol., 2021b), ktorá je výstupom projektu HOSUED a v akademickom roku 2021/2022 sa podľa nej pilotne uskutočnil



prvý kurz s internými doktorandmi Národohospodárskej fakulty EUBA, ktorí v tomto roku študovali v prvom ročníku. Z úvodného počtu 12 študentov sa podarilo kurz úspešne ukončiť splnením všetkých požadovaných úloh a výstupov 8 doktorandom. Názory účastníkov na priebeh kurzu a jeho prínosy pre ich pedagogickú činnosť aktuálne vyhodnocujeme a budú predmetom štúdie hodnotiacej dosahy tejto pilotnej aktivity – budeme ich prezentovať na ďalších multiplikačných podujatiach projektu v akademickom roku 2022/2023.

S kurzom sme sa vzhľadom na jeho zameranie uchádzali o akreditáciu v britskej Staff and Educational Development Association (SEDA) v rámci ocenenia podpory učenia sa študentov (z angl. Supporting Learning Award). Akreditáciu sa nám podarilo získať ešte pred začatím pilotného kurzu, a preto úspešní absolventi získajú aj certifikát SEDA o jeho absolvovaní, ktorý ich bude oprávňovať používať titul „SEDA Recognised for Supporting Learning“.

Hlavným cieľom tohto kurzu je pomôcť začínajúcim interným doktorandom hneď na začiatku lepšie sa zorientovať v hlavných úlohách oboch subjektov vyučovacieho procesu na vysokých školách (učiteľov a študentov) a ich vzájomných vzťahoch a väzbách. Absolventi kurzu by si mali byť vedomí toho, že hlavnou úlohou vysokoškolských učiteľov je pomáhať študentom pri ich učení sa tak, aby ich poznatky boli hlboké a trvácne a aby boli schopní aplikovať ich pri riešení problémov a realizácii úloh vo svojej budúcej práci. Po absolvovaní tohto kurzu by jeho účastníci mali byť schopní (skrátene podľa: Novák a kol., 2021b, s. 2):

- analyzovať vzdelávacie potreby a učebný štýl svojich študentov,
- podporovať hĺbkové učenia sa študentov vhodne zvolenými spôsobmi práce,
- správne formulovať relevantné vyučovacie ciele pre jednotlivé semináre/cvičenia,
- vybrať a používať vhodné metódy vyučovania a učenia sa pre jednotlivé cvičenia, voliť adekvátne komunikačné techniky a prezentácie pri práci so študentmi,
- používať vhodné metódy hodnotenia študentov,
- využívať spätnú väzbu od študentov na sebareflexiu o svojej pedagogickej práci,
- plánovať a realizovať opatrenia v rámci vlastného profesijného rozvoja vedúce k vyššej kvalite učenia sa študentov a i.

Kurz pozostáva z aktivít rozdelených do dvoch semestrov jedného akademického roka. V prvom semestri študenti absolvujú šesť workshopov, ktoré ich postupne prevádzajú rôznymi aspektmi vyučovania a učenia sa na vysokej škole, pričom medzi jednotlivými workshopmi majú účastníci vždy dva týždne na to, aby dokončili odovzdávané výstupy súvisiace s už absolvovaným workshopom a zároveň sa podľa požiadaviek pripravili na ďalší, aby sa na ňom mohli pracovať čo najaktívnejšie. Tieto požiadavky mohli byť jednou z príčin, prečo časť účastníkov kurzu, ktorí museli na kurz nastúpiť povinne, napokon nedokázala v požadovanej kvalite a termínoch odovzdať očakávané výstupy preukazujúce naplnenie jednotlivých cieľov kurzu. Všetky workshopy sú vedené prevažne aktivizujúcimi vyučovacími metódami a zvýrazňujú praktickú aplikáciu súvisiacich poznatkov v práci učiteľa.

### **Štruktúra workshopov prvého semestra a ich hlavné ciele a odovzdávané výstupy:**

#### ***WORKSHOP 1: Prečo som na tomto kurze? Akí sú moji študenti a ako k nim pristupujem?***

Tento workshop hneď od začiatku upriamuje pozornosť účastníkov kurzu na študentov ako na ten subjekt vyučovacieho procesu, na ktorý treba sústrediť hlavnú pozornosť od prípravy na tento proces cez jeho realizáciu až po hodnotenie. Po jeho absolvovaní by účastníci mali vedieť:

- charakterizovať pojmy vyučovanie a učenie sa v ich vzájomných súvislostiach,
- opísať postavenie a vzájomné vzťahy učiteľa a študentov počas vyučovania,
- rozlíšiť medzi vyučovaním orientovaným na študenta a vyučovaním orientovaným na učiteľa a analyzovať ich výhody a nevýhody z pohľadu učiteľa aj študentov,

- porovnať hĺbkové učenie sa a povrchové učenie sa a uviesť príklady situácií z vlastných skúseností s vysokoškolským štúdiom, ktoré viedli ku každému z nich,
- zhrnúť najdôležitejšie didaktické zásady a vysvetliť prínos ich aplikácie vo vyučovaní na zvýšenie jeho efektívnosti,
- analyzovať a diagnostikovať skupinu študentov, ktorých každý účastník vyučuje, z hľadiska úrovne ich vedomostí a spôsobilostí, preferovaných učebných štýlov, poznávacích potrieb atď.,
- posúdiť interferenciu medzi vlastným štýlom výučby a štýlom učenia sa študentov,
- vybrať a prispôbiť metódy a zásady výučby rozdielnym štýlom učenia sa študentov,
- aplikovať vo výučbe rozličné spôsoby motivácie tak, aby boli naplnené vzdelávacie potreby študentov zameraných na rôzne oblasti motivácie,
- vysvetliť význam spätnej väzby pre študenta aj učiteľa a využiť ju pri sebareflexii a sebaregulácii v ďalšej pedagogickej činnosti.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- grafické znázornenie vývoja identifikovaných veličín vo vývine študentov počas štúdia na vysokej škole s osobitným zvýraznením tých, ktoré vie vysokoškolský učiteľ aspoň do istej miery ovplyvniť na základe diskusie v skupinách,
- účastníkmi vypracovaný návrh systému motivovania študentov na konkrétnej hodine a celkovo počas semestra s ohľadom na poznávaciu, sociálnu a výkonovú oblasť podľa zadaných dispozícií.

### ***WORKSHOP 2: Ako si určím ciele výučby? Ako budem vyučovať?***

Po absolvovaní tohto workshopu by účastníci mali vedieť:

- využiť zvolenú taxonómiu vyučovacích cieľov na správnu formuláciu adekvátnych cieľov pre zvolené vyučovacie hodiny,
- naplánovať vhodné ciele pre konkrétne cvičenie/seminár a prispôbiť im spôsob práce na hodine a spôsob overovania dosiahnutia stanovených cieľov,
- charakterizovať podstatu vybraných vyučovacích metód využiteľných na vysokej škole,
- vysvetliť vzťah vyučovacej metódy k ostatným prvkom didaktického systému,
- zdôvodniť význam aktivizujúcich vyučovacích metód vo výučbe na vysokej škole,
- posúdiť účinnosť a pedagogickú efektívnosť vyučovacích metód vzhľadom na konkrétnu pedagogickú situáciu.

Odovzdávaný výstup súvisiaci s týmto workshopom:

- správna formulácia 5 – 10 konkrétnych vyučovacích cieľov vhodných pre vybranú tému cvičenia ekonomicky zameraného predmetu.

### ***WORKSHOP 3: Ako sa budú učiť moji študenti?***

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- uviesť aktivizujúce vyučovacie metódy vhodné na využitie na seminári a cvičení,
- vysvetliť, na čo sa zamerať pri aplikácii dialogických vyučovacích metód,
- vhodne využiť rozličné metódy riešenia problémov, projektovú vyučovaciu metódu, situačné, prieskumné a výskumné vyučovacie metódy a ďalšie aktivizujúce vyučovacie metódy (napr. kooperatívne učenie, simulačné a inscenačné vyučovacie metódy a i.),
- aplikovať rôzne aktivizujúce metódy na svojich vlastných seminároch a cvičeniach.

Odovzdávaný výstup súvisiaci s týmto workshopom:

- návrh a obhajoba využitia vybranej aktivizujúcej vyučovacej metódy aplikovanej na seminári/cvičení vo vybranej téme predmetu vyučovanej účastníkom kurzu v nadväznosti na predošlý výstup.

**WORKSHOP 4: Ako efektívne zorganizovať prácu na cvičeniach a s akými nástrojmi? Aké technológie môžem využívať na zvýšenie účinnosti výučby a lepšie učenie sa študentov?**

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- definovať pojmy organizačné formy vyučovania a vyučovacie prostriedky,
- zhodnotiť výhody a nevýhody rozličných organizačných foriem a vyučovacích prostriedkov využívaných vo vysokoškolskom vzdelávaní,
- posúdiť vhodnosť ich konkrétneho využitia na zvolenom cvičení/seminári,
- navrhnúť a posúdiť vhodnosť využitia vyučovacích prostriedkov pre konkrétne predmety vyučované na vysokej škole,
- identifikovať rôzne možnosti využitia digitálnych nástrojov na zefektívnenie vyučovacieho procesu v kontexte taxonómii vyučovacích cieľov vo všetkých fázach vyučovacieho procesu,
- dodržiavať princípy scaffoldingu pri využívaní nástrojov digitálnych technológií.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- portfólio možností využitia vyučovacích prostriedkov na vysokej škole vrátane analýzy ich vhodnosti v konkrétnom vyučovacom predmete podľa zadaných dispozícií,
- vytvorenie ukážky cvičenia vo vybranej digitálnej aplikácii so zdôvodnením jej využitia podľa zadaných požiadaviek.

**WORKSHOP 5: Ako budem komunikovať so študentmi? Aké sú možnosti využitia prezentácie v komunikácii so študentmi?**

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- aplikovať zásady efektívnej komunikácie v práci vysokoškolského učiteľa,
- viesť rozhovor so študentmi, aktívne počúvať, klásť otázky, parafrázovať, presvedčivo argumentovať, prijímať námietky a kritiku, poskytovať spätnú väzbu,
- vhodne moderovať prezentáciu používanú vo výučbe,
- využívať efektívne a etické prístupy k online komunikácii so študentmi,
- komunikovať pri vedení bakalárskych prác a podporovať študentov v ich bádateľskej a prieskumnej činnosti, ktorá je súčasťou tvorby bakalárskych prác.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- návrh aplikácie vhodných komunikačných techník pri práci so študentmi v rámci zvolenej témy z oblasti vysokoškolského ekonomického vzdelávania,
- audionahrávka moderácie prezentácie s voliteľnou témou obsahu vzdelávania v nadväznosti na nasledujúci výstup ďalšieho workshopu,
- návrh algoritmu vedenia konzultácie pri vedení bakalárskych prác v jednotlivých fázach tvorby bakalárskych prác.

**WORKSHOP 6: Ako zaujmem študentov svojou prezentáciou? Ako zmysluplne hodnotiť študentov?**

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- využívať najdôležitejšie dizajnové princípy pri tvorbe jednotlivých snímkov prezentácie,
- uplatniť vizualizáciu v snímkach s rešpektovaním princípu jednoduchosti,
- postupne dávkovať informácie v prezentácii, aby nezahltili publikum,
- rozlišovať medzi sumatívnym a formatívnym hodnotením študentov a porovnať výhody a nevýhody týchto dvoch prístupov k hodnoteniu,
- zakomponovať sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie študentov do systému hodnotenia vo vyučovanom predmete,

- využiť hodnotenie študentov na podporu ich hĺbkového učenia sa,
- navrhnúť vhodnú kombináciu spôsobov hodnotenia študentov vo vyučovanom predmete vo väzbe na stanovené vyučovacie ciele a obsah výučby, ako aj v súlade s využívanými spôsobmi práce študentov počas semestra.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- ukážka vytvorených snímok pripravenej prezentácie podľa zadaných dispozícií,
- návrh systému hodnotenia študentov vo zvolenom vyučovacom predmete so zdôvodnením využitých nástrojov a spôsobu ich zosúladenia s vyučovacími cieľmi a metódami výučby a učenia sa počas semestra.

Druhý semester kurzu pozostáva z prípravy individuálnych výstupov jednotlivých účastníkov kurzu a na ne nadväzujúcich spoločných stretnutí za účasti vždy viacerých členov lektorského tímu na prezentovanie a vzájomné zhodnotenie pripravených výstupov. Každý účastník musí spracovať oba výstupy na požadovanej kvalitatívnej úrovni a aktívne sa zúčastniť na oboch spoločných *stretnutiach*. Ide o tieto výstupy/aktivity:

- individuálna odborná a metodická príprava na mikrovyučovanie, uskutočnenie **mikrovyučovania** podľa svojej prípravy v rozsahu 20 – 25 minút. Na základe diskusie po mikrovyučovaní a videozáznamu z neho každý spätne zhodnotí, či sa mu podarilo výučbu uskutočniť v súlade s pôvodným metodickým rozborom, resp. identifikuje a zdôvodní vzniknuté rozdiely. Ako výstup z tejto aktivity odovzdá každý účastník svoj **pôvodný metodický rozbor spolu so stručnou hodnotiacou esejou** porovnávajúcou plán s reálnym priebehom mikrovyučovania;
- individuálna príprava **prípadovej štúdie** opisujúcej účastníkom zvolenú situáciu súvisiacu s výučbou na vysokej škole – na dvoch záverečných spoločných stretnutiach sa postupne analyzujú pripravené prípadové štúdie pod vedením ich autorov.

## 2.2 Rozvoj pedagogických zručností na zlepšenie učenia sa študentov

Kurz Rozvoja pedagogických zručností na zlepšenie učenia sa študentov je určený pre začínajúcich odborných asistentov počas prvých rokov ich pedagogickej činnosti po skončení doktorského štúdia. Aj tento kurz stavia študenta do centra záujmu každého učiteľa, neustále jeho účastníkom pripomína, že vyučovanie zo strany učiteľa sa realizuje preto, aby sa študenti čo najviac a čo najkvalitnejšie naučili. Celý kurz priebežne prepája vybrané rozširujúce poznatky z pedagogiky a didaktiky vysokej školy s vlastnou pedagogickou praxou jednotlivých účastníkov, aby videli ich zmysel a možnosti využitia pri skvalitňovaní vlastnej pedagogickej činnosti. Pri opise cieľov, štruktúry kurikula a výstupov kurzu v tejto podkapitole vychádzame z príručky pre účastníkov tohto kurzu (Novák a kol., 2021a), ktorá je výstupom projektu HOSUED a v akademickom roku 2021/2022 sa podľa nej pilotne uskutočnil prvý kurz s odbornými asistentmi z rôznych fakúlt EUBA, ktorí sa v tomto roku prihlásili na pilotný kurz dobrovoľne. Aj to sa zrejme prejavilo na vyššej vnútornej motivácii naplniť všetky požiadavky kurzu, keďže z úvodného počtu 13 účastníkov sa 12 podarilo kurz úspešne ukončiť. Názory účastníkov na priebeh tohto kurzu a jeho prínosy pre ich pedagogickú činnosť vyhodnocujeme a budú predmetom štúdie hodnotiacej dosahy tejto pilotnej aktivity, ktorú budeme prezentovať na ďalších multiplikačných podujatiach projektu v akademickom roku 2022/2023.

S kurzom sme sa vzhľadom na jeho zameranie uchádzali o akreditáciu v britskej SEDA v rámci ocenenia učenia sa, vyučovania a hodnotenia (z angl. Learning, Teaching and Assessing Award). Akreditáciu sa nám podarilo získať ešte pred začatím pilotného kurzu, a preto úspešní absolventi získajú aj certifikát SEDA o jeho absolvovaní, ktorý ich bude oprávňovať používať titul „SEDA Recognised Teacher“.

Hlavným cieľom tohto kurzu je naučiť jeho účastníkov pravidelne premýšľať nad vyučovacím procesom pomocou najnovších poznatkov z oblastí edukačného výskumu, psychológie učenia, vysokoškolskej pedagogiky a didaktiky ekonomických predmetov. Dôraz sa v ňom kladie na rozvoj pedagogických konverzácií medzi učiteľmi, zameraných na študentov a podporu ich učenia sa. Absolventi kurzu by si mali byť vedomí, že úlohou vysokoškolských učiteľov je pomáhať študentom pri ich učení sa tak, aby ich poznatky boli hlboké a trvácne. Mali by byť schopní aplikovať získané vedomosti a zručnosti pri riešení problémov a plnení úloh vo svojej pedagogickej práci tak, aby dokázali kontinuálne zmysluplne riadiť a podporovať svoj vlastný profesijný rozvoj. Po absolvovaní tohto kurzu by jeho účastníci mali byť schopní (Novák a kol., 2021a, s. 2 – 3):

- analyzovať svoju interakciu so študentmi vo väzbe na vlastné osobnostné predpoklady, ako aj na osobnostné charakteristiky svojich študentov,
- využívať sebaopoznávanie, sebareflexiu a sebauvedomenie ako dôležité predpoklady profesionálnej práce vysokoškolského učiteľa,
- rozlíšiť jednotlivé fázy učiteľskej profesie, ich výhody a nevýhody, určovať si vlastné ciele profesijného rozvoja vo vzťahu k vlastnej vývinovej etape a súvisiacim potrebám,
- navrhnúť nový predmet/vhodné úpravy existujúceho predmetu pre študijný program, kde aktívne pôsobia, pri zabezpečení súladu vyučovacích cieľov a výstupov vzdelávania s metódami výučby a učenia sa študentov, ako aj so spôsobmi hodnotenia v predmete,
- porovnať adekvátne vyučovacie metódy na cvičeniach/seminároch a na prednáškach,
- vyberať vhodné metódy vyučovania a učenia sa pre rozličné pedagogické situácie v rámci vlastnej výučby,
- rozpoznávať zdroje konfliktov v komunikácii so študentmi a zvládať aj náročné komunikačné situácie vo vysokoškolskom prostredí,
- vytvoriť návrh e-learningového kurzu alebo vzdelávacieho modulu a účinne aplikovať vhodné digitálne technológie pri prezenčnej výučbe aj online výučbe,
- používať adekvátne metódy hodnotenia študentov a ich študijných výsledkov,
- využívať spätnú väzbu od študentov, absolventov, kolegov, nadriadených zamestnancov a i. na sebareflexiu a hľadanie možností zlepšovania vlastnej pedagogickej práce,
- iniciovať a aktívne sa zapájať do pedagogických konverzácií v zmysle konceptu „kritického priateľa“ (Handal, 1999) s cieľom neustáleho sebazdokonaľovania sa,
- plánovať a realizovať opatrenia v rámci svojho vlastného profesijného rozvoja vedúce k vyššej kvalite učenia sa študentov a vyhodnocovať ich účinnosť a efektívnosť.

Aj tento kurz pozostáva z aktivít rozdelených do dvoch semestrov jedného akademického roka. V prvom semestri jeho účastníci absolvujú päť workshopov, medzi ktorými majú dva týždne na to, aby dokončili odovzdávané výstupy súvisiace s už absolvovaným workshopom a zároveň sa podľa požiadaviek pripravili na ďalší. Všetky workshopy sú vedené prevažne aktivizujúcimi vyučovacími metódami a zvyrazňujú praktickú aplikáciu súvisiacich poznatkov v práci učiteľa.

### **Štruktúra workshopov prvého semestra a ich hlavné ciele a odovzdávané výstupy:**

#### ***WORKSHOP 1: Ako mám optimalizovať svoju interakciu so študentmi? Ako byť čoraz lepším učiteľom?***

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- opísať vybrané psychologické charakteristiky vlastnej osobnosti a ich možné dôsledky na interakciu so študentmi, uviesť rôzne subjektívne kritériá, ktoré ich ovplyvňujú pri posudzovaní študentov, pričom z objektívneho hľadiska nemusia mať význam, a využiť tieto poznatky v pozitívnom ovplyvňovaní vzťahu medzi učiteľom a študentom,

- charakterizovať špecifiká vývinového obdobia ranej dospelosti a zohľadniť v reálne prebiehajúcich interakciách fakt, že ich študenti sú im v mnohých ohľadoch, najmä v kognitívnych procesoch, rovnocenní partneri,
- identifikovať rozličné alternatívy správania a konania v určitej pedagogickej situácii a primeranejšie reagovať na základe poznatkov z diskusií a osobných skúseností z hrania rolí,
- charakterizovať prácu učiteľa na základe všeobecne platných dokumentov vrátane jeho práv a povinností,
- odpovedať na otázku: „Kto je dobrý učiteľ?“ z hľadiska formálnych aj neformálnych požiadaviek a charakterizovať jeho vlastnosti, metódy práce, kľúčové kompetencie,
- určiť prekážky a problémy v práci učiteľa a navrhnúť možné opatrenia na ich odstraňovanie,
- definovať jednotlivé typy učiteľov a ich vyučovacie štýly,
- rozpoznať fázy učiteľskej profesie a hľadať opatrenia s cieľom vyhnúť sa vyhoreniu,
- určiť typy, ako sa priebežne zlepšovať v práci vysokoškolského učiteľa a byť čoraz lepším učiteľom.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- prieskum realizovaný účastníkom kurzu zameraný na zistenie činiteľov, resp. správania na strane učiteľa, ktoré pozitívne/negatívne ovplyvňujú interakciu medzi učiteľom a študentom podľa zadaných dispozícií,
- vypracovanie odporúčaní v rámci hľadania odpovede na otázku *Ako byť dobrým učiteľom?* na základe diskusie v skupinách.

### ***WORKSHOP 2: Ako sa vyvíjajú vysokoškolskí učelia počas svojej kariéry? Ako mám správne navrhnúť nový predmet alebo úpravy existujúceho predmetu?***

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- charakterizovať filozofiu „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL) a jej prínos pre profesijný rozvoj učiteľa a zvyšovanie kvality vysokoškolskej výučby,
- zdôvodniť prínos vlastného akčného výskumu v pedagogickej oblasti pre svoju pedagogickú činnosť,
- charakterizovať vybrané teórie učenia s hlavným zameraním na konštruktivizmus a opísať spôsob uplatnenia ich poznatkov vo vysokoškolskej výučbe,
- vysvetliť podstatu teórie konštruktívneho súladu (z angl. constructive alignment) metód vyučovania, učenia sa a hodnotenia študentov s očakávanými výstupmi vzdelávania,
- navrhnúť nový predmet/kurz/modul, resp. úpravy existujúceho predmetu/kurzu/modulu v súlade s odporúčaniami teórie konštruktívneho súladu.

Odovzdávaný výstup súvisiaci s týmto workshopom:

- písomné zhrnutie návrhov zmien v predmete a ich zdôvodnenie na základe teórie konštruktívneho súladu (tento výstup sa odovzdáva až na konci prvého semestra – treba v ňom vhodne využiť aj poznatky z ďalších workshopov).

### ***WORKSHOP 3: Aké sú hlavné výzvy pri výučbe väčších skupín študentov v porovnaní s výučbou malých skupín? Aké metódy vyučovania a učenia sa sú vhodné na prednáškach a v čom sa líšia od metód pri vedení seminárov alebo cvičení?***

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- uviesť vyučovacie metódy využiteľné na prednáške a na seminári/cvičení,
- porovnať možnosti využitia aktivizujúcich vyučovacích metód pri rôznych organizačných formách vyučovania, zhodnotiť ich výhody a nevýhody,

- určiť faktory umožňujúce, resp. zabraňujúce využitiu aktivizujúcich vyučovacích metód pri jednotlivých formách vyučovania na vysokej škole,
- využívať vybrané aktivizujúce vyučovacie metódy na prednáškach, seminároch aj cvičeniach.

Odovzdávaný výstup súvisiaci s týmto workshopom:

- SWOT analýza doteraz najčastejšie využívaných vyučovacích metód na vlastných prednáškach/seminároch/cvičeniach a návrh využívania ďalších vyučovacích metód a metód aktívneho učenia sa študentov na základe oboznámenia sa so širším portfóliom týchto metód podľa zadaných dispozícií.

***WORKSHOP 4: Aký význam má správna komunikácia v práci vysokoškolského učiteľa pre rozvoj študentov? Ako môžem využívať e-learning vo svojom predmete a aké sú hlavné výzvy pri realizácii online výučby na vysokej škole?***

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- využiť sebaopoznávanie a sebareflexiu ako dôležité predpoklady profesionálnej práce vysokoškolského učiteľa v oblasti komunikácie,
- identifikovať prejavy aktivity, pasivity, asertivity, manipulácie na strane študentov a správne reagovať na uvedené prejavy vo vyučovacom procese s dôrazom na rešpektovanie limitov ovplyvňovania študentov vysokoškolským učiteľom,
- rozpoznať zdroje konfliktov v komunikácii so študentmi, vedieť predchádzať konfliktom v komunikácii a riešiť náročné komunikačné situácie,
- komunikovať pri vedení záverečných prác na rôznych stupňoch vysokoškolského štúdia, viesť individuálne konzultácie so študentmi,
- charakterizovať pojem e-learning a odlíšiť ho od iných pojmov súvisiacich s využívaním technológií pri prezenčnom vyučovaní alebo online vyučovaní.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- personálna SWOT analýza účastníka kurzu zameraná na posúdenie vlastných komunikačných zručností,
- aplikácia IST/SOLL analýzy na vybraný komunikačný problém,
- návrh krátkej prípadovej štúdie v práci vysokoškolského učiteľa s náročnou komunikačnou situáciou.

***WORKSHOP 5: Ako mám účinne a efektívne využívať e-learningové nástroje vo svojej výučbe? Ako mám hodnotiť študentov a celkovo svoje predmety/kurzy? Ako mám využívať spätnú väzbu na zlepšenie mojej výučby a lepšie učenie sa mojich študentov?***

Po absolvovaní workshopu by účastníci mali vedieť:

- vytvoriť návrh e-learningového kurzu,
- využívať efektívne didaktické princípy (nielen) pri tvorbe online kurzu,
- zvoliť vhodné metódy hodnotenia študentov a ich študijných výsledkov vo väzbe na stanovené ciele výučby,
- analyzovať, zhodnotiť a účinne využiť spätnú väzbu od študentov, kolegov, nadriadených a i. na zlepšenie svojich pedagogických kompetencií,
- využívať pedagogické konverzácie ako nástroj sebazdokonaľovania.

Odovzdávané výstupy súvisiace s týmto workshopom:

- návrh koncepcie e-learningového kurzu, resp. modulu kurzu k vybranej téme predmetu (v nadväznosti na výstup workshopu 2) podľa zadaných dispozícií,

- návrh troch relevantných reálnych cieľov vlastného profesijného rozvoja na zdokonaľenie vlastnej pedagogickej práce v ďalšom semestri na základe spätnej väzby z minulosti a ich zdôvodnenie nielen vo vzťahu k tejto spätnej väzbe, ale aj k teoretickým poznatkom o vyučovacom procese.

Druhý semester tohto kurzu pozostáva z dvoch aktivít realizovaných účastníkmi vo dvojiciach s podporou prideleného mentora. Cieľom tohto spôsobu práce je rozvíjať schopnosť sebareflexie účastníkov, podporiť pedagogické konverzácie medzi účastníkmi na základe relevantných teórií a ich aplikácie na praktické problémy vychádzajúce z vlastných skúseností účastníkov. Kurz sa ukončuje v závere druhého semestra spoločným stretnutím všetkých účastníkov za účasti mentorov na účel prezentácie a vzájomného oponovania pripraveného druhého výstupu. Každý účastník sa musí aktívne podieľať na realizácii oboch aktivít, zúčastniť sa záverečnej obhajoby a odovzdať oba výstupy v určenom termíne a na požadovanej kvalitatívnej úrovni. Ide o tieto aktivity a výstupy druhého semestra:

- realizácia **vzájomných hospitácií** účastníkov kurzu na reálnych vyučovacích dvojhodinovkách (cvičení/seminári/prednáške) – každý účastník vykoná hospitáciu u iného účastníka kurzu a, naopak, bude hospitovaný iným účastníkom v rámci vlastnej výučby podľa ich vzájomnej dohody. Po každej hospitácii by mali účastníci vo dvojici diskutovať o cieľoch a priebehu hospitovanej dvojhodinovky, a to aj vo väzbe na ciele daného predmetu a používané spôsoby overovania miery dosiahnutia očakávaných výstupov vzdelávania v ňom. Hospitovaný účastník aj na základe tejto diskusie napíše sebarefektívnu esej o danej dvojhodinovke v stanovenom rozsahu a predloží ju hospitujúcemu účastníkovi na doplnenie jeho pohľadu na hospitovanú dvojhodinovku, ako aj na obsah samotnej eseje. Obaja účastníci by sa mali vyjadriť predovšetkým k *cieľom a metódam výučby a ich vzájomnému súladu, ako aj k ich zosúladeniu so systémom hodnotenia študentov*, a to v kontexte *výučby orientovanej na študenta, podporujúcej hĺbkové učenie sa študentov*. **Sebarefektívnu esej spolu s vyjadrením hospitujúceho účastníka** odovzdá hospitovaný účastník v písomnej podobe na posúdenie pridelenému mentorovi;
- príprava **odborného/vedeckého článku** podľa zadaných dispozícií so zameraním na zvolený problém súvisiaci s výučbou na vysokej škole, a to vo dvojiciach podľa dohody účastníkov kurzu (každá dvojica má podľa svojej témy prideleného mentora, s ktorým môže v prípade potreby konzultovať obsah pripravovaného článku). Po odsúhlasení finálnej verzie článku mentorom každá dvojica pripraví **prezentáciu článku** zameranú najmä na zistené výsledky a z nich vyplývajúce odporúčania v stanovenom rozsahu. Na záverečnom stretnutí každá dvojica spoločne odprezentuje obsah svojho článku a v diskusii reaguje na otázky a pripomienky ostatných účastníkov kurzu a mentorov.

## Záver

Opísané dve úrovne kurzov trojúrovňového modelu profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov v pedagogickej oblasti by mali vytvoriť solídny základ na ďalší profesijný rast každého z účastníkov. Upriamením ich pozornosti na širší zoznam odborných a vedeckých publikácií k vybraným témam jednotlivých workshopov, ale najmä ich využívaním podľa vlastných potrieb a zadaní jednotlivých úloh riešených na workshopoch či odovzdávaných výstupov, ktoré každý účastník, resp. dvojica/skupina účastníkov môžu aplikovať na vlastné vyučovacie predmety a skúsenosti s ich výučbou, kurz učí účastníkov funkčne využívať odborné poznatky pedagogicko-psychologických vedných disciplín na zlepšovanie vlastnej pedagogickej praxe. Konečným cieľom je pritom naučiť sa pomáhať študentom lepšie sa učiť, viesť ich k hlbokým poznatkom získaným aktívnym učením sa, čo sa dá dosiahnuť len dôkladne premysleným systémom výučby v predmete a vhodne zosúladenými cieľmi výučby s metódami vyučovania,



učenia sa a hodnotenia študentov. V oboch kurzoch sú účastníci povzbudzovaní k vyučovaniu orientovanému na študentov a využívaniu tradičných metód vyučovania len v prípade, že je to jasne odôvodnené určenými cieľmi výučby pri vybraných témach.

## Literatúra

- CURRAN, R. 2017. Students as Partners – Good for Students, Good for Staff: A Study on the Impact of Partnership Working and How This Translates to Improved Student-Staff Engagement. In *International Journal for Students As Partners*. 2017, vol. 1, no. 2. ISSN 2560-7367, doi: 10.15173/ijasp.v1i2. 3089
- HANDAL, G. 1999. Consultation using critical friends. In *New directions for teaching and learning*, no. 79. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 59 – 70.
- HEALEY, M. – FLINT, A. – HARRINGTON, K. 2014. *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. [online]. York: HEA, 2014. [cit. 23. 04. 2018]. Dostupné na internete: <https://www.heacademy.ac.uk/engagement-through-partnershipstudents-partners-learning-and-teaching-higher-education>
- MCCULLOCH, A. 2009. The student as co-producer: an alternative to the student as consumer metaphor. In *Studies in Higher Education*. 2009, vol. 34, no. 2, p. 171 – 183. ISSN 1470-174X.
- NOVÁK, J. 2022. Nový systém pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave. In *Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy: PEDAGOGICA ACTUALIS XIII*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2022, s. 230 – 245. ISBN 978-80-572-0243-1.
- NOVÁK, J. a kol. 2021a. *Príručka pre účastníkov kurzu Rozvoj pedagogických zručností na zlepšenie učenia sa študentov* (pre začínajúcich odborných asistentov s PhD.). Bratislava, Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, 2021, 39 s.
- NOVÁK, J. a kol. 2021b. *Príručka pre účastníkov kurzu Úvod do vyučovania a učenia sa na vysokej škole* (pre začínajúcich interných doktorandov). Bratislava, Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave, 2021, 41 s.
- NOVÁK, J. a kol. 2022. *Rozvoj pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2022. 276 s. ISBN 978-80-225-4947-9.
- PLESCHOVÁ, G. et al. 2021. Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. In *International Journal for Academic Development*. 2021, vol. 26, no. 3, p. 201 – 209, doi: 10.1080/ 1360144X.2021.1958446
- ROXÁ, T., – MÅRTENSSON, K. 2015. Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. In *International Journal for Academic Development*. 2015, vol. 20, no. 2, p. 193 – 205, doi: 10.1080/1360144X.2015.1029929

## Podakovanie

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

## Kontakt

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

jaromir.novak@euba.sk

## **60 ROKOV ČINNOSTI KATEDRY PEDAGOGIKY NHF EU V BRATISLAVE – HLAVNÉ MÍLNIKY PRÍPRAVY UČITEĽOV EKONÓMOV PRE STREDNÉ A VYSOKÉ ŠKOLY V SR**

## **60 YEARS OF THE ACTIVITIES OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AT THE FNE UE IN BRATISLAVA – THE MAIN MILESTONES OF ECONOMIC TEACHERS TRAINING FOR SECONDARY SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN SLOVAKIA**

**Jaromír Novák**

### **Abstrakt**

Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity (ďalej len NHF EU) v Bratislave 1. júla 2021 oslávila 60. výročie svojho založenia. V príspevku zhrňame hlavné oblasti a výsledky jej činnosti za toto obdobie so zameraním na prípravu a profesijný rozvoj učiteľov ekonomických predmetov na stredných školách a na oblasť pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov EU v Bratislave. Katedra za toto obdobie vychovala viac ako 3 000 učiteľov stredných škôl v rôznych formách ich prípravy a od 2. polovice 60. rokov 20. storočia zabezpečovala aj rozličné formy pedagogicko-psychologickej a metodologickej prípravy vysokoškolských učiteľov EU v Bratislave. V súčasnosti v rámci projektu Erasmus+ „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ pripravuje nový komplexný systém profesijného rozvoja učiteľov vysokej školy.

**Kľúčové slová:** príprava učiteľov ekonómov, profesijný rozvoj učiteľov, Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, doplňujúce pedagogické štúdium

### **Abstract**

On 1 July 2021, the Department of Pedagogy at the Faculty of National Economy of the University of Economics (FNE UE) in Bratislava celebrated the 60th anniversary of its foundation. The paper summarizes the main areas and results of its activities during this period, with a focus on the training and professional development of teachers of economic subjects at secondary schools and on the field of pedagogical education of university teachers of UE in Bratislava. During this period, the department educated more than 3,000 secondary school teachers in various forms of their training, and since the second half of the 1960s it has also been providing various forms of pedagogical-psychological and methodological training for beginning university teachers at UE in Bratislava. We are currently preparing a holistic system of professional development for university teachers within the Erasmus + project “Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning”.

**Key words:** economic teachers training, professional development of teachers, Department of Pedagogy at the Faculty of National Economy of the University of Economics in Bratislava, supplementary pedagogical study

**JEL klasifikácia:** A21, A22, A23

## Úvod

Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len „Katedra pedagogiky“) bola založená podľa vzoru partnerskej Katedry didaktiky ekonomických predmetov Vysokej školy ekonomickej v Prahe, ktorá vznikla už v roku 1953 s pôvodným názvom Katedra metodiky ekonomických predmetů. Tá bola neskôr v roku 1967 premenovaná na Katedru pedagogiky a od roku 1991 sa vrátila k takmer pôvodnému názvu, ktorý používa dodnes: Katedra didaktiky ekonomických predmetů. Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave svoj názov nesie po celý čas rovnaký – od svojho **založenia a vzniku 1. júla 1961** na vtedajšej Vysokej škole ekonomickej Bratislava (predchodkyňa dnešnej Ekonomickej univerzity v Bratislave). Jej hlavným účelom od samotného vzniku až po súčasnosť je zabezpečenie možnosti získavania pedagogickej spôsobilosti učiteľom stredných škôl na vyučovanie ekonomických predmetov, s ktorých prípravou začala hneď od školského roka 1961/62 a pokračuje v nej nepretržite až po súčasnosť. Počas šiestich desaťročí svojej existencie postupne vykonávala aj ďalšie aktivity s bohatými výsledkami v oblastiach pedagogickej, vedeckovýskumnej, publikačnej či projektovej činnosti. Vzhľadom na zameranie konferencie sa v tomto príspevku venujeme len prvej oblasti činnosti katedry – jej výchovno-vzdelávaciemu pôsobeniu v rôznych formách prípravy učiteľov ekonómov pre stredné školy a vysoké školy.

## 1 Formy prípravy učiteľov ekonomických predmetov na stredných školách realizované na pôde Katedry pedagogiky od jej vzniku po súčasnosť

Podrobný prehľad rôznych foriem prípravy učiteľov na Katedre pedagogiky za prvých 50 rokov jej existencie podrobne zmapoval a zhrnul Šlosár (2011, s. 20 – 21). Od samotného založenia katedry v roku 1961 až po súčasnosť medzi nimi nikdy nechýbalo tzv. **doplňujúce pedagogické štúdium** (od začiatku sa až do roku 1984 nazývalo doplnkové pedagogické štúdium), ktoré bolo po celý čas určené v prvom rade pre absolventov ekonomicky zameraných študijných odborov na vysokých školách, vo väčšine období zároveň aj pre študentov EU (resp. VŠE) v Bratislave popri ich inžinierskom štúdiu. Od roku 1966 katedra zároveň poskytovala štúdium v **študijnom odbore** učiteľstvo ekonomických predmetov, ktorý bol od roku 1980 premenovaný na učiteľstvo odborných ekonomických predmetov. Táto možnosť od roku 1984 na šesť rokov zanikla, postupne sa ju však podarilo nanovo vybudovať – dokonca od roku 1998 až na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia. Od akademického roka 2005/2006 do roku 2008/2009 sa v období najväčšieho rozmachu v tejto oblasti činnosti katedry realizovali popri doplňujúcim pedagogickým štúdiu tieto formy prípravy učiteľov (Šlosár – Novák, 2015, s. 181):

- v bakalárskom 3-ročnom stupni štúdia v študijnom odbore 1.1.2 učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, v študijnom programe učiteľstvo praktických ekonomických predmetov (absolventi získavali akademický titul bakalár – Bc.),
- v inžinierskom 2-ročnom štúdiu – po absolvovaní 1. stupňa štúdia – v študijnom odbore 1.1.2 učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, v študijnom programe učiteľstvo odborných ekonomických predmetov (absolventi získavali akademický titul inžinier – Ing.),
- v doktorandskom štúdiu – po absolvovaní 2. stupňa štúdia – v študijnom odbore 1.1.10 odborová didaktika, v študijnom programe teória ekonomického vzdelávania (absolventi mohli získať akademický titul philosophiae doctor – PhD.).

Od roku 2009, žiaľ, tieto formy prípravy učiteľov vo vysokoškolských študijných programoch opäť prestali existovať a napriek tomu, že prvé dva stupne vysokoškolského štúdia boli od roku 2012 znova akreditované, študenti sa na ne ani nestihli prihlásiť vzhľadom na to, že trvanie akreditácie bolo časovo obmedzené do roku 2015 a v roku 2014 už pri komplexnej akreditácii fakulta opätovne nepredložila návrh na ich akreditáciu (Šlosár – Novák, 2015, s. 181 – 182).

Naopak, od akademického roka 2005/2006 po zrušení Štátneho stenografického ústavu Katedra pedagogiky prevzala jeho kompetencie a začala realizovať aj rozširujúce pedagogické štúdium pre učiteľov administratívy a korešpondencie. Jeho forma sa počas rokov menila, ale aj dnes je podľa vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 1/2020 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov (jej prílohy č. 1) v podobe tzv. **rozširujúceho štúdia** na vyučovanie administratívy a korešpondencie na EU v Bratislave dôležitým kvalifikačným predpokladom na vyučovanie odborných vyučovacích predmetov zameraných na administratívu, korešpondenciu alebo techniku administratívy bez ohľadu na odbor vzdelávania na strednej škole.

Okrem uvedených foriem prípravy Katedra pedagogiky od roku 2010 realizovala tiež viaceré programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov, najmä v podobe *inovačného vzdelávania* (napr. v oblasti rozvoja finančnej gramotnosti žiakov, podpory ich podnikavosti a i.) alebo *prípravného atestačného vzdelávania*, v ktorých si stredoškolskí učitelia ekonomických predmetov mohli inovovať alebo aktualizovať svoje poznatky z didaktík ekonomických predmetov v zameraní podľa cieľov príslušných programov vzdelávania.

V súčasnosti katedra okrem už spomínaného rozširujúceho štúdia na vyučovanie administratívy a korešpondencie realizuje tieto dva **akreditované programy doplňujúceho pedagogického štúdia** ako formy *kvalifikačného vzdelávania v systéme profesijného rozvoja učiteľov strednej školy ako podkategórie pedagogických zamestnancov*:

- Doplňujúce pedagogické štúdium na výkon pracovnej činnosti učiteľa strednej školy na vyučovanie odborných vyučovacích predmetov obsahovo nadväzujúcich na obsah študijného odboru ekonómia a manažment pre absolventov 2. stupňa vysokoškolského štúdia v neučiteľských študijných programoch študijného odboru ekonómia a manažment, resp. študijných odborov realizovaných do 31. 08. 2019, ktoré tento odbor nahradil,
- Doplňujúce pedagogické štúdium na výkon pracovnej činnosti učiteľa strednej školy na vyučovanie odborných vyučovacích predmetov obsahovo nadväzujúcich na obsah študijného odboru ekonómia a manažment pre študentov 2. stupňa vysokoškolského štúdia v neučiteľských študijných programoch študijného odboru ekonómia a manažment akreditovaných na Ekonomickej univerzite v Bratislave a jej fakultách.

Celkovo v rozličných formách základnej kvalifikačnej prípravy učiteľov ekonomických predmetov na Katedre pedagogiky do mája 2022 úspešne skončilo štúdium **viac ako 3000 absolventov** (bližšie pozri prehľad v nasledujúcej tabuľke).

**Tabuľka 1 Počty absolventov rôznych foriem kvalifikačnej prípravy učiteľov na Katedre pedagogiky NHF EU v Bratislave od jej vzniku po súčasnosť**

Forma štúdia	Počet absolventov v rokoch					SPOLU
	1961 – 1980	1981 – 1990	1991 – 2000	2001 – 2010	2011 – 2022	
<b>1. Študijný odbor UPPaPP</b>						
a) Bc. – v ŠP UPEP (3-ročné)	–	–	–	11	–	11
b) Ing. – v ŠP UOEP (2-ročné)	–	–	–	–	–	–
<b>2. Študijný odbor UOEP</b>						

a) denné štúdium (5-ročné)	212	95	69	23	–	399
b) externé štúdium (6-ročné)	–	21	–	–	–	21
<b>3. DPŠ pre študentov VŠE/EU</b>	110	73	137	164	324	808
<b>4. DPŠ pre absolventov VŠ</b>	377	334	408	261	230	1 610
<b>SPOLU</b>	<b>699</b>	<b>523</b>	<b>614</b>	<b>459</b>	<b>554</b>	<b>2 849</b>
<b>5. RŠ ADK</b>	–	–	–	88	130	218
<b>CELKOM</b>	<b>699</b>	<b>523</b>	<b>614</b>	<b>547</b>	<b>684</b>	<b>3 067</b>

Vysvetlivky: Bc. – bakalárske štúdium, Ing. – inžinierske štúdium, ŠP – študijný program, UPPaPP – Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, UPEP – Učiteľstvo praktických ekonomických predmetov, UOEP – Učiteľstvo odborných ekonomických predmetov, DPŠ – Doplnujúce (doplnkové) pedagogické štúdium, VŠ – vysoká škola, RŠ ADK – Rozširujúce štúdium na vyučovanie administratívy a korešpondencie.

Najväčší podiel (takmer 80 %) absolventov získalo kvalifikačné predpoklady na vykonávanie pracovnej činnosti učiteľa strednej školy v rámci doplnujúceho pedagogického štúdia, čo jasne ukazuje, že ide o dlhodobu uchádzačmi najviac preferovanú formy prípravy učiteľov ekonómov pre stredné školy na Katedre pedagogiky.

## 2 Pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov EU v Bratislave

Takmer od svojho založenia Katedra pedagogiky zabezpečuje tiež pedagogicko-psychologickú a didaktickú prípravu začínajúcich učiteľov všetkých fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave. Spočiatku ju zabezpečovala iba na dobrovoľnej báze, ale už od roku 1972 sa rozhodnutím rektora vtedajšej VŠE stala záväznou pre všetkých začínajúcich učiteľov vysokej školy, čo neskôr od roku 1983 potvrdilo celoplošne ministerstvo školstva záväznou úpravou o ďalšom zvyšovaní kvalifikácie učiteľov vysokých škôl v dvoch základných formách: základy pedagogiky pre učiteľov do 5 rokov pedagogickej praxe a špeciálne štúdium pedagogiky pre všetkých učiteľov vrátane docentov a profesorov. (Šlosár a kol., 2012, s. 132)

Keďže v roku 1997 bola spomínaná úprava ministerstva školstva zrušená, vtedajší rektor EU v Bratislave opätovne zaviedol povinnosť pedagogického vzdelávania začínajúcich učiteľov univerzity internou smernicou. V súčasnosti by sa takéto vzdelávanie malo realizovať dvojsemestrálne podľa podmienok novej internej smernice rektora EU v Bratislave č. 3/2014 „Pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave“. Absolvovanie tohto vzdelávania je podľa nej jednou z podmienok úspešnej habilitácie odborných asistentov, čo však vedecké rady viacerých fakúlt nerešpektujú, a preto toto ustanovenie stratilo svoju váhu.

Vzhľadom na to, že v pedagogickom procese bývajú zapojení aj interní doktorandi, na ktorých spomínaná smernica nie je orientovaná, od akademického roka 2016/2017 začala katedra (len) v rámci NHF EU v Bratislave realizovať aj 2-dňový prakticky orientovaný workshop s názvom „Úvod do práce vysokoškolského učiteľa“, ktorý bol určený na informovanie interných doktorandov pri ich nástupe do prvého ročníka štúdia o ich hlavných pedagogických povinnostiach a na získanie nevyhnutných s tým súvisiacich zručností v prakticky orientovaných cvičeniach. (Novák, 2016)

Po štyroch rokoch realizácie týchto kurzov pre doktorandov sa na základe spätnej väzby od ich účastníkov ukázalo, že je záujem o takéto workshopy v ešte väčšom časovom rozsahu. Zároveň ďalšie analýzy viedli Katedru pedagogiky k tomu, aby navrhla ucelený systém profesijného rozvoja doktorandov a vysokoškolských učiteľov EU v Bratislave. Aj na základe analýzy situácie v tejto oblasti na niekoľkých ďalších vysokých školách v SR a v zahraničí sme dospeli k záveru, že by bolo lepšie postaviť profesijný rozvoj učiteľov vysokej školy na viacerých pilieroch a ich pedagogické vzdelávanie rozčleniť do viacerých stupňov od interných doktorandov cez odborných asistentov s iba niekoľkoročnou pedagogickou skúsenosťou až po skúsených vysokoškolských učiteľov (Novák, 2019).

Pri navrhovaní takéhoto troj úrovňového modelu pedagogického vzdelávania v kontexte profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov sme sa rozhodli spolupracovať s expertmi z vybraných zahraničných univerzít a podarilo sa nám na tento účel získať projektové financovanie cez grantovú schému Erasmus+, keď nám bol v roku 2020 schválený trojročný projekt s názvom *Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning* v spolupráci s Univerzitou v Lunde (Švédsko), Univerzitou v Tartu (Estónsko), Staff and Educational Development Association (Veľká Británia) a Filozofickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave. Novo navrhnutý systém pedagogického vzdelávania sme v októbri 2021 začali pilotne overovať na jeho prvých dvoch úrovniach (Novák, 2022, s. 234).

Navrhli sme a počas akademického roka sme pilotne zrealizovali dva typy kurzov, ktoré sa nám podarilo ešte pred ich začatím úspešne akreditovať u britskej profesijnej organizácie Staff and Educational Development Association (SEDA):

- *Úvod do vyučovania a učenia sa na vysokej škole* (kurz určený pre interných doktorandov počas prvého ročníka štúdia) – akreditovaný v rámci „Ocenenia podpory učenia sa“ (z angl. Supporting Learning Award),
- *Rozvoj pedagogických zručností na podporu učenia sa študentov* (voľne nadväzujúci kurz pre začínajúcich odborných asistentov po úspešnom skončení doktorandského štúdia, ktorí už majú istú mieru skúseností s výučbou na vysokej škole) – akreditovaný v rámci „Ocenenia učenia sa, vyučovania a hodnotenia“ (z angl. Learning, Teaching and Assessing Award).

K obom kurzom sme pripravili aj spoločnú učebnicu (pozri: Novák a kol., 2022) na základe skúseností s pilotnou realizáciou workshopov v ich prvom semestri. V súčasnosti oba kurzy vyhodnocujeme a v závislosti od výsledkov tejto analýzy plánujeme v budúcom akademickom roku požiadať o úpravu internej smernice rektora tak, aby namiesto jednostupňového pedagogického vzdelávania učiteľov vysokej školy upravovala komplexne systém ich profesijného rozvoja podľa úrovne pedagogických zručností a praxe jednotlivých učiteľov EU v Bratislave.

## Záver

Príprava učiteľov ekonomických predmetov pre stredné aj vysoké školy je hlavou oblasťou činnosti Katedry pedagogiky. V príspevku sme stručne opísali vývoj jej rôznych foriem realizovaných na pôde katedry od jej vzniku až po súčasnosť. Nemenej dôležitými aktivitami Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave počas jej 60-ročnej existencie sú aj súvisiaca bohatá publikačná činnosť členov katedry, ako aj ich vedeckovýskumné a projektové aktivity. Tými sme sa však v tomto príspevku nezaoberali, keďže nemajú priamy súvis so zameraním konferenčného zborníka.

## Literatúra

NOVÁK, J. 2016 Príprava učiteľov ekonómov v súčasných podmienkach Slovenskej republiky. In *Schola nova, quo vadis?: Sborník recenzovaných príspevků mezinárodní vědecké*

- konferencie* [online]. Praha: Extrasystem, 2016, s. 134 – 141. ISBN 978-80-87570-33-3. [cit. 16. 06. 2022] Dostupné na internete: <http://www.extrasystem.com/9788087570333.pdf>
- NOVÁK, J. 2019. Hlavné výzvy pre rozvoj pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na Ekonomickej univerzite v Bratislave. In *Pedagogicko-psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy: 55 rokov pedagogicko-psychologického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre*. Nadlac: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2019, s. 45 – 51. ISBN 978-973-107-149-7.
- NOVÁK, J. 2022. Nový systém pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave. In *Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy: PEDAGOGICA ACTUALIS XIII*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2022, s. 230 – 245. ISBN 978-80-572-0243-1.
- NOVÁK, J. a kol. 2022. *Rozvoj pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2022. 276 s. ISBN 978-80-225-4947-9.
- ŠLOSÁR, R. 2011. *História a súčasnosť Katedry pedagogiky NHF EU v Bratislave (1961 – 2011)*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2011. ISBN 978-80-225-3254-9.
- ŠLOSÁR, R. a kol. 2012. *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2012. ISBN 978-80-225-3338-6.
- ŠLOSÁR, R. – NOVÁK, J. 2015. *Odborová didaktika*. Druhé, preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2015. ISBN 978-80-225-4037-7.

## Pod'akovanie

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

## Kontakt

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

jaromir.novak@euba.sk

## OSOBNOSŤ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

## THE PERSONALITY OF THE UNIVERSITY TEACHER

Darina Orbánová

### Abstrakt

Vyučovacie proces predstavuje zložitý systém, ktorý tvoria rôzne prvky a vzťahy. V tomto systéme je rozhodujúcim činiteľom učiteľ, lebo od neho závisia priebeh i výsledok vyučovacieho procesu. Nenahraditeľná úloha učiteľa spočíva najmä v tom, že organizuje pedagogický proces, čo vyžaduje, aby sa sám stal jeho tvorcom. Úlohy, ktoré stoja pred učiteľom v súčasnosti, sú veľmi náročné. Má zodpovednosť za rozvoj študentov, ich prípravu na základné sociálne roly, utváranie a formovanie jednotlivých stránok ich osobnosti. Tieto úlohy kladú vysoké nároky na každého učiteľa, jeho odborné a charakterové kvality. Učiteľ má v súčasnosti zastávať rolu experta, ktorý sa podieľa na zvýšení zodpovednosti študenta za vlastné vzdelávanie. Má tiež povinnosť analyzovať vlastnú činnosť a jej vplyv na proces vzdelávania.

**Kľúčové slová:** učiteľ, osobnosť učiteľa, kompetencie učiteľa

### Abstract

The teaching process is a complex system that consists of the various elements and the relationships. In this system the decisive factor is the teacher because the course and the result of the teaching process depend on him. The irreplaceable role of the teacher lies mainly in the organizing of the pedagogical process what requires him to become its creator. Today the tasks of the teacher are very challenging. He is responsible for the development of students, their preparation for the basic social roles, for the making and formation of the individual aspects of their personality. These tasks place the high demands on each teacher, his professional and character qualities. In this time has the teacher to play the role of an expert who is involved in the increasing of the student's responsibility for their own education. He has also a duty to analyze his own activities and their effect on the educational process.

**Key words:** teacher, teacher's personality, teacher's competencies

**JEL klasifikácia:**

A 20, A 22

### 1. Úvod

Vyučovacie proces predstavuje zložitý, otvorený systém, ktorý tvoria prepojené, navzájom sa ovplyvňujúce závislé prvky a vzťahy. Ide o špecifický druh ľudskej činnosti, ktorá umožňuje osobnostný rozvoj aktérov (učiteľov, študentov) vo vyučovaní tým, že smeruje k určitým cieľom a podporuje vzájomnú interakciu a komunikáciu (Čábalová, 2011, s. 137). Ide o štruktúrovaný proces, v jeho celistvosti sa uplatňujú zložené vzťahy medzi cieľmi, ku ktorým proces smeruje, obsahom, súčinnosťou učiteľa a študentov, vyučovacími metódami, organizačnými formami, didaktickými prostriedkami a podmienkami, v ktorých proces prebieha. Pôsobenie vzájomných vzťahov medzi týmito komponentmi sa prejavuje v dynamike



vyučovacieho procesu, ktorý zahŕňa rôzne stránky. Z gnozeologickej stránky ide o proces, pri ktorom sa sústavne kvantitatívne i kvalitatívne rozvíja poznávanie študentov. Z psychologického hľadiska možno vyučovací proces charakterizovať ako proces sústavnej vzájomnej interakcie učiteľa a študenta, v ktorom sa organicky spája ich rozmanitá aktívna činnosť. Z pedagogicko-didaktickej stránky je vyučovanie procesom cieľavedomého a zámerného sprostredkúvania vedomostí, zručností a návykov študentom (zo strany učiteľa) a cieľavedomého a zámerného osvojovania si vedomostí, zručností a návykov zo strany študentov (Stračár, 1977, s. 78).

## 2. Úloha činiteľov vyučovacieho procesu v modernom vyučovaní

V modernom vyučovaní sa vyžadujú humanistické a demokratické tendencie, ktoré preferujú nové, efektívne a tvorivé prístupy v riešení problémov. Humanisticky orientované vyučovanie na vysokej škole sa riadi viacerými zásadami, ktorými sa odlišuje od tradičného vyučovania, v ktorom prevažuje činnosť učiteľa, ktorý organizuje prácu študentov a určuje ciele a postupy vyučovacieho procesu. Napriek tomu, že tradičný model využíva ešte stále veľa učiteľov v súčasnej škole, mnohí učelia uprednostňujú **humanisticky orientované vyučovanie**, vyznačujúce sa najmä týmito **zásadami**:

- podporovanie sebadôvery študentov, posilňovanie vedomia vlastného ja, kladného citového vzťahu spolužiakov a učiteľov,
- rešpektovanie jedinečnosti študentov ako neopakovateľných individualít so svojimi špecifickými potrebami, záujmami, očakávaniami,
- uprednostňovanie pozitívnej motivácie činnosti učiteľa i študenta, akou je sociálne uznanie a ocenenie, satisfakcia a saturácia prirodzenej potreby poznávať a prežívať úspech, radosť z činnosti, preferencia pozitívneho hodnotenia študentov,
- stimulácia k tvorivosti, cieľavedomosti a samostatnosti, uvedomovanie si a utváranie pocitu zodpovednosti a povinnosti v spoločnej práci, formovanie žiaducej úrovne aspirácie v skupinovej činnosti,
- tolerovanie odlišných názorov, presvedčení, postojov, kultúrneho štýlu iných osôb, otvorená komunikácia, priama živá konfrontácia názorov, návrhov,
- kultivácia sociálnych vzťahov a modifikácia sociálnej pozície študenta v skupine, spolupráca medzi učiteľmi a študentmi, spoločné vymedzovanie cieľa a utváranie plánov spoločnej činnosti, kooperácia medzi študentmi,
- emocionalizácia vyučovania prejavmi vzájomnej osobnej sympatie, senzibility a empatie, prenášania entuziazmu a vitality a zabezpečovanie priaznivej socioemočnej klímy v skupine a celej škole,
- hodnotová zameranosť učiteľov a študentov, rozvoj kultúrneho správania, podporovanie prosociálneho konania študentov (Krajčová – Pasternáková, 2010, s. 118-119).

Základnou charakteristikou učiteľa je záujem o proces učenia, o jeho dynamiku. V praxi to znamená, že sa nesústredí len na prednášku, cvičenie, skúšanie, ale premýšľa aj o činnosti študenta, akým spôsobom sa bude učiť, s akými zdrojmi bude pracovať, aké činnosti mu pomôžu v zvládnutí danej problematiky. Dôležitá je tiež otázka, akým spôsobom môže učiteľ podporiť študenta v učení, a to nielen v úvode štúdia, ale aj v jeho priebehu a pri aplikácii finálnych poznatkov. V rámci postupnej podpory by mal učiteľ predovšetkým posilňovať motiváciu študentov, podporovať ich aktivitu, vytvárať vhodné podmienky pre učenie

v skupine, upozorňovať na vhodné zdroje, v správnom čase klásť vhodné otázky a podporovať tvorivú aplikáciu poznatkov (Rohlíková – Vejvodová, 2012, s. 124).

Významným faktorom, ovplyvňujúcim voľbu medzi tradičným vyučovaním a humanisticky orientovaným vyučovaním, je samotná osobnosť učiteľa. Práve otázka činiteľov vyučovacieho procesu je jedným zo závažných problémov, ktoré skúma didaktika vysokej školy, lebo vyučovací proces je primárne ovplyvňovaný ľudskými činiteľmi, tzv. antropogénnymi činiteľmi, t. j. študentom ako subjektom vyučovacieho procesu a učiteľom, ako riadiacim činiteľom tohto procesu. Didaktický proces je stálou interakciou medzi pedagogickým pracovníkom a študentom alebo skupinou študentov. Tento proces prebieha za pôsobenia najrozmanitejších prostriedkov výchovy a vzdelávania. Na jednej strane stojí pedagóg, ktorý je iniciátorom výchovného procesu, na druhej strane stojí subjekt vzdelávania, ktorého osobnosť sa v procese vyučovania rozvíja (Bajtoš, 2020, s. 365).

Vzťah učiteľa a študentov, ako aj študentov navzájom, má významnú úlohu v štruktúre procesu vyučovania. Učitelia a študenti sú aktérmi komunikácie na vyučovaní, pričom učitelia sú vedúcimi aktérmi, nakoľko určujú obsah a smer vyučovania, nesú zaň rozhodujúcu zodpovednosť, a to tak osobnú – morálnu, ako aj spoločenskú – právnu, profesijnú. Musia byť pripravení obhájiť a vysvetliť priebeh i výsledky vyučovania pred svojim svedomím, predstavenými a kolegami, pred svojimi študentmi, pred verejnosťou. Študenti sú spoluaktérmi, nie sú len objektmi učiteľovho pôsobenia, odkázanými reprodukovať, podriaďovať sa. Majú byť aktívnymi účastníkmi formulácie vyučovacích cieľov, priebehu vyučovania i jeho hodnotenia. Na základe spoluaktérstva sa učia byť spoluzodpovednými za svoje úspechy a neúspechy, ale aj za atmosféru v ich skupine (Helus, 2007, s. 227). Nevyhnutnou podmienkou vyučovania je komunikácia, lebo prostredníctvom nej učiteľ realizuje výchovno-vzdelávacie ciele, prináša na vyučovanie vyučovací obsah a realizuje vyučovacie metódy a formy. Na účinnú komunikáciu medzi učiteľom a študentom je potrebné, aby bol učiteľ sociálne inteligentný, poznal seba, svoje potreby, potreby druhých a získal návyk sledovať zmeny, aby bol schopný uvoľňovať atmosféru a vytvárať vzťah partnerstva, bol emocionálne stabilný, optimistický v medziľudských vzťahoch, prosociálne orientovaný a mal by mať široké spektrum záujmov. Z uvedeného vyplýva, že je dôležité, aby bol sociálne zručný. Keďže vzťah študenta a učiteľa sa odohráva v dvoch rovinách, obsahovej a vzťahovej, je vhodné, aby si učiteľ všimnal názory a postoje svojich študentov. Nestačí, že študenti na vyučovaní pozorne počúvajú. Práve pocitová rovina je dôležitá, to znamená, že študenti, ktorí získavajú vedomosti na pocitovej úrovni, cítia, že učiteľ ich vníma ako partnerov (Kompoltová, 2008, s. 32-33).

## **2.1 Vymedzenie kompetencií a typológií vysokoškolského učiteľa**

Plnenie pracovných činností spojených s profesiou vysokoškolského učiteľa je veľmi úzko prepojené s označením „byť kompetentný pre výkon danej profesie“. Kompetentný v pedagogickej praxi znamená spĺňať predpoklady na jej vykonávanie, byť v nej úspešný, vedieť ju vykonávať účinne a zároveň si uchovať potrebnú mieru autenticity vlastnej osobnosti (Šeben-Zaťková a kol., 2015, s. 21). V súčasných pedagogických vedách sa venuje veľká pozornosť profesionalizácii učiteľského povolania. V profesii učiteľa prišlo k teoretickému posunu od modelu efektívnej prezentácie informácií študentom (model tzv. minimálnej kompetencie) k modelu širokej profesionality. Zásadným predpokladom výkonu profesie učiteľa sa stali profesijné kompetencie, ktoré vyjadrujú, akými vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami a postojmi by mal učiteľ disponovať a o ktorých dosiahnutie by sa mal usilovať. Medzi základné zložky profesijných kompetencií môžeme zaradiť:

- odbornopredmetové kompetencie – vedecké základy príslušných predmetov, vedných odborov,
- všeobecno-pedagogické kompetencie – orientácia v kontexte výchovy a vzdelávania,
- psychodidaktické kompetencie – vytváranie priaznivých podmienok na učenie,
- komunikačné a sociálne kompetencie – nielen vo vzťahu učiteľ – študent, ale aj vo vzťahu ku kolegom, k nadriadeným, sociálnym partnerom školy,
- organizačné a manažérske kompetencie – plánovať a projektovať svoju činnosť, navodzovať a udržiavať v práci so študentmi určitý poriadok a systém,
- diagnostické a intervenčné kompetencie – vycítiť a poznať, ako študent myslí, cíti, správa sa, aké to má príčiny, kde má študent problémy, ako je možné mu pomôcť,
- kompetencie kultivujúce osobnosť učiteľa – vo vzťahu k erudícii a k osobnostným rysom,
- kompetencie reflexie vlastnej činnosti – analýza a vyhodnotenie vlastnej činnosti, schopnosti modifikovať vlastné správanie, prístupy, metódy a i. (Bajtoš, 2020, s. 370 – 372).

Na účely lepšieho poznania a hodnotenia osobnosti učiteľa a jeho pedagogickej činnosti boli vytvorené typológie osobnosti učiteľov, ktoré vychádzajú z rôznych hľadísk. Ide o zatriedňovanie učiteľov do skupín podľa stanovených kritérií, najmä prevládajúcich vlastností, prístupu k študentom, štýlu práce a i. Odborná literatúra ponúka celý rad typológií. Jednu z najčastejšie uvádzaných typológií pedagógov vytvoril W. O. Döring, ktorý vychádzal zo všeobecnej typológie osobností podľa E. Sprangera, založenej na hodnotách uprednostňovaných v živote. Döring opísal šesť základných typov osobností učiteľa, pričom netvrdil, že by nemohli existovať zmiešané, resp. menej výrazné typy:

- **náboženský typ učiteľa** – charakterizuje ho tendencia a pocit vnútornej nevyhnutnosti každý svoj čin a každú svoju pohnútku posudzovať z hľadiska zmyslu života (z hľadiska vyšších princípov). Je spoľahlivý, často vážny, uzavretý, bez zmyslu pre humor. Často sa nedokáže priblížiť študentom;
- **estetický typ učiteľa** – charakterizuje ho prevaha iracionálneho prvku (intuície, fantázie a citu) nad racionálnosťou v myslení a konaní. Tento typ má schopnosť vcítiť sa do osobnosti študenta a utvárať ju. Najvyššiu hodnotu vidí v kráse, harmónii, pôvabe, symetrii, má tendenciu k individualizmu a nezávislosti;
- **sociálny typ učiteľa** – neobmedzuje svoje sympatie iba na jednotlivcov alebo skupiny, ale upriamuje sa na všetkých študentov v skupine. Je trpezlivý, schopný sebazaprenia. Chce vychovať spoločensky prospešných ľudí. Najvyššou hodnotou tohto typu učiteľa je láska k ľuďom;
- **teoretický typ učiteľa** – má väčší záujem o teoretické poznanie, o vyučovaný predmet, ako o samotného študenta. Spravidla si ani neurčí za cieľ bližšie poznať jeho osobnosť a do detailov mu rozumieť. Študenti sa ho skôr obávajú, ako ho majú radi;
- **ekonomický typ učiteľa** – je charakterizovaný snahou dosiahnuť s minimálnym vynaložením energie a síl maximálne výsledky u študentov. Je často úspešným metodikom. Rád vedie študentov k samostatnej práci. Vzdelanie chápe ako osvojenie si a rozvoj prakticky užitočných vedomostí a schopností. Tento typ je však často až príliš praktický a nedoceňuje teóriu a fantáziu;
- **mocenský typ učiteľa** – má tendenciu presadzovať vlastnú osobnosť, a to napríklad aj agresiou. Riadi sa skôr úsilím presadiť svoje názory, postoje, spôsoby ako kladným vzťahom

k študentom. Veľmi rád prežíva vedomie vlastnej prevahy. Zaujíma sa predovšetkým o moc, vplyv a uznanie. Býva veľmi náročný a kritický (Kohoutek, 1996, s. 184).

Významná je aj Casselmannova typológia, ktorej základ tvorí vzťah učiteľa k učivu a k študentom. Casselmann rozlišuje tieto typy učiteľov:

- **logotrop** je učiteľ, ktorý je zameraný predovšetkým na učebný predmet, na odbornosť a podceňuje vzťah k študentom, neberie dostatočne do úvahy ich osobnosť,
- **paidotrop** je učiteľ, ktorý je zameraný predovšetkým na osobnosť študenta, na pedagogicko-psychologickú stránku vyučovacieho procesu.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s ďalšími typológiami. Žiadny z uvedených typov nie je v čistej podobe dokonalý. Ideálom osobnosti učiteľa je syntéza pozitívnych prvkov jednotlivých typov. Typológia učiteľa však môže slúžiť ako účinný nástroj poznania a hodnotenia jeho činnosti (Vašutová, 2004, s. 73). Typ učiteľa vo veľkej miere ovplyvňuje aj uplatňovaný vyučovací štýl.

## 2.2 Vyučovacie štýly vysokoškolského učiteľa

Vo vyučovaní na vysokej škole, podobne ako v hociktovej oblasti pracovného života, sa môžeme stretnúť s rôznymi štýlmi vedenia ľudí. Vo vzťahu učiteľa a študentov vo výchovno-vzdelávacom procese hovoríme o **vyučovacom štýle učiteľa**, ktorý môžeme charakterizovať ako „**spôsob, akým učiteľ vyučuje. Je to prevládajúci a pre učiteľa typický (originálny) postup, prístup, spôsob konania, ktorý uplatňuje vo vyučovacej jednotke v súlade so stanoveným cieľom a časovo-priestorovými okolnosťami**“ (Krpálek – Krpáľková Krelková, 2012, s. 35). Podľa spôsobu vedenia vyučovania a vzťahu učiteľa ku študentom rozlišujeme tieto základné vyučovacie štýly:

**Autoritatívny (autokratický) vyučovací štýl učiteľa** – vyznačuje sa tým, že typickou črtou je dominancia učiteľa. Študent je len objektom učiteľovho pôsobenia, úplne sa podriaďuje jeho autorite a normám. Takýto jednosmerný vzťah sa kritizuje už veľa rokov, ale napriek tomu sa často vyskytuje v pedagogickej praxi. Za hlavnú príčinu sa považuje nadmerné množstvo učiva, ktoré učiteľa núti používať zdanlivo efektívne vyučovacie metódy monologického charakteru, ako sú prednáška, vysvetľovanie alebo rozprávanie, a, naopak, obmedzuje ho pri používaní rôznych participatívnych vyučovacích metód, napríklad situačných, inscenačných alebo brainstormingových metód. Učiteľ presne plánuje a určuje zamestnanie študentov. Rizikom tohto štýlu je nedostatočná pedagogická komunikácia, keďže učiteľ využíva prevažne monologické vyučovacie metódy.

Ako zdôrazňuje Švec (Maňák – Švec, 2003, s. 17), učiteľ ovplyvňuje rôzne zložky učenia sa žiakov, najmä kognitívne a afektívne, ktoré súvisia s riadením vyučovacieho procesu.

**Tabuľka 1 Vyučovacie zámery a činnosti učiteľa pri autoritatívnom vyučovacom štýle**

Vyučovacie zámery	Činnosti učiteľa
<b>Kognitívne</b> – pochopenie vzťahov – analyzovanie – konkretizovanie	– vysvetlenie vzťahov, analógia – postupné vysvetlenie detailov danej štruktúry – prezentácia príkladov, aplikácií, ilustrácií – rekapitulácia učiva, reprodukčné úlohy

<ul style="list-style-type: none"> <li>– opakovanie</li> <li>– kritické myslenie</li> <li>– rozlišovanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– prezentácia logických argumentov, úsudkov</li> <li>– upozornenie na hlavné a vedľajšie pojmy</li> </ul>
<b>Afektívne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– motivácia</li> <li>– hodnotenie</li> <li>– emócie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– upútanie pozornosti, vyvolanie záujmu študentov</li> <li>– spätná väzba o splnení cieľov vyučovania, požiadaviek</li> <li>– uspokojenie študentov, redukcia ich obáv a úzkosti</li> </ul>
<b>Riadiace</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– orientácia</li> <li>– monitorovanie</li> <li>– reagovanie na odchýlky</li> <li>– kontrola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdôraznenie hlavných bodov, vytýčenie cieľov vyučovania</li> <li>– pozorovanie študentov, kladenie otázok</li> <li>– dodatočné vysvetlenie, zmena vyučovacieho postupu</li> <li>– testovanie vedomostí, zadávanie rôznych úloh</li> </ul>

Zdroj: MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metódy*. Brno : Paido, 2003, s. 18.

**Demokratický (sociálno-integračný) vyučovací štýl učiteľa** – vyznačuje sa tým, že učiteľ chápe študenta ako partnera. To sa prejavuje záujmom o neho, v hľadaní adekvátnych spôsobov formovania jeho osobnosti, v snahe individualizovať vyučovací proces a odhaľovať možnosti študentov a tomu prispôbovať aj zvolené vyučovacie metódy. Pri tomto vyučovacom štýle učiteľ pripúšťa diskusiu so študentmi, uprednostňuje vyučovacie metódy založené na aktivite a riešení problémových situácií, pri ktorých je možné využiť dobrú klímu v triede, dobré vzťahy v kolektíve a vzťahy neformálnej spolupráce a dôvery.

Švec (Maňák – Švec, 2003, s. 18) zdôrazňuje potrebu presadzovať model vyučovania, v ktorom je podporovaná väčšia aktivita, samostatnosť a tvorivosť študentov a ktorý ich motivuje k autoregulácii učenia. Zmyslom vyučovacej činnosti v tomto modeli vyučovania je podporovať myslenie a tvorivú aktivitu študentov a poskytovať im väčší priestor na rozhodovanie o vlastnom učení.

Vyučovacie zámery a činnosti učiteľa pri tomto type vyučovania môžeme vymedziť takto:

**Tabuľka 2 Vyučovacie zámery a činnosti učiteľa pri demokratickom vyučovacom štýle**

Vyučovacie zámery	Činnosti učiteľa podnecujúce študentov k samostatnosti
<b>Kognitívne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pochopenie vzťahov</li> <li>– analyzovanie</li> <li>– konkretizovanie</li> <li>– opakovanie</li> <li>– kritické myslenie</li> <li>– rozlišovanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– úlohy vyžadujúce najst' podobnosti a rozdiely</li> <li>– odpovede študentov na otázky k detailom štruktúry</li> <li>– aktualizácia skúseností študentov pri riešení aplikačných úloh</li> <li>– úlohy testujúce vedomosti študentov</li> <li>– úlohy na vyvodzovanie záverov, riešenie problémov</li> <li>– úlohy na nájdenie hlavných pojmov, myšlienok</li> </ul>
<b>Afektívne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– motivácia</li> <li>– hodnotenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vytvorenie priestoru na študentovu voľbu a zodpovednosť</li> <li>– podnecovanie študentov k sebahodnoteniu</li> </ul>

– emócie	– podporovanie úspechu študentov, ocenenie ich pokroku
<b>Riadiace</b> – orientácia – monitorovanie – reagovanie na odchýlky – kontrola	– študentova voľba obsahu, cieľov vyučovania a aktivít – priebežná sebareflexia a sebahodnotenie študentov – zisťovanie vlastných ťažkostí v učení sa študentmi – portfólio bilancujúce sebahodnotenie študentov

Zdroj: MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metódy*. Brno : Paido, 2003, s. 19.

**Liberálny vyučovací štýl učiteľa** – prejavuje sa neorganizovanosťou, čo ovplyvní aj výber vyučovacích metód. V tomto štýle prevažuje aktivita študentov, podceňuje sa alebo úplne chýba cieľ vyučovania, úloha učiteľa je výrazne potlačená. Výsledkom sú slabé vedomosti študentov.

**Nevyhranený vyučovací štýl učiteľa** – je typický pre začínajúcich učiteľov, ktorí si zatiaľ hľadajú vlastný spôsob vedenia vyučovania. V závislosti od situácie (najmä od postojov študentov) sa snažia byť raz autoritou, inokedy zasa liberálni alebo demokratickí (Čábalová, 2011, s. 53; Kalhous – Obst, 2003, s. 165- 166; Krpálek – Krpáľková Krelová, 2012, s. 35-36; Turek, 2008, s. 140).

Ďalšia typológia vyučovacích štýlov berie do úvahy ako kritériá vyučovacie metódy, vnímanie osobnosti študentov, znalosť učiva, chápanie cieľov a interakciu. Podľa nej sa rozlišujú tri vyučovacie štýly.

V **exekutívnom vyučovacom štýle** je učiteľ vnímaný ako manažér vyučovacieho procesu, pričom sa zdôrazňuje dobré vedenie študentov smerujúce k efektívnemu učeniu. Učiteľ zodpovedá za výber vyučovacích postupov, využíva prepracované materiály, povzbudzuje študentov na dosiahnutie požadovaných výkonov, vytvára príležitosti učiť sa, má starostlivo vypracované nástroje na hodnotenie, je efektívny k realite súčasnej školy. Kladie ale malý dôraz na vnímanie potrieb študentov a vytváranie priateľských väzieb s nimi.

**Facilitačný vyučovací štýl** kladie dôraz na využitie skúseností študenta vo vyučovacom procese a je zameraný na rozvoj osobnosti študentov. V ňom je učiteľ empatická osobnosť, ktorá pomáha rozvoju osobnosti študentov, nepovažuje zvládnutie učiva študentom za najdôležitejší výsledok vyučovacieho procesu, vychádza z predpokladu, že študenti majú pri príchode do školy veľké množstvo vedomostí, hoci nemusia byť obsiahnuté vo vzdelávacom programe, vo vyučovaní sa orientuje na študenta, jeho skúsenosti, potreby, záujmy, silné a slabé stránky jeho osobnosti a i. Interakcia na vyučovaní a vyučovacie ciele sú prepojené s vnímaním študenta ako jedinečnej osobnosti.

**Liberálny vyučovací štýl** má korene v liberálnom vzdelávaní, ktorého cieľom je naučiť slobodne myslieť, poznávať a rozumieť, predstavovať si a tvoriť. Učiteľ sa vo vyučovaní usiluje o výchovu ušľachtilej a komplexne rozvinutej osobnosti. Vo vyučovaní sú dominantné ciele vyučovania a zvládnutie učiva, sekundárne sú potreby študentov, používané vyučovacie metódy a interakcia učiteľa so študentmi, učiteľ sa vníma ako osobnosť, ktorá zasnávuje študentov do rôznych spôsobov ľudského poznania a pomáha im stať sa vyváženými, erudovanými a morálne hodnotnými bytosťami a i. (Bajtoš, 2020, s. 378 – 380).

### 3. Záver

Na záver si môžeme položiť otázku, kto je dobrým učiteľom? Jednoznačná odpoveď na ňu neexistuje. Každému študentovi môže vyhovovať iný učiteľ, s inými vlastnosťami, iným štýlom práce. Napriek tomuto odlišnému vnímaniu konkrétnych učiteľov je možné na základe rôznych výskumov vyšpecifikovať základné vlastnosti, ktoré vnímajú študenti ako pozitívne, a, naopak, ako negatívne. Študenti u učiteľa oceňujú najmä jeho odbornosť, zrozumiteľnú a jasnú prezentáciu učiva, uvádzanie príkladov z praxe pri preberaní nového učiva, objektívnosť a spravodlivosť pri hodnotení, nepovýšenecké správanie, poskytnutie možností študentom pýtať sa a klásť otázky, humor, orientáciu na vyššie myšlienkové operácie ako kritické a tvorivé myslenie a i. Oceňujú tiež, ak má učiteľ dobrý vzťah k študentom, vie sa vžiť do ich postavenia, zaujíma sa o nich, motivuje ich, inšpiruje, je čestný, má pozitívne myslenie, vytvára priaznivú atmosféru, má na študentov vysoké nároky a i. Oceňujú, ak učiteľ vie dobre zorganizovať vyučovaciu jednotku, riadiť výučbu, aktivizuje študentov najmä formou skupinovej práce, modernými vyučovacimi metódami, robí výučbu zaujímavou a zábavnou, má rád predmet, ktorý vyučuje a dobre ho ovláda, ak komunikuje so študentmi aj mimo výučby, dokáže vzbudiť u študentov zodpovednosť za učenie a i. Na druhej strane študentom prekáža, ak je učiteľ sarkastický, zosmiešňuje študentov, zastráša ich, nezaujíma sa o ich problémy, vytvára atmosféru strachu a napätia, odmieta názory iných, má negatívne myslenie, je arogantný, má svojich obľúbencov, je nečestný, nedokáže študentov pochváliť, povzbudiť. Tiež im prekáža, ak využíva len monológ ako vyučovaciu metódu, nedostatočne spája teóriu s praxou, neupozorňuje na dôležité veci v učive, nevie dobre zorganizovať vyučovaciu jednotku, robí výučbu nudnou, nezaujímavou a i. (Bajtoš, 2020, s. 381 – 382)

Ako vidíme, nároky na vysokoškolského učiteľa sú vysoké. Treba však pamätať na to, že len dobrý učiteľ môže vychovať aj dobrých absolventov. A o to by každému učiteľovi malo v prvom rade ísť. Jeho miesto vo vyučovacom procese je nezastupiteľné. V tejto súvislosti stoja za povšimnutie výsledky výskumov austrálskeho pedagóga P. Ramdsena, ktorý je považovaný za svetového odborníka na vysokoškolskú pedagogiku, ktorý sformuloval zásady, čo znamená byť dobrým učiteľom (Ramdsen, in Bajtoš, 2020, s. 382).

### Literatúra

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-571-0245-8.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

KALHOUS, Z. – OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOMPOLTOVÁ, S. *Rétorika pre učiteľov*. Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2008. ISBN 978-80-225-2626-5.

KRAJČOVÁ, N. - PASTERÁKOVÁ, L. *Penzum všeobecnej didaktiky*. Dubnica nad Váhom: MiF, 2010. ISBN 978-80-89400-07-2.

KRPÁLEK, P. – KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica. ISBN 978-80-245-1909-8.

- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metódy*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- ROHLÍKOVÁ, L. – VEJVODOVÁ, J. *Vyučovacie metódy na vysoké škole*. Praha: Grada publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- STRAČÁR, E. *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava: SPN, 1977.
- ŠEBEN-ZAŤKOVÁ, T. a kol. *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Nitra, SPÚ, 2015. ISBN 978-80-552-1437-5.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

## **Pod'akovanie**

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

## **Kontakt**

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



# E-LEARNINGOVÝ KURZ NA VYSOKEJ ŠKOLE

## UNIVERSITY E-LEARNING COURSE

Ladislav Pasiar

### Abstrakt

Príspevok po uvedení vybraných aspektov tvorby e-learningových kurzov opisuje priebeh štandardného kurzu

vysokoškolských učiteľov pre tvorbu efektívnych e-learningových kurzov. Zvýšený dopyt po online vzdelávaní priniesol aj množstvo otázok, ako urobiť kurzy v online prostredí tak, aby spĺňali nielen požiadavky technické, ale aj didaktické. Princípy, ktoré dodržiava učiteľ na vysokej škole by v online vzdelávaní nemali absentovať. Príspevok neposkytuje všetky možnosti využívania e-learningových nástrojov. Zameriava sa iba na vybrané aspekty, ktoré môžu slúžiť na ďalší výskum či inšpiráciu pri tvorbe e-learningového kurzu nielen počas kritických situácií plošného online vzdelávania na školách.

**Kľúčové slová:** e-learning, princípy, didaktické zásady, online vzdelávanie

### Abstract

After introducing some aspects of creating e-learning courses, the paper describes a standard course for university teachers for creating effective e-learning courses. The increased demand for online education has raised a number of questions about how to make courses in the online environment in appropriate technical and didactic way. University teacher has to follow didactic principles in face-to-face and online teaching too. The article does not provide all the possibilities of e-learning tools. It focuses only on selected aspects that can be used for further research or inspiration in creating an e-learning course not only during critical situations of online education in schools.

**Key words:** e-learning, principles, didactic principles, online education

**JEL klasifikácia:** I200, I210

### Úvod

V súčasnosti, nielen s pričinením pandémie nového korona vírusu a následného odlúčenia od fyzických kontaktov, ale aj rapídny vývojom technológií všeobecne dochádza zrejme najintenzívnejšiemu prepojeniu nástrojov IKT a vzdelávania, s aký, sme sa doposiaľ ešte nestretli. E-learning je využívaný na školách, vo firmách, orgánoch verejnej správy, či neziskovom sektore. Vzdelávať sa prostredníctvom technológií sa dnes môžu nielen žiaci a študenti v školskom prostredí, ale aj jednotlivci z pohodlia svojej domácnosti.

### Podoby e-learningu

Pojem e-learning prešiel v priebehu posledných rokov vývojom a v rôznych obmenách ho dnes vieme zadefinovať ako učenie sa, pri ktorom získavanie a používanie vedomostí je distribuované a uľahčované elektronickými zaradeniami (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Podľa K. Kopeckého (2008, s. 6) rozlišujeme e-learning v širšom a užšom slova zmysle.

E-learning v širšom zmysle poznáme ako aplikáciu nových multimediálnych technológií a internetu do vzdelávania za účelom zvýšenia jeho kvality, a to posilnením prístupu k zdrojom, službám, k výmene informácií a k spolupráci. Niekedy je označované aj ako TBL (Technology-Based Learning). Pri užšom vymedzení Kopecký (2008, s. 7) definuje e-learning ako vzdelávanie uskutočňované prostredníctvom internetu WBT (Web Based Training /Learning). E-learning môže mať viacero foriem. Základná klasifikácia (napr. Hrastinski, 2008; Pan & Sullivan, 2005, Buxton, 2014; Stein, Wanstreet a Calvin, 2009; Watts, 2016) hovorí o asynchrónnej a synchrónnej podobe podľa toho, či sú účastníci pripojení v reálnom čase z dôvodu komunikácie s vyučujúcim a ostatnými účastníkmi vzdelávania. Asynchrónna podoba e-learningu nevyžaduje časové zladenie účastníkov vzdelávania. Toto riešenie komunikácie využíva väčšinou diskusné fóra, hromadnú mailovú korešpondenciu, prípadne rôzne formy offline virtuálnych nástieniek, videí, kvízov a iných vzdelávacích aktivít. Na druhej strane najpoužívanejšie formy synchrónnej podoby sú audio a video konferencie, instant messaging, zdieľané aplikácie na spätnú väzbu, overovanie vedomostí, zdieľané textové, či grafické súbory na spoločné poznámky a pod. V súčasnosti je zaužívaný pojem online vzdelávanie, ktoré s vývojom pojmového aparátu aj samotnej podstaty e-learningu a online vyučovania chápeme ako podmnožinu e-learningu.

### **Masívne otvorené online kurzy**

V dnešnej dobe sa e-learningové kurzy tešia veľkej obľube tak v rámci formálneho ako aj neformálneho vzdelávania. Práve rastúca obľúbenosť neformálneho vzdelávania viedla k tomu, že vzdelávacie inštitúcie začali ponúkať voľne dostupné kurzy so širokou škálou obsahového zamerania. Takéto kurzy označujeme skratkou MOOC, čo v preklade znamená masívny otvorený online kurz (Massive open online courses). Tento kurz má otvorený prístup a cez web sa môže ktokoľvek dostať k interaktívnemu obsahu. Študijné materiály sú porovnateľné so štandardnými kurzami, ktoré poskytovateľ ponúka (prednášky, videá, textové pomôcky, príklady, prípadové štúdiá, problémy a pod.). Okrem študijných materiálov je možné komunikovať s účastníkmi kurzu, ako aj s jeho lektormi. Tieto kurzy sú spravidla bezplatné. Celý koncept vznikol v roku 2008 a postupne sa do neho zapájajú nielen spoločnosti a neziskové organizácie ale aj univerzity. Výhodami je predovšetkým žiadne školné, otvorený prístup renomovaných lektorov a tém bežne nedostupných laickej verejnosti, rôznorodosť študentov vzhľadom na celosvetovú pôsobnosť a tak isto možnosť sledovania postupu každého z účastníkov vďaka priebežne realizovaným overovaniam vedomostí a zručností. Výhodou pre lektorov je aj možnosť vzájomnej inšpirácie pri využívaní metód a prostriedkov výučby.

### **Tvorba e-learningového kurzu**

Predtým, ako začneme vytvárať e-learningový kurz, mali by sme odpovedať na niekoľko otázok. Najprv, prečo vytvárame tento kurz? Je to pre našu cieľovú skupinu potrebné alebo nevyhnutné? Aký je cieľ nášho kurzu? Čo od neho očakávame? Ide o podporný kurz, alebo je to samostatný existujúci kurz?

Autori portálu [shiftlearning.com](http://shiftlearning.com) (2019) sformulovali kroky pri tvorbe e-learningového kurzu do niekoľkých otázok.

- Kto je naše publikum? Aké sú predpoklady našich študentov? Čo už vedia? Ako to zistíme? Ak vieme ich predpoklady – vieme lepšie nastaviť obsah aj formu. Čo skutočne potrebujú vedieť?
- Aký je obsah kurzu? V rámci analýzy obsahu, ktorý zdieľame by sme mali popremýšľať nad tým, či má kurz pre naše publikum pridanú hodnotu. Mali by sme vychádzať z cieľa, ktorý sme si stanovili predtým a nájsť riešenia – cesty.

- Aké sú ciele učenia sa našej cieľovej skupiny? Je našim cieľom: vytvoriť, vyhodnotiť, analyzovať, aplikovať, pochopiť alebo zapamätať?
- Sú naše stanovené ciele SMART (konkrétne, merateľné, dosiahnuteľné, relevantné, časovo ohraničené, splniteľné)?
- Ako stanoviť plán výučby. Ako najlepšie podať obsah? Fakty, súvislosti a vzťahy, procesy, postupy, či dokonca interpersonálne zručnosti? Aký dopad bude mať naša výučba? Aký najlepší spôsob zvoliť pre zmyslupnosť kurzu? Ako zabezpečiť aby každý účastník nášho kurzu splnil tieto ciele?
- Aká bude chronológia, nadväznosť prvkov v e-learningovom kurze?
- Aké technológie využijeme, aké funkcionality z dostupných zakomponujeme do kurzu a ako ich budeme strieďať počas kurzu?

Po zodpovedaní týchto otázok môžeme zväziť aj ďalšie skutočnosti. Ide napríklad o vytvorenie prototypu nášho kurzu, doladenie detailov kurzu, spustenie kurzu, propagácia kurzu a uistenie sa že výsledky sa dajú merať (shiftlearning.com, 2019). Keďže ide o formu vzdelávania, nemali by chýbať didaktické princípy aj v tomto type vzdelávania.

### Didaktické princípy v e-learningu

Inšpiráciou pre formulácie didaktických princíпов nám môžu byť viaceré zdroje. Napríklad Mužik (1998 In Kalinová, 2014) uvádza zásady podporujúce dosiahnutie optimálnych výsledkov počas výučby:

- zásada vedeckosti,
- zásada orientácie na prax,
- zásada orientácie na voľný čas (podpora aktivít realizovateľných aj vo voľnom čase),
- zásada aktuálnosti,
- zásada didaktickej redukcie,
- zásada motivácie a participácie,
- zásada členenia výučbového procesu,
- zásada individuálneho prístupu,
- zásada spätnej väzby a transferu.

Ďalší zo zdrojov (Berková, Novák, Pasiar, 2018) uvádza tieto princípy:

- princíp aktivity,
- princíp cieľavedomosti a výchovy,
- princíp vedeckosti a adekvátnej primeranosti,
- princíp spájania teórie s praxou,
- princíp názornosti,
- princíp sústavnosti a postupnosti,
- princíp trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností,
- princíp diagnostiky.

Všetky tieto poznatky sme využili pri konkrétnej aplikácii do vyučovacieho procesu, ktorý čiastočne opíšeme v nasledujúcej časti.

### Využitie e-learningových nástrojov pri tvorbe nových kurzov

V akademickom roku 2021/2022 sme na pôde Ekonomickej univerzity zrealizovali pilotnú verziu revidovaných kurzov pre začínajúcich učiteľov na vysokej škole. Jednou z oblastí, realizovanou formou workshopu, ktorým sa účastníci venovali, bola aj tvorba e-learningového kurzu. Ako účinne a efektívne využívať e-learningové nástroje vo svojej výučbe je štandardná a veľmi častá otázka. Tak isto tvorcovi kurzov riešia aj to, ako hodnotiť predmety/kurzy a využívať spätnú väzbu na zlepšenie výučby a lepšie učenie sa študentov.

Cieľom workshopu bolo preto naučiť sa využívať možnosti e-learningových nástrojov vo vyučovacom procese s poukázaním na ich funkcionality a prihliadnutím na didaktické princípy online kurzov a vytvoriť návrh koncepcie vlastného e-learningového kurzu, resp. modulu pre svoj predmet/kurz. Účastníci by mali vnímať modernizáciu výučby využitím moderných technológií pri e-learningu ako jednu z ciest naplňovania cieľov vysokej školy, ktorými sú okrem iného kvalitné vzdelávanie, rozvíjanie poznania, ako aj tvorivé bádanie.

Po úvodnej diskusii, inštruktáži a sumarizácii teoretických poznatkov účastníci pripravili návrh koncepcie e-learningového modulu k zvolenej téme z predmetu/kurzu, s využitím vhodných funkcionalít i zdôvodnením využitia didaktických princípov. Diskusia sa zameriavala na vhodnosť voľby funkcionalít vo väzbe na jednotlivé didaktické princípy so zdôvodnením ich väzby na ciele výučby.

Ako už bolo spomenuté, návrh koncepcie kurzu by mal zahŕňať vyučovacie ciele daného kurzu, stručný opis zvolenej kombinácie vzdelávacích textov či prezentácií, doplňujúcich cvičení, videoukážok, nástrojov na spätnú väzbu pri učení sa študenta, nástrojov na diagnostikovanie študentov pre potreby učiteľa, možností komunikácie s učiteľom/administrátorom kurzu a pod. vrátane zdôvodnenia ich zaradenia vo väzbe na ciele kurzu.

Diskusiou s účastníkmi kurzu boli zadefinované princípy efektívneho e-learningového kurzu. Účastníci navrhli tieto princípy: aktívne učenia sa, postupnosť v preberaní učiva, vizualizácia učiva, celkové užívateľsky prívetivé prostredie, možnosť doplňujúcich zdrojov pre náročnejších používateľov kurzu, ale aj pre menej zdatných používateľov (orientácia na študenta), zabezpečenia trvácnosti vedomostí, dodržiavanie rôznorodosti v metódach a použitých prostriedkoch s uvedením vyučovacích cieľov pri každej téme. Koncepcia by mala tak isto spĺňať princípy výchovnosti (praktické využívanie nástrojov IKT, podpora rozumovej či pracovnej výchovy a pod.).

Aký by teda mal byť optimálny e-learningový kurz v našich podmienkach? Účastníci uvedeného kurzu z veľkej časti potvrdili princípy uvedené v teoretickej časti príspevku. Z jednotlivých návrhov princípov efektívneho e-learningového kurzu môžeme preto pri rešpektovaní uvedených teoretických poznatkov sformulovať všeobecné princípy, ktoré reflektujú jednak didaktické princípy (zásady) výučby a jednak zásady prípravy tvorby efektívnych e-learningových kurzov.

**Tabuľka 1 Princípy efektívneho e-learningového kurzu**

<b>1. Aktivizácia</b>	aktivizovanie študentov, motivácia, kladný vzťah k obsahu, predmetu
<b>2. Názornosť</b>	vizualizáciu v rámci študijných materiálov
<b>3. Postupnosť</b>	postupnosť pri preberaní jednotlivých tém
<b>4. Prehľadnosť</b>	prehľadnosť a používateľsky prívetivé prostredie, jasná organizácia kurzu
<b>5. Prepojenie s praxou</b>	doplňovanie rôznych príkladov z praxe odkazmi na webové lokality, videá či iné zdroje zabezpečujúce prepojenie učiva s praxou, autentické a relevantné príklady
<b>6. Výchova</b>	dôraz na rozvoj jednotlivých zložiek výchovy, ako napr. rozumovej, pracovnej, morálnej, humanistickej či ekologickej
<b>7. Orientáciu na študentov</b>	orientáciu na študentov pri komunikácii s nimi
<b>8. Individualita</b>	rešpektovanie individuálnych osobitostí jednotlivých študentov

<b>9. Trvácnosť</b>	zabezpečenie trvácnosti vedomostí
<b>10. Komplexnosť</b>	vytváranie komplexného (uceleného) obsahu vzdelávania
<b>11. Ciele</b>	explicitné uvádzanie cieľov výučby nielen v online kurze, ale aj počas vyučovania
<b>12. Rôznorodosť</b>	využívanie rôznorodosti a prepájania jednotlivých vyučovacích metód v rámci kurzu

Zdroj: vlastné spracovanie

## Záver

Pozornosť k tvorbe e-learningového kurzu sa upriamila v posledných rokoch najmä „vd'aka“ pandémie nového korónového vírusu, kedy všetky vzdelávacie inštitúcie prešli na online výučbu podporovanú práve e-learningovými kurzami.

Aby boli kurzy prítlačive pre učiacich sa a mohli byť plnohodnotným zástupcom aj v rámci MOOC mali by ponúkať širšiu škálu zdrojov (napríklad prednášky, videá, textové pomôcky, príklady, prípadové štúdiá, problémy a pod.). Okrem študijných materiálov by malo byť možné komunikovať s účastníkmi kurzu, ako aj s jeho lektormi navzájom. Opomenuté by nemali byť ani overovania vedomostí a zručností cez rôzne formy diagnostiky (testy, kvízy, anketové otázky, videá s nástrojmi spätnej väzby a pod.). Pri dodržiavaní týchto postupov, princípov tvorby e-learningových kurzov, ako aj didaktických princípov v e-learningu môžeme dosiahnuť, že vytvorený kurz bude mať nielen dostatok účastníkov a množstvo aktívnych používateľov, ale výsledky v rámci kurzu budú zreteľné a účastníci sa takémuto typu radi pripoja aj v budúcnosti.

## Literatúra

- BERKOVÁ, K – NOVÁK, J. – PASIAR, L. 2018. *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomii výukových cílů*. Prostějov: Computer Media, , 245 s. ISBN 978-80-7402-316-3.
- BUXTON, E. 2014. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. In *American Journal of Pharmaceutical Education*, roč. 75, č. 1, s. 17. Dostupné na: <doi: 10.5688/ajpe7818>
- HRASTINSKI, S. 2008. A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. In *Educause Quarterly*, roč. 4, s. 51 – 55. Dostupné na: <http:// www.educause.edu/ero/article/ asynchronous-and-synchronous-e-learning>
- KALINOVÁ, A. *Didaktické aspekty e-learningu ve vzdělávání dospělých*. Dizertačná práca. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 242 s.
- KOPECKÝ, K. 2008. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc : HANEX. 2008. ISBN 80-85783-50-9.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- PAN, C. – SULLIVAN, M. 2005. Promoting synchronous interaction in an eLearning environment. In *Technical Horizons in Education Journal*, roč. 33, č. 2, s. 27 – 30. Dostupné

na: <<http://thejournal.com/Articles/2005/09/01/Promoting-SynchronousInteraction-in-an-eLearning-Environment.aspx>>

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha Portál. 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

STEIN, D. S. – WANSTREET, C. E. – CALVIN, J. 2009. How a novice adult online learner experiences transactional distance. In *The Quarterly Review of Distance Education*, roč. 10, č. 3, s. 305 – 311. Dostupné na: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ889334>>

WATTS, L. 2016. Synchronous and asynchronous communication in distance learning: a review of the literature. In *Quarterly Review of Distance Education*, roč. 17, č. 1, s. 23 – 32, 56. Dostupné na: <<https://www.proquest.com/scholarly-journals/synchronous-asynchronous-communication-distance/docview/1794526758/se-2?accountid=49351>>

WELLER, M. – PEGLER, Ch. – MASON, R. 2005. Use of innovative technologies on an e-learning course, In *The Internet and Higher Education*, roč. 8, č. 1, s. 61 – 71. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.10.001>>

## Pod'akovanie

Výstup je výsledkom riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

## Kontakt

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.  
Katedra pedagogiky, NHF EU v Bratislave,  
Dolnozemska cesta 1  
852 35 Bratislava  
[ladislav.pasiar@euba.sk](mailto:ladislav.pasiar@euba.sk)

## PEDAGOGICKÉ VZDELÁVANIE OSÔB PODIEĽAJÚCICH SA NA VÝUČBE ŠTUDENTOV NA TUKE

### PEDAGOGICAL EDUCATION OF PERSONS INVOLVED IN TEACHING STUDENTS AT TUKE

Daniela Petriková – Tatiana Varadyová

#### Abstrakt

Pedagogické vzdelávanie osôb podieľajúcich sa na výučbe študentov vo vysokoškolskom prostredí je možné vnímať vo viacerých rovinách. Jednu z rovin predstavuje pedagogické vzdelávanie odborných asistentov, druhú z nich pedagogické vzdelávanie doktorandov. Pre obe vzdelávania je potrebné brať do úvahy pohľad na jeho rozsah. Vhodné nastavenie pedagogického vzdelávania je možné aj na základe spätnej väzby účastníkov. V hlavnej časti príspevku sa zaoberáme procesom a zisteniami v oblasti vzdelávania odborných asistentov a doktorandov na TUKE.

**Kľúčové slová:** pedagogické vzdelávanie, odborní asistenti, doktorandi, spätná väzba

#### Abstract

The pedagogical education of persons involved in teaching students in a university environment can be perceived on several levels. One of the levels is the pedagogical education of professor assistants, the other is the pedagogical education of doctoral students. The basis is to address the necessary and appropriate content range for both levels of education. The appropriate setting of pedagogical education is also possible based on participants' feedback. In the main part of the paper, we deal with the process and findings in the field of education of professor assistants and doctoral students at TUKE.

**Key words:** pedagogical education, professor assistants, doctoral students, feedback

#### JEL klasifikácia:

I000

#### Úvod

Podľa zákona č.131/2002 Z. z. o vysokých školách je poslaním vysokých škôl prispievať k rozvoju vzdelanosti, poznania, vedy a kultúry v súlade s potrebami spoločnosti, rozvíjať vedomosti, zručnosti, múdrosť, tvorivosť a dobro človeka a tým prispievať k rozvoju vedomostnej spoločnosti so zameraním na študenta. K naplneniu uvedeného je podstatné zaoberať sa tým, kto sa môže podieľať na naplnení tohto poslania. Preto je definovanie a orientovanie sa na osoby, ktoré sa podieľajú na vzdelávaní vysokoškolských študentov významnou súčasťou vzdelávacích procesov. Na vysokých školách technického zamerania, kam patrí aj Technická univerzita v Košiciach (TUKE), sa môže vysokoškolským učiteľom stať ktokoľvek, kto spĺňa zákonom stanovené podmienky. Problémom však je skutočnosť, že k týmto podmienkam nepatrí pedagogické vzdelanie. Je preto potrebné, v rámci zvyšovania

kvality vysokoškolskej výučby, venovať pozornosť nastaveniu procesu vzdelávania. Mal by byť smerovaný najmä vyučujúcim, ktorí nemajú vedecko-pedagogický titul. Nevylučuje sa však zameranie podpory zvyšovania kvality pedagogických zručností aj na skupinu osôb s vedecko-pedagogickým titulom. Nastavenie obsahu vzdelávania pre jednotlivé skupiny by malo prioritne vychádzať z podmienok definovaných zákonom o vysokých školách a následne sa opierať o požiadavky zákona 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania.

## Vzdelávanie osôb podieľajúcich sa na výučbe na TUKE

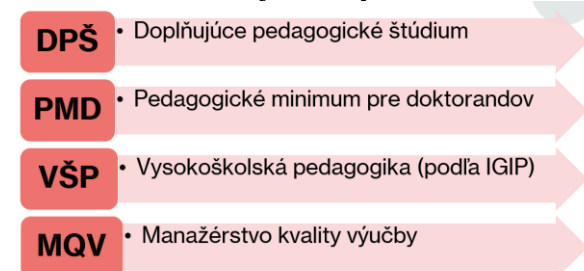
TUKE má v oblasti vzdelávania dlhoročné skúsenosti. V roku 1992 tu bola zriadená Katedra inžinierskej pedagogiky (KIP), pričom jej predchodcom bol Kabinet vysokoškolskej pedagogiky a didaktickej techniky založený na Vysokej škole technickej v Košiciach v roku 1974. (Benková 2021) Od 1.1.2022 bolo pracovisko KIP zrušené, náplň vykonávanej práce bola začlenená pod organizačnú jednotku Ústavu jazykov, spoločenských vied a akademického športu (ÚJSS TUKE), Oddelenie spoločenských vied (OSV) (Obr.1).

### Obrázok 1 Organizačná zmena súvisiaca s Katedrou inžinierskej pedagogiky na TUKE



KIP zabezpečovala vzdelávanie v oblasti pedagogických disciplín – prioritne tiež vzdelávala študentov v doplňujúcom pedagogickom štúdiu. Existovala do 31.12.2021 a zaoberala sa okrem už spomínaného doplňujúceho pedagogického štúdia aj organizovaním kurzov vysokoškolskej pedagogiky, kurzov manažérstva kvality výučby a v posledných rokoch aj organizovaním kurzov pedagogického minima pre doktorandov (Obr.2).

### Obrázok 2 Aktivity zabezpečované Katedrou inžinierskej pedagogiky na TUKE



Doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ) sa na TUKE začalo organizovať v roku 1987. Od tohto obdobia prešla legislatíva týkajúca sa podmienok poskytovania, organizácie a absolvovania DPŠ viacerými zmenami. Na základe aktuálnej legislatívnej úpravy podľa zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov môžu vysoké školy uskutočňovať DPŠ k tým študijným odborom, v ktorých majú akreditované študijné programy a zároveň majú akreditovaný program na doplnenie pedagogickej spôsobilosti. V súčasnosti je DPŠ na TUKE organizované podľa programov akreditovaných v roku 2020.



Realizácia kurzu Pedagogického minima pre doktorandov vznikla ako pilotná aktivita Ekonomickej fakulty TUKE a KIP v roku 2019 a ako potreba zabezpečiť minimálne základy pedagogiky, psychológie a rétoriky pre študentov dennej formy doktorandského štúdia, ktorí majú v rámci svojho štúdia povinnosť splniť aj pedagogické aktivity. Zo vzdelávania tých, ktorí sa podieľajú na výučbe vysokoškolských študentov, je to najnovšia aktivita a v tomto akademickom roku sa jej zúčastnili študenti z 5 fakúlt TUKE.

Kurz Vysokoškolská pedagogika je na TUKE realizovaný v súčasnosti už ako 14. beh. V roku 1997 bola KIP zaradená do Indexu IGIP (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik). V roku 2008 na odporúčanie medzinárodného monitorovacieho výboru prezident IGIP udelil KIP TUKE titul „Engineering Education Training Centre for International Engineering Educators“. Oprávnenie žiadať o titul Ing.Paed.IGIP majú absolventi – inžinieri študijných odborov technického zamerania – kurzu Vysokoškolská pedagogika, ktorý v januári 2020 úspešne prešiel akreditáciou IGIP.

Okrem uvedených aktivít na TUKE boli tiež uskutočňované ďalšie kurzy z oblasti zvyšovania pedagogických kompetentností ako súčasť riešenia celouniverzitných projektov. V roku 2012 bol v rámci projektu „Balík inovatívnych prvkov pre reformu vzdelávania na TUKE“ ponúkaný 30 hodinový Kurz didaktiky z manažerstva kvality vysokoškolskej výučby. V rokoch 2015-2018 prebehli podobne zamerané 22-hodinové Kurzy manažerstva kvality vysokoškolskej výučby vysokoškolských učiteľov. Toto vzdelávanie sa v súčasnosti na TUKE nerealizuje.

## **Osoby podieľajúce sa na vzdelávaní vysokoškolských študentov**

Podľa § 75 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách vysokoškolskí učitelia pôsobia na funkčných miestach profesor, hosťujúci profesor, docent, odborný asistent, asistent a lektor. Paragraf v jednotlivých bodoch jasne definuje náplň práce a zodpovednosti jednotlivých vysokoškolských učiteľov pôsobiacich na definovaných funkčných miestach. Vysokoškolský učiteľ pôsobiaci na funkčnom mieste:

- profesora je v rámci vysokej školy alebo fakulty zodpovedný za výskum a vzdelávanie vo vymedzenej oblasti vzdelávania a medzi jeho pracovné povinnosti v oblasti vzdelávania patrí najmä vedenie prednášok a seminárov, hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach, vedenie doktorandov, vedenie a oponovanie záverečných prác (§ 51 ods. 3), tvorba študijných materiálov,
- docenta prispieva v spolupráci s profesorom vo vymedzenej oblasti vzdelávania a vo vymedzenej oblasti vedy, techniky alebo umenia svojou výskumnou, vývojovou alebo umeleckou, pedagogickou a organizačnou činnosťou k rozvoju poznania vo vymedzenej oblasti vzdelávania a vo vymedzenej oblasti vedy, techniky alebo umenia a medzi jeho pracovné povinnosti v oblasti vzdelávania patrí najmä vedenie prednášok a seminárov, hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach, vedenie doktorandov, vedenie a oponovanie záverečných prác (§ 51 ods. 3), tvorba študijných materiálov,
- odborného asistenta zabezpečuje v spolupráci s vysokoškolskými učiteľmi, ktorí pôsobia na funkčnom mieste profesora alebo na funkčnom mieste docenta, plnenie úloh vysokej školy v oblasti vzdelávania a v oblasti vedy, techniky alebo umenia a medzi pracovné povinnosti odborného asistenta v oblasti vzdelávania patrí:
  - a) ak ide o odborného asistenta, ktorý má vysokoškolské vzdelanie tretieho stupňa, najmä vedenie prednášok z vybraných kapitol, vedenie seminárov a cvičení, hodnotenie študentov a vedenie a oponovanie záverečných prác v prvých dvoch stupňoch vysokoškolského vzdelávania, skúšanie na štátnych skúškach v študijných programoch prvého stupňa, druhého stupňa a študijných programoch spájajúcich

- prvý stupeň a druhý stupeň, tvorba študijných materiálov, konzultácie pre študentov a zabezpečovanie exkurzií a odborných praxí študentov,
- b) ak ide o odborného asistenta, ktorý nemá vysokoškolské vzdelanie tretieho stupňa alebo vedecko-pedagogický titul alebo umelecko-pedagogický titul, najmä vedenie seminárov a cvičení, hodnotenie študentov a vedenie a oponovanie záverečných prác v prvom stupni vysokoškolského vzdelávania, tvorba študijných materiálov, konzultácie pre študentov a zabezpečovanie exkurzií a odborných praxí študentov;
- asistenta zabezpečuje pod vedením profesorov a docentov vysokej školy plnenie úloh vysokej školy v oblasti vzdelávania a v oblasti vedy a techniky alebo umenia a medzi jeho pracovné povinnosti v oblasti vzdelávania patrí najmä vedenie praktických cvičení, hodnotenie študentov, zúčastňovanie sa na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a zúčastňovanie sa na tvorbe študijných materiálov,
  - lektora zabezpečuje plnenie úloh vysokej školy vo vymedzenej oblasti vzdelávania a medzi jeho pracovné povinnosti patrí výučba nevyžadujúca aktívnu účasť vo výskume alebo vývoji, najmä vedenie cvičení, hodnotenie študentov, zúčastňovanie sa na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a zúčastňovanie sa na tvorbe študijných materiálov. Ďalšie pracovné povinnosti lektorov určujú vnútorné predpisy vysokej školy.

V § 54 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách sú ako skupina osôb podieľajúcich sa na vzdelávaní uvedení aj študenti doktorandského štúdia, pričom zákon uvádza, že súčasťou doktorandského štúdia v dennej forme je vykonávanie pedagogickej činnosti alebo inej odbornej činnosti súvisiacej s pedagogickou činnosťou v rozsahu najviac štyroch hodín týždenne v priemere za akademický rok, v ktorom prebieha výučba. Popis pracovných povinností doktoranda v pedagogickej oblasti nie je v zákone bližšie definovaný, je teda na rozhodnutí vysokej školy alebo pracoviska (fakulty), aké pedagogické činnosti na doktoranda deleguje.

Z uvedených definícií je možné určiť spoločné pracovné povinnosti profesora a docenta v oblasti vzdelávania:

- vedenie prednášok a seminárov,
- hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach,
- vedenie doktorandov,
- vedenie a oponovanie záverečných prác,
- tvorba študijných materiálov.

Pracovné povinnosti v oblasti vzdelávania odborného asistenta s PhD. a odborného asistenta bez PhD. sumarizujeme, vzhľadom na to, že pedagogické vzdelávanie osôb, ktoré sa podieľajú na výučbe v prostredí vysokých škôl, je najčastejšie smerované k tejto cieľovej skupine; spoločné pracovné povinnosti uvádzame kurzívou:

- vedenie prednášok z vybraných kapitol,
- *vedenie seminárov a cvičení,*
- *hodnotenie študentov,*
- vedenie a oponovanie záverečných prác v prvých dvoch stupňoch vysokoškolského vzdelávania, *(len v prvom stupni),*
- skúšanie na štátnych skúškach v študijných programoch prvého stupňa, druhého stupňa a študijných programoch spájajúcich prvý stupeň a druhý stupeň,
- *tvorba študijných materiálov,*
- *konzultácie pre študentov,*
- *zabezpečovanie exkurzií a odborných praxí študentov.*

Medzi pracovné povinnosti asistenta v oblasti vzdelávania patrí najmä:

- vedenie praktických cvičení,
- hodnotenie študentov,
- zúčastňovanie sa na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a
- zúčastňovanie sa na tvorbe študijných materiálov.

Medzi pracovné povinnosti lektora patrí:

- výučba nevyžadujúca aktívnu účasť vo výskume alebo vývoji,
- najmä vedenie cvičení,
- hodnotenie študentov,
- zúčastňovanie sa na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a
- zúčastňovanie sa na tvorbe študijných materiálov.

Z uvedených pracovných povinností je možné len na základe zákona stanoviť minimálny obsah vzdelávania, na ktorý by sa bolo potrebné zamerať v rámci vzdelávania tých, ktorí sa podieľajú na vzdelávaní vysokoškolských študentov v rôznych úrovniach, a to:

- vedenie prednášok z vybraných kapitol,
- vedenie seminárov a cvičení,
- vedenie praktických cvičení,
- hodnotenie študentov,
- vedenie a oponovanie záverečných prác,
- skúšanie na štátnych skúškach v študijných programoch prvého stupňa, druhého stupňa a študijných programoch spájajúcich prvý stupeň a druhý stupeň,
- tvorba študijných materiálov.

## **Záver**

V príspevku sme priniesli prehľad o vzdelávaní, ktoré bolo realizované v rámci pracoviska KIP a ktoré je od 1.1.2022 súčasťou náplne práce na Oddelení spoločenských vied Ústavu jazykov, spoločenských vied a akademického športu TUKE. Tiež sme sa zamerali na to, čo by malo byť predmetom obsahu vzdelávania na rôznych úrovniach v rámci kurzov poskytovaných pre osoby podieľajúce sa na vzdelávaní vo vysokoškolskom prostredí. Ide len o základný obsah vyplývajúci zo zákona o vysokých školách. Okrem toho by mali byť realizované aj ďalšie kurzy zamerané napríklad na inovatívne prvky vo vzdelávaní.

## **Literatúra**

BENKOVÁ, M., 2021. *Doplňujúce pedagogické štúdium. Kurikulum*. Košice: Technická univerzita v Košiciach.

Zákon 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

## **PodĎakovanie**

*Príspevok je výsledkom riešenia čiastkovej úlohy projektu MŠVVaŠ SR KEGA č. 053TUKE-4/2021 s názvom Holistické vzdelávanie a tréning vysokoškolských učiteľov v odbore ekonómia a príspevok je tiež výsledkom riešenia čiastkovej úlohy vedeckého projektu MŠVVaŠ SR KEGA č. 049TUKE-4/2022 s názvom Podpora cvičných učiteľov na stredných odborných školách a zlepšovanie kvality pedagogickej praxe študentov DPŠ na TUKE.*

## **Kontakt**

Ing. Daniela Petriková, PhD.

Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu, Oddelenie spoločenských vied

Vysokoškolská 4

040 01 Košice

[Daniela.Petrikova@tuke.sk](mailto:Daniela.Petrikova@tuke.sk)

Ing. Tatiana Varadyová, PhD.

Ústav jazykov, spoločenských vied a akademického športu, Oddelenie spoločenských vied

Vysokoškolská 4

040 01 Košice

[Tatiana.Varadyová@tuke.sk](mailto:Tatiana.Varadyova@tuke.sk)

## PROFESIJNÉ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA – MOŽNOSTI VZDELÁVANIA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

### PROFESSIONAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHER – THE POSSIBILITIES OF UNIVERSITY TEACHERS EDUCATION

Mariana Sirotová – Tímea Šeben Zat'ková – Veronika Michvocíková

#### Abstrakt

Príspevok predkladá teoretické vymedzenie profesijných kompetencií a výsledky pilotného prieskumu názorov vysokoškolských učiteľov na proces a potrebu rozvoja ich profesijných kompetencií, ktorý bol zrealizovaný v rámci projektu NFP312010BFQ3 Podpora vnútorného systému zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania na UCM/ Výzva: OPLZ-PO1/2021/DOP/1.3.1-01 - Podpora vnútorných systémov zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania. Prieskum bol zrealizovaný prostredníctvom online dotazníka. Prieskumnú vzorku tvorilo 169 respondentov – vysokoškolských učiteľov z 5 fakúlt Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Výsledky prieskumu slúžia k spracovaniu modulárneho systému vzdelávania vysokoškolských učiteľov v intenciách rozvoja ich profesijných kompetencií zameraných na realizáciu edukačného procesu.

**Kľúčové slová:** vysokoškolský učiteľ, profesijné kompetencie, prieskum názorov, dotazník

#### Abstract

Presented contribution has theoretical and empirical part. In the theoretical part, there is the characteristics of professional competencies of university teacher. In the empirical part, there are the results of the realized survey. The survey was realized by the online questionnaire. Its results can be used as a precondition of modular system of university teachers education. Mentioned modular system create the professional competencies of university teachers.

**Key words:** university teacher, professional competencies, survey, questionnaire

#### Úvod

Vykonávanie profesie vysokoškolského učiteľa zahŕňa niekoľko navzájom prepojených činností, ktoré si vyžadujú nielen zodpovedajúcu odbornú prípravu, ale aj následnú kritickú sebareflexiu zo strany vysokoškolského učiteľa. Odborná príprava učiteľov na vysokých školách, a z nej vyplývajúce neustále zlepšovanie a rozvíjanie odborných kompetencií uvedených odborníkov by malo prinášať svoje výsledky pri zefektívňovaní priebehu vysokoškolského edukačného procesu. Cieľom predkladaného príspevku je poukázať na význam neustáleho rozvoja profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa, ktorý sa bude podieľať na potrebnom skvalitňovaní vysokoškolského vzdelávania. Predpokladáme, že práve vzdelávanie vysokoškolských učiteľov naplní požiadavku zapojenia kvalitne pripravených odborníkov do realizácie edukačného procesu v prostredí vysokej školy.

## Vysokoškolský učiteľ v kontexte skvalitňovania vysokoškolského vzdelávania

Práca vysokoškolského učiteľa pozostáva z viacerých činností, ktoré sa navzájom prelínajú. B. Kosová (2010, s. 270) zdôrazňuje, že „pedagogická práca každého skutočného univerzitného učiteľa nemôže existovať bez súvislosti s výskumným bádáním a jeho teoretickou interpretáciou, bez súvislosti s jeho učením sa od iných vedných odborov a kolegov, ale ani bez filozofickej reflexie vlastného poznania a výskumu, bez stálej reflexie seba samého ako človeka a univerzitného učiteľa.“ Vykonávanie profesie vysokoškolského učiteľa je náročné a vyžaduje si neustále vzdelávanie a rozvoj profesijných kompetencií. V roku 2018 bol na Slovensku po prvý krát v histórii prijatý Zákon č. 269 o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania, ktorý však nestanovuje legislatívnu podmienku pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Mnohí autori pritom túto požiadavku neustále zdôrazňujú v súvislosti s kvalitou vysokoškolského vzdelávania a kvalitou práce vysokoškolského učiteľa v edukačnom procese s dôrazom na rozvoj pedagogických kompetencií (Janoušková, 2013). „Profesijný rozvoj a vzdelávanie učiteľov vysokých škôl na Slovensku si reguluje a zabezpečuje každá univerzita a odborná vysoká škola samostatne. Zamestnanci však prostredníctvom odborných konferencií, stáží, výskumných a rozvojových projektov majú možnosť si svoje profesijné kompetencie rozvíjať prostredníctvom odborných aktivít na národnej i medzinárodnej úrovni.“ (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

V posledných piatich rokoch je viditeľný zvýšený záujem o oblasť podpory profesijného rozvoja učiteľov prostredníctvom vzdelávania na vysokých školách. Vysoké školy sú ponímané ako pracoviská vyznačujúce sa významným vedecko-pedagogickým potenciálom, množstvom možností realizácie výskumných aktivít, ale aj vysokou mierou akademickej slobody (Pavlov, 2013, s. 43). Je potrebné využiť vedecko-pedagogický potenciál na profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov, nielen učiteľov na nižších stupňoch vzdelávania pre ktorých univerzity či vysoké školy poskytujú kvalifikačné, atestačné a inovačné vzdelávanie. Projektový tím Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (FF UCM) vypracoval projekt na realizáciu podpory profesijného vzdelávania vysokoškolských učiteľov v rámci projektu NFP312010BFQ3 Podpora vnútorného systému zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania na UCM/ Výzva: OPLZ-PO1/2021/DOP/1.3.1-01 - Podpora vnútorných systémov zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania. V prvej fáze zadefinoval profesijné kompetencie vysokoškolského učiteľa. V druhej fáze zrealizoval jednorazový online prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť aké kompetencie považujú vysokoškolskí učitelia za dôležité pre ich prácu a potrebujú ich rozvíjať. V tretej fáze bol spracovaný modulárny systém vzdelávania vysokoškolských učiteľov pozostávajúci z workshopov. V súčasnosti sa realizuje štvrtá fáza a to realizácia workshopov a následná verifikácia rozvoja vybraných profesijných kompetencií (didaktických a psychodidaktických kompetencií, diagnostických a intervenčných kompetencií, sociálnych a komunikatívnych kompetencií).

### Profesijné kompetencie vysokoškolského učiteľa

V prvej fáze riešenia projektu sme zadefinovali profesijné kompetencie vysokoškolských učiteľov, ktoré vychádzajú z modelu osobnosti vysokoškolského učiteľa.

Obrázok 1 Trojdimenzionálny model osobnosti vysokoškolského učiteľa



Zdroj: SIROTOVÁ, M. 2014. *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: UCM, 2014. 168 s. ISBN 978-80-8105-563-8.

Z uvedeného znázornenia je zrejmé, že vysokoškolský učiteľ nemôže mať zadefinované profesijné kompetencie iba v oblasti pedagogickej činnosti. Aj napriek tomu, že v literatúre sporadicky nachádzame problematiku profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa viacerí autori (Sirotová, 2014, Slavík, 2012, Bajtoš, 2013, Kosová, 2010) sa zhodujú v jednotnej štruktúre profesijných kompetencií.

Vo všeobecnosti charakterizujeme profesijnú kompetenciu ako „komplexnú schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Jej súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti.“ (Šuťáková, 2017, s. 304) Vo vysokoškolskej pedagogike chápeme kompetenciu ako excelentnú spôsobilosť, ktorá vyjadruje komplex vedomostí, schopností, postojov a skúseností, ktoré sú cieľovými kategóriami profesie edukátora v meniacich sa podmienkach univerzitného prostredia (Slavík a kol. 2012). Predstavujú teda schopnosti či spôsobilosti, ktoré mu umožňujú vysokoškolskému učiteľovi kvalitné vedenie edukačného procesu v prostredí vysokej školy, realizáciu vedecko-výskumnej činnosti a sebareflexiu a sebarozvoj pri výkone profesie. Rozvoj profesijných kompetencií u vysokoškolského učiteľa spájame hlavne s profesijným rozvojom. Profesijný rozvoj učiteľa prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, no zároveň ho ovplyvňuje aj vonkajšie prostredie. Podporu profesijného rozvoja vnímame ako súbor podnetov a podmienok (inštitucionálneho, legislatívneho, materiálneho, finančného, personálneho a iného charakteru) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteľa z vonkajšieho alebo vnútorného prostredia školy (Pavlov, 2013, s. 27). Vzdelávanie učiteľov na vysokých školách umožňujúce rozvoj profesijných kompetencií môže byť realizované na vysokej škole ako podmienka pre výkon jeho práce. Dôležité, však je aby si vysokoškolský učiteľ subjektívne uvedomoval potrebu svojho neustáleho vzdelávania a z neho vyplývajúceho rozvoja profesijných kompetencií.

Kompetencie musia byť variabilné, flexibilné, musia byť schopné sa rozvíjať. Každý učiteľ ich získava a rozvíja v priebehu celej svojej profesijnej dráhy vrátane etapy pregraduálnej prípravy i celoživotného vzdelávania. Na kompetenciách je založený profesijný štandard, ktorý by mal byť normou stanovujúcou kľúčové kompetencie pre kvalifikovaný štandardný výkon profesie. Konceptný vývojový model profesionalizácie by mal fungovať na báze triády konceptov kompetencia – štandard – kvalita. Preto je zrejmé prepojenie rozvoja profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa s kvalitou vzdelávania.

Pri skúmaní možností a spôsobov rozvoja profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa vychádzame z existujúceho modelu profesijného štandardu učiteľa na nižších stupňoch vzdelávania. Model profesijného štandardu učiteľa pozostáva z nasledujúcich oblastí

kompetencií dôležitých rovnako pre výchovnú, ako aj pre vzdelávaciu činnosť (Vašutová, 2007, Sirotová, 2014):

- 1) Predmetová kompetencia – zahŕňa osvojené znalosti vyučovaného predmetu a transformáciu poznatkov príslušných vedných odborov do obsahu vzdelávania. Učiteľ zároveň dokáže začleniť do vyučovacích predmetov aj medziodborové poznatky a disponuje schopnosťami užívania informačných a komunikačných technológií.
- 2) Didaktická (psychodidaktická) kompetencia – učiteľ ovláda konkrétne stratégie vyučovania a učenia nielen v teoretickej, ale a v praktickej rovine. Okrem toho ovláda aj rámcový vzdelávací program daného stupňa a druhu vzdelávania, pre ktorý je kvalifikovaný. V neposlednom rade učiteľ dokáže adekvátne používať aj nástroje hodnotenia.
- 3) Pedagogická kompetencia – znamená ovládanie procesov a podmienok výchovy v súvislosti s ovládaním psychologických, sociálnych a multikultúrnych aspektov.
- 4) Diagnostická a intervenčná kompetencia – súvisí s využívaním pedagogickej diagnostiky vo vyučovaní.
- 5) Sociálna (psychosociálna) a komunikatívna kompetencia – učiteľ vie vytvárať priaznivú klímu v triede prostredníctvom poznania existujúcich sociálnych vzťahov. Zároveň pozná prostriedky pedagogickej komunikácie a uplatňuje efektívne spôsoby jej realizácie.
- 6) Manažérska a normatívna kompetencia – obsahuje základné vedomosti o zákonoch, ako aj o ďalších normách, ktoré sa vzťahujú na vykonávanie učiteľskej profesie. Tak isto ovláda aj základné administratívne úkony.
- 7) Profesijná a osobnostne kultivujúca kompetencia – učiteľ by mal disponovať predovšetkým všeobecným rozhľadom, a to najmä v oblasti filozofie, kultúry, politiky, práva a ekonomiky. Prostredníctvom všeobecného rozhľadu učiteľ dokáže adekvátne argumentovať využívané pedagogické postupy. Rovnako dokáže pôsobiť na formovanie postojov a hodnotových orientácií vychovávaných a vzdelávaných osôb. V neposlednom rade je učiteľ schopný sebareflexie a dokáže sa osobnostne a profesijne rozvíjať na základe sebaovládania, ale aj prostredníctvom ďalšieho vzdelávania. Práve ďalšie vzdelávanie učiteľov považujeme za jeden z najvýznamnejších spôsobov rozvoja profesijných kompetencií.

Model profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa sa skladá rovnako zo siedmych základných segmentov, kde za segment považujeme časť celku na seba nadväzujúcich javov, ktorá by nebola kompletná pri absencii jedného z nich (Slavík a kol, 2012):

*Kompetencia odborovo predmetová:*

- mať osvojené systematické poznatky vedného odboru a špecializácie v rozsahu a hĺbke, ktorá zodpovedá potrebám študijného programu vysokej školy,
- dokázať implementovať praktické skúsenosti z vedného odboru do edukačného procesu,
- dokázať transformovať poznatky vedného odboru do vzdelávacích obsahov,
- dokázať integrovať medziodborové poznatky a výsledky vedeckého výskumu do edukačného procesu a vytvárať medzipredmetové väzby,
- vedieť vyhľadávať a spracovávať informácie, disponovať užívateľskými schopnosťami informačných a komunikačných technológií,
- byť schopný transformovať metodológiu poznania vedného odboru do spôsobov myslenia študentov.

*Kompetencia všeobecne pedagogická:*

- zvládať procesy a podmienky vzdelávania na vysokej škole ako v rovine teoretickej, tak praktickej, spojené so znalosťou ich psychologických, sociálnych a multikultúrnych aspektov,
- dokázať sa orientovať v kontexte edukácie na základe poznania vzdelávacích sústav a trendov ich rozvoja,



- byť schopný podporovať rozvoj individuálnych kvalít študentov nielen v edukačnom procese ale aj záujmovej činnosti,
- mať poznatky o právach človeka a rešpektovať ich vo vlastnej edukačnej práci,

*Kompetencia didaktická a psychodidaktická:*

- ovládať stratégie vyučovania a učenia na vysokej škole v teoretickej a praktickej rovine v spojitosti so znalosťou psychologických, sociálnych a kauzálnych aspektov,
- dokázať využívať základný metodický repertoár vo výučbe danej disciplíny a byť schopný ho prispôbovať individuálnym potrebám študentov,
- disponovať poznatkami o tvorbe vzdelávacích programov a dokázať s nimi pracovať pri tvorbe projektov vlastne výučby,
- disponovať poznatkami o teóriách hodnotenia a ich psychologických aspektoch a vedieť používať nástroje hodnotenia vzhľadom k individuálnym zvláštnostiam študentov a požiadavkám konkrétnej vysokej školy,
- vedieť využívať informačné a komunikačné technológie pre podporu učenia študentov.

*Kompetencia diagnostická a intervenčná:*

- vedieť používať prostriedky pedagogickej diagnostiky vo vzdelávaní na základe poznania individuálnych predpokladov študentov, dokázať diagnostikovať sociálne vzťahy v študijnej skupine,
- reflektovať vzdelávacie potreby a záujmy študentov a zmeny vzdelávacích podmienok v edukačnej práci,
- byť schopný identifikovať študentov so špecifickými potrebami a prispôbiť výber vyučovacích metód k možnostiam,
- ovládať spôsoby vedenia nadaných študentov,
- disponovať prostriedkami zabezpečenia slušného správania a vedieť riešiť náročné situácie a problémy.

*Kompetencia sociálna, psychosociálna a komunikatívna:*

- ovládať prostriedky vytvorenia priaznivej pracovnej klímy v skupine na základe sociálnych vzťahov,
- ovládať prostriedky profesijnej socializácie študentov a dokázať ich prakticky využiť,
- orientovať sa v náročných sociálnych situáciách a byť schopný sprostredkovať ich riešenie,
- ovládať prostriedky pedagogickej komunikácie,
- uplatňovať efektívne spôsoby komunikácie so študentmi a sociálnymi partneri vysokej školy.

*Kompetencia manažérska a normatívna:*

- mať znalosti o podmienkach a procesoch fungovania vysokej školy ako verejnoprávnej inštitúcie,
- mať základné znalosti o zákonoch a ďalších normách a dokumentoch vzťahujúcich sa k výkonu profesie, na ktorú pripravuje študentov a dokázať ich prakticky aplikovať,
- orientovať sa vo vzdelávacej politike a byť schopný jej reflexie vo vlastnej edukačnej práci,
- ovládať základné administratívne úkony spojené s evidenciou študentov a ich vzdelávacích výsledkov,
- mať organizačné schopnosti pre pomoc pri mimovyučovacích aktivitách študentov,
- ovládať spôsoby vedenia študentov a vytvárať podmienky pre efektívny spoluprácu v skupine,

*Kompetencia profesijne a osobnostne kultivujúca:*

- mať znalosti všeobecného rozhľadu, v oblasti filozofickej, kultúrnej, politickej, právnej, ekonomickej a dokázať prostredníctvom nich formovať postoje a hodnotové orientácie študentov,
- vystupovať ako reprezentant profesie na základe osvojených zásad profesijnej etiky, ovládať vzorce profesijného správania,
- dokázať obhájiť vlastné edukačné postupy,
- mať osobnostné predpoklady pre kooperáciu s kolegami,
- byť schopný sebareflexie na základe sebahodnotenia a hodnotenia rôznymi subjektmi,
- byť fyzicky zdatný a odolný,
- byť morálne bezúhonný.

V predstavených profesijných kompetenciách vysokoškolského učiteľa ale absentuje kompetencia, ktorá by určovala spôsobilosti pre druhú oblasť práce učiteľa a to vedecko-výskumná činnosť. Preto navrhujeme rozšíriť uvedené kompetencie, ktoré pokrývajú časť edukačnej práce o kompetenciu tvorivej činnosti.

*Kompetencia tvorivo činnosť:*

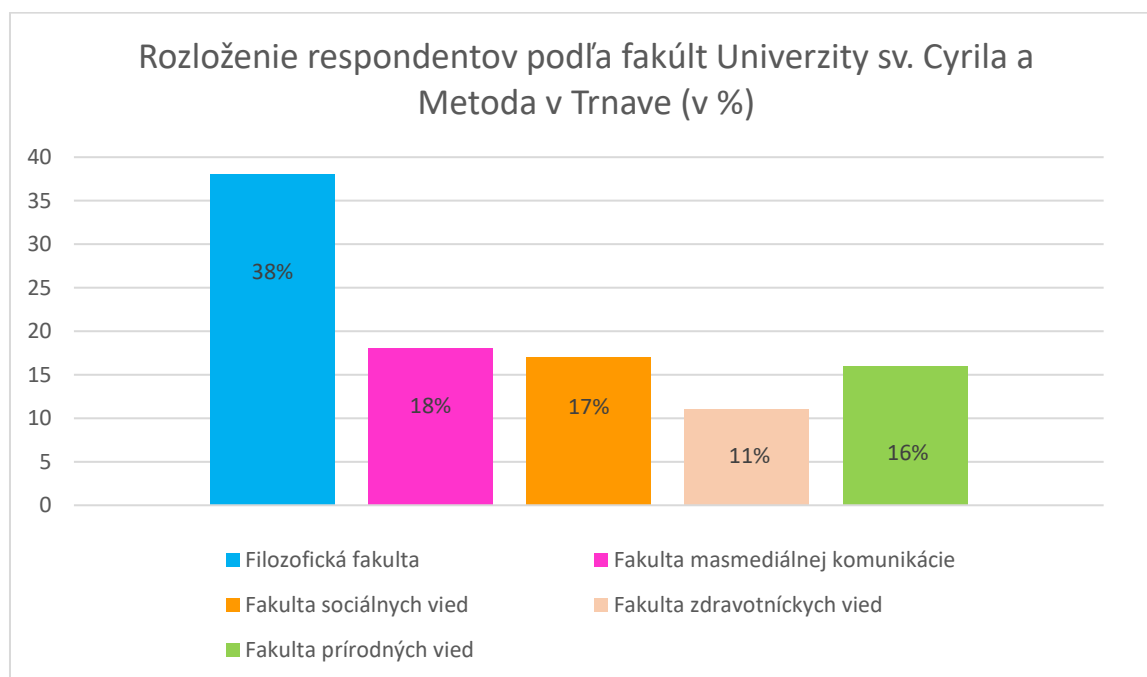
- byť schopný vytvárať a riešiť projekty na inštitucionálnej, národnej agentúrnej i medzinárodnej úrovni,
- ovláda poznatky právnej a etickej stránky vedeckej a publikačnej práce,
- byť schopný spracovávať záverečné správy a rôzne typy publikačných výstupov vlastnej vedeckej práce,
- koordinovať vedeckovýskumnú činnosť v príslušnom vednom odbore,
- mať osobnostné predpoklady pre prácu vo vedeckom tíme,
- mať osobnostné a jazykové predpoklady pre realizáciu domácej i zahraničnej spolupráce vo vedecko-výskumnej činnosti,
- byť schopný manažovať vedecké podujatia, workshopy či konferencie,
- byť schopný prezentovať výsledky svojej vedeckej práce na rôznych typoch vedeckých, vedecko-popularizačných či odborných podujatiach,
- byť schopný objektívne posúdiť vedeckú a publikačnú prácu svojich kolegov vo vednom odbore doma i v zahraničí,
- byť schopný sebareflexie na základe sebahodnotenia vlastnej tvorivej činnosti.

## **Prieskum potreby rozvoja profesijných kompetencií vysokoškolských učiteľov**

Na základe spracovaného modelu profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa sme vo výskumnom tíme vytvorili online dotazník, ktorý bol v druhej fáze riešenia projektu rozoslaný vedecko-pedagogickým pracovníkom (vysokoškolským učiteľom) na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave, pre ktorých sme mali vytvoriť modulárny systém workshopov na podporu rozvoja profesijných kompetencií.

Vzorku prieskumu tvorilo 169 respondentov z 5 fakúlt univerzity (Filozofická fakulta/FF, Fakulta masmediálnej komunikácie/FMK, Fakulta sociálnych vied/FSV, Fakulta zdravotníckych vied/FZV, Fakulta prírodných vied/FPV).

Graf 1 Rozloženie respondentov podľa jednotlivých fakúlt Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave

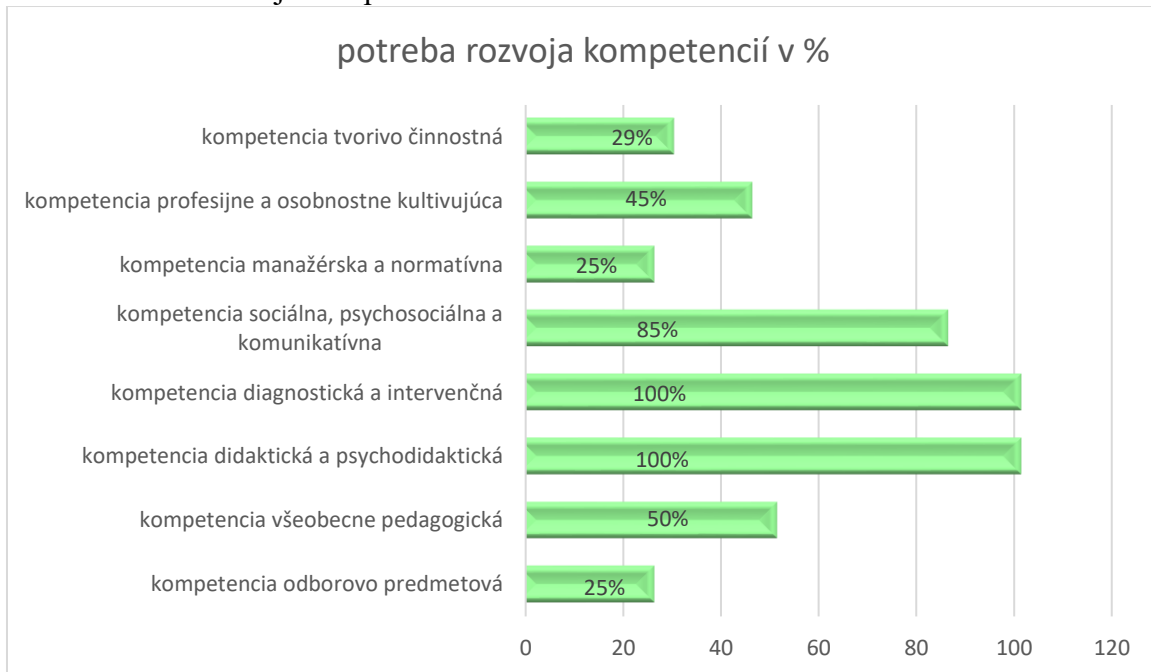


Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafického zobrazenia vyplýva, že najväčšie zastúpenie respondentov bolo z FF UCM čo je prirodzené vzhľadom k tomu, že FF UCM je najväčšou fakultou univerzity do počtu študijných programov a k nim aj prislúchajúcich pracovísk a učiteľov. Z hľadiska genderového zastúpenia prevládali ženy v pomere 69% ku 31%. Výsledky dotazníkového prieskumu predkladáme za celú vzorku respondentov.

Cieľom prieskumu bolo zistiť subjektívnu potrebu vysokoškolských učiteľov na rozvoj ich profesijných kompetencií. Ako najvhodnejšia metóda získavania subjektívnych výpovedí bola zvolená metóda online dotazníka s položkami, ktoré boli formulované ako konštatovanie schopnosti, vedomosti a zručnosti konkrétnej kompetencie. Respondenti prostredníctvom Likertovej škály vyjadrovali potrebu rozvoja na konkrétnej kompetencie na percentuálnej stupnici, ktorá určovala stupeň potreby od 100% čo znamenalo, že je veľmi potrebné kompetenciu rozvíjať, až po 0% čo predstavovalo, že nie je vôbec potrebné kompetenciu rozvíjať.

Graf 2 Potreba rozvoja kompetencií za celú vzorku



Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafického znázornenia vyplýva, že vysokoškolskí učitelia pociťujú najväčšiu potrebu rozvoja didaktickej a psychodidaktickej kompetencie, diagnostickej a intervenčnej kompetencie, sociálnej, psychosociálnej a komunikatívnej kompetencie. Zistenia prezentované grafe predstavujú nápočet percentuálnych kategórií z Likertovej škály 100% a 75%. Potreba v týchto kategóriách kompetencií vznikla aj vplyvom prechodu na online vyučovanie počas Pandémie COVID 19. Učitelia sa museli flexibilne prispôbiť novému spôsobu vyučovania, novému spôsobu realizácie pedagogickej diagnostiky a konzultovania so študentmi. V mnohých vyučovaných predmetov museli hľadať nové formy a metódy ako podať vzdelávací obsah predmetu a rozvíjať profesijné kompetencie u študentov v intenciách ich študijných programov. Ako závažný problém sa tiež javilo vytváranie sociálnych vzťahov a atmosféry počas online prednášky alebo seminára.

Vzhľadom k tomu sa projektový tím rozhodol, že prvý workshop modulového systému zameria na oblasť rozvoja vedomostí, schopností a zručností, ktoré rozvíjajú tri najpreferovanejšie kompetencie vysokoškolských učiteľov.

## Záver

Záverom predkladáme návrh workshopu, ktorý budú realizovať účastníci v zimnom semestri aktuálneho akademického roku. Workshop pozostáva s úvodného stretnutia a troch blokov. Úvodné stretnutie v zimnom semestri bude trvať jednu hodinu. Cieľmi workshopu bude:

- ✓ *Oboznámiť účastníka workshopu s organizačným zabezpečením*
- ✓ *Predstaviť jednotlivé bloky workshopu, ktoré budú realizované v prvom bloku v zimnom semestri*
- ✓ *Zistenie úrovne poznatkov o kompetenciách účastníkov workshopu.*

Obsahom workshopu je privítať účastníkov a predstaviť jednotlivé bloky workshopu realizovaného v zimnom semestri. Zistiť úroveň poznatkov z oblasti kompetencií s cieľom identifikácie ich rozvoja a následného využitia v práci vysokoškolského učiteľa.

Za kľúčové považujeme nasledujúce otázky modulu:

- ✓ *Čo obsahuje prvý blok workshopu ?*
- ✓ *Aká je náplň a obsahové zameranie jednotlivých blokov workshopu ?*
- ✓ *Aké mám poznatky z oblasti kompetencií?*

Vytvorené tri bloky môžeme prehľadným spôsobom charakterizovať prostredníctvom nasledujúcich tabuliek:

Tabuľka 1 Prvý blok

<b>Názov modulu</b>	<b>VYUČOVACÍ ŠTÝL VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA</b>
<b>Časové rozpätie modulu</b>	3 hodiny
<b>Typ vzdelávacej činnosti a prehľad aktivít modulu</b>	Workshop Diagnostika vyučovacieho štýlu učiteľa prostredníctvom testov
<b>Ciele modulu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Charakterizovať rôzne typológie učiteľov</i></li> <li>✓ <i>Vymenovať a charakterizovať znaky vyučovacieho štýlu.</i></li> <li>✓ <i>Popísať vlastný vyučovací štýl.</i></li> <li>✓ <i>Osvojiť si postupy a možnosti rozvíjania vlastného vyučovacieho štýlu.</i></li> </ul>
<b>Kľúčové otázky modulu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Čo je vyučovací štýl?</i></li> <li>✓ <i>Čo tvorí zložky vyučovacieho štýlu?</i></li> <li>✓ <i>Akým spôsobom si môžete rozvíjať vlastný vyučovací štýl?</i></li> </ul>
<b>Obsahové zameranie modulu</b>	Každý učiteľ si postupne vytvára komunikačné a vyučovacie postupy, relatívne stabilný inventár komunikačných, interakčných a vyučovacích postupov, ktoré uplatňuje v styku so študentmi (vo vysokoškolskom prostredí i mimo neho). Tak ako sa na základe týchto charakteristík odlišujú učitelia existujú i odlišné typológie vysokoškolských učiteľov a ich vyučovacích štýlov. Vyučovací štýl závisí od viacerých činiteľov, ktoré naň vplyvajú a z tohto dôvodu je to charakteristika učiteľa, ktorá je do istej miery ovplyviteľná a môže byť rozvíjaná najmä na základe vlastných vedomostí a skúseností.

Zdroj: vlastné spracovanie

<i>Názov modulu</i>	<b>UČEBNÉ ŠTÝLY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV</b>
<i>Časové rozpätie modulu</i>	3 hodiny
<i>Typ vzdelávacej činnosti a prehľad aktivít modulu</i>	Workshop Nácvik techník na diagnostikovanie učebného štýlu študentov
<i>Ciele modulu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Charakterizovať študenta vysokej školy, vyvodiť z charakteristiky študenta pedagogické závery.</i></li> <li>✓ <i>Definovať pojem učebný štýl.</i></li> <li>✓ <i>Vymenovať a charakterizovať najznámejšie typológie učebných štýlov.</i></li> <li>✓ <i>Popísať najvhodnejšie metódy a postupy pedagogickej činnosti v práci s rozmanitými učebnými štýlmi študentov.</i></li> </ul>
<i>Kľúčové otázky modulu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Čo je učebný štýl?</i></li> <li>✓ <i>Ako vplýva učebný štýl na učenie študenta?</i></li> <li>✓ <i>Vymenujte najznámejšie typológie učebných štýlov.</i></li> <li>✓ <i>Ako možno diagnostikovať učebné štýly študentov?</i></li> </ul>
<i>Obsahové zameranie modulu</i>	Tak ako sa odlišujú učitelia, rovnako existujú i odlišnosti v typológii vysokoškolských študentov na základe ich motivácie ku štúdiu, osobnostných charakteristík, vekových charakteristík, učebných štýlov apod. Tieto individuálne charakteristiky sa premietajú do vysokoškolskej výučby a vplývajú na jej priebeh a výsledky, preto by sme na základe nich mali vyvodzovať adekvátne pedagogické postupy vo výučbe. Poznanie učebných štýlov študentov môže ovplyvniť voľbu optimálnych metód vyučovania vo vysokoškolskej výučbe.

Tabuľka 2 Druhý blok

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Tretí blok

Názov modulu	HODNOTENIE UČEBNÝCH VÝSLEDKOV ŠTUDENTOV
Časové rozpätie modulu	3 hodiny
Typ vzdelávacej činnosti a prehľad aktivít modulu	Interaktívna prednáška, cvičenie – tvorba didaktického testu
Ciele modulu	<i>Naučiť účastníka kurzu:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ vyjadriť zmysel a funkcie hodnotenia,</li> <li>✓ používať prvky objektívneho hodnotenia,</li> <li>✓ realizovať diagnostické metódy hodnotenia.</li> </ul>
Kľúčové otázky modulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aký význam má hodnotenie vo vysokoškolskom štúdiu?</li> <li>✓ Aké prvky hodnotenia si treba uvedomiť, aby som hodnotil čo najobjektívnejšie?</li> <li>✓ Ako sa tvorí didaktický test?</li> </ul>
Obsahové zameranie modulu	Blok workshopu je zameraný na hodnotenie vo vysokoškolskom vzdelávaní, ktoré sa v tomto ponímaní zameriava najmä na diagnózu kvality vedomostí a zručností. Zámerom realizácie bloku bude rozpoznanie kvality výkonov študenta, jeho schopností, úrovne myšlienkových postupov – čiže najmä kognitívna oblasť. Ďalším zámerom bude uvedomenie si diagnostických postupov pri realizácii hodnotenia vysokoškolským učiteľom. Neodmysliteľnou súčasťou pedagogickej diagnostiky sú diagnostické metódy používané pri hodnotení.

Zdroj: vlastné spracovanie

Workshop bude ukončený kolokviom, ktoré sa nebude konať bezprostredne po realizácii jednotlivých blokov workshopu. Bude sa konať až v skúšobnom období zimného semestra aby mali účastníci workshopu možnosť implementácie získaných poznatkov a rozvinutých schopností počas výučby. Na kolokviu tak budú mať možnosť poskytnúť projektovému tímu spätnú väzbu o vplyve workshopu na realizáciu ich vlastnej edukačnej práce. Na základe spätnej väzby sa môžu korigovať aj ďalšie navrhnuté dva workshopy, ktorých cieľom bude podporiť rozvoj ďalších dvoch preferovaných kompetencií - diagnostickej a intervenčnej kompetencie/ sociálnej, psychosociálnej a komunikatívnej kompetencie.

## Literatúra

BAJTOŠ, J. 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: IURA EDITION, s.r.o., 398 s., ISBN 978-80-8078-652-6.

KOSOVÁ, B. 2010. Súčasné univerzitné vzdelávanie – zmeny a výzvy. In *Pedagogika* Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, 2010, roč. 1 č. 4 s. 263-273, ISSN 1338-0982.

JANOUSKOVÁ, E. 2013. Tvorba kurikula kurzu vysokoškolskej pedagogiky pre vysokoškolských učiteľov. In *EDUKÁCIA ČLOVEKA – PROBLÉMY A VÝZVY PRE 21.*

- STOROČIE. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0825-2, s. 304-313.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Prešov: Škola plus s.ro., 2013. ISBN 978-80-970275-5-1.
- SIROTOVÁ, M. 2014. *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: UCM, 2014. - 168 s. - ISBN 978-80-8105-563-8.
- SLAVÍK, M. a kol. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. 2017. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej realite. In *Edukácia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2017, roč. 2, č. 1, s. 303-312, ISSN 1339-8725.
- VASŤUTOVÁ, J. 2007. *Být učiteľom - co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-325-2.

## **Podakovanie**

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu NFP312010BFQ3 s názvom „Podpora vnútorného systému zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania na UCM.“ Výzva: OPLZ-PO1/2021/DOP/1.3.1-01 - Podpora vnútorných systémov zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania a výstup je taktiež súčasťou riešenia projektu KEGA 004UCM-4/2022 s názvom „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“,

## **Kontakt**

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

PaedDr. Tímea Šeben Zatková, PhD.

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky

Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava

[mariana.sirotova@ucm.sk](mailto:mariana.sirotova@ucm.sk), [timea.seben.zatkova@ucm.sk](mailto:timea.seben.zatkova@ucm.sk), [veronika.michvocikova@ucm.sk](mailto:veronika.michvocikova@ucm.sk)



## KROK PO KROKU SA STÁVAŤ EXCELENTNÝM VYSOKOŠKOLSKÝM UČITEĽOM

### STEP BY STEP TO BECOME AN EXCELLENT UNIVERSITY TEACHER

Jana Trabalíková

#### Abstrakt

Príspevok opisuje aktuálne nastavený systém vzdelávania vysokoškolských učiteľov s technickým a ekonomickým zameraním v oblasti ich pedagogickej činnosti. Tento je súčasťou profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov Žilinskej univerzity v Žiline. Konkrétnejšie poukazuje na jednotlivé kroky, akými lektori vzdelávacieho programu Adaptačné vzdelávanie vytvárajú prostredie pre cieľavedomú a zámernú sebareflexívnu činnosť vysokoškolského učiteľa na svojom profesijnom a osobnostnom rozvoji. Táto následne vedie k plánovaniu a realizácii zmien v pedagogickej činnosti. Zmeny súvisia najmä s aktivizáciou a efektívnym učením sa vysokoškolských študentov. Pripraviť výborného vysokoškolského študenta pre prax môže totiž iba kvalitný, svoju prácu reflektujúci vysokoškolský učiteľ.

**Kľúčové slová:** vysokoškolský učiteľ, profesijný rozvoj, sebareflexia učiteľa, vyučovanie na univerzite

#### Abstract

The paper describes the current conditions of the system of education of university teachers with technical and economic orientation in the field of their pedagogical practice. This is a solid part of the professional development of university teachers at the University of Žilina. More specifically, it highlights specific steps by which the lecturers of the Adaption education of the novice teachers programme create an environment for purposeful and deliberate self-reflective activity of university teachers in their professional and personal development. This in turn leads to planning and implementation of changes in teaching activities. The changes are mainly related to the activation and effective learning of university students. It is just a high-quality, reflective university teacher who can prepare an excellent university student for practice.

**Key words:** university teacher, professional development, teacher self-reflection, teaching at university

#### Úvod

Na Žilinskej univerzite (UNIZA) boli už v minulosti realizované kurzy určené vysokoškolským učiteľom, ktoré sa špecificky zameriavali na oblasť vysokoškolskej pedagogiky. Stále tu však existovala potreba nastaviť systém vzdelávania vysokoškolských učiteľov ako jeden logický komplex, celok poskytujúci možnosť rozvíjať sa v oblasti pedagogickej činnosti doktorandom, začínajúcim ale aj skúseným vysokoškolským učiteľom s technickým a ekonomickým zameraním bez pedagogického vzdelania. Od roku 2017 sme kládli dôraz na nastavenie vzdelávania najmä u začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Realizácia tejto myšlienky je riešená aj projektom KEGA č. 005ŽU – 4/2020 s názvom: Tvorba moderných podporných mechanizmov zameraných na rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencií začínajúcich

vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite. V rámci neho sme sa zamerali na analýzu doterajšieho výskumu, odbornej literatúry, európskych a národných dokumentov, ktorých predmetom záujmu je inžinierska a vysokoškolská pedagogika. Zároveň sme, podľa možností, komparovali existujúce systémy vzdelávania na iných univerzitách. Prieskumná etapa bola zameraná na zisťovanie špecifik jednotlivých etáp počas kariéry vysokoškolského učiteľa v pološtruktúrovaných rozhovoroch a zistenie aktuálnych vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania v oblasti ich pedagogickej činnosti. Popri tom sme pilotne overili a následne zaviedli Adaptačné vzdelávanie pre začínajúcich vysokoškolských učiteľov a ďalšie podporné mechanizmy (odborné semináre, workshopy, mentoring a pod.) za podpory vedenia univerzity. Výstupom projektu je elektronická učebnica sumarizujúca poznatky z oblasti prípravy, plánovania, realizácie a hodnotenia vyučovania na vysokej škole; monografia o vysokoškolských učiteľoch na technických a ekonomických fakultách.

### **Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov**

Otázky vzdelávania vysokoškolských učiteľov UNIZA riešime aj v projekte Podpora vnútorného systému zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania na Žilinskej univerzite v Žiline. Tu sa zameriavame na overenie systému vzdelávania učiteľov po adaptačnom vzdelávaní, ktorý popisuje aj smernica UNIZA č. 228 Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov UNIZA schválená vedeckou radou UNIZA v roku 2022. Popisuje nielen kompetenčný profil vysokoškolského učiteľa ale aj ďalšie odborné vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie vo vysokoškolskej pedagogike. Okrem workshopov jedným z výstupov projektu je všetkým učiteľom UNIZA adresovaný elektronický Učiteľský newsletter, pripravovaný Ústavom celoživotného vzdelávania UNIZA. Poskytuje praktické rady na zefektívnenie prednášok a cvičení, podporu ku skúšaniam a hodnoteniam študijných výsledkov študentov ale aj informácie k profesijnému a osobnostnému rastu vysokoškolského učiteľa. Pripravujeme ho vo forme banky informácií, s ktorými môže podľa uváženia pracovať každý vysokoškolský učiteľ. Aj týmto spôsobom vysoká škola podporuje svojich učiteľov v ďalšom zdokonaľovaní vedomostí v oblasti pedagogickej činnosti.

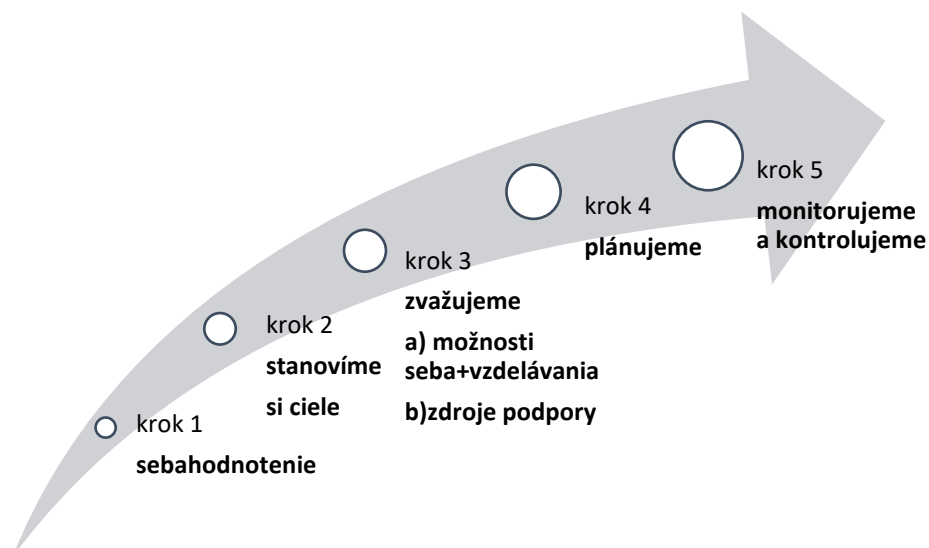
K zdokonaleniu síce prispieva aj skúsenosť z vlastnou výučbou a nevedomelá, nezámerná sebareflexia. Je však zrejme, že k dôkladnejšiemu spoznaniu vlastnej osobnosti v nadväznosti na vlastnú edukačnú činnosť a jej inovovaniu však prospieva najmä zámerná, cieľavedomá a plánovitá sebareflexia (Hupková – Petlák, 2004, s. 43). Takáto sebareflexia má v práci učiteľa o to väčší význam, že ho v priebehu ním vyučovaných hodín v podstate nikto nemôže upozorniť na nedostatky, či chybné rozhodnutia v jeho činnosti. Zároveň mu nikto nemôže vysloviť odporúčania ako zvýšiť jej kvalitu. Je možné usudzovať, že zaradenie reflexívnych programov do profesijnej prípravy učiteľov môže významne ovplyvniť aktivitu učiteľa. Výsledky Kaganovej (1992 In Nezvalová, 1994, s. 34), ktorá porovnala 27 empirických štúdií zameraných na profesionálnu prípravu budúcich učiteľov, dokazujú, že pripravujúci sa učitelia majú svoje predstavy o vyučovaní utvárajúce sa na základe vlastnej skúsenosti ako študenta. Tieto sú pomerne stabilné a málo flexibilné. Avšak učitelia, ktorí prešli reflexívnym programom sa lepšie adaptovali a mali na vyučovanie realistický pohľad. V odbornej literatúre sú rozpracované mnohé stratégie, metódy a techniky vhodné pri sebareflexii učiteľov. Môže ísť o introspekciu (sebapozorovanie), písanie denníka, sebapoznávanie prostredníctvom druhých ľudí, pozitívny self-talk, úvahy o sebe a pod. Zmyslom je, aby z nej vyplývajúce pozitívne stránky učiteľ naplno využil vo svojom živote a negatívne dokázal regulovať, zmeniť (Hupková – Petlák, 2004, s. 37). Uvedené dôvody naberajú na opodstatnenosti pri vysokoškolských učiteľoch, ktorí neabsolvovali žiadnu prípravu zameranú na vyučovanie svojich študentov ale čerpajú iba zo zažitej skúsenosti a svojich pokusov a omylov.

## Krok po kroku sa stávať excelentným vysokoškolským učiteľom

Na UNIZA vytvárame prostredie pre účinnú sebareflexívnu činnosť vysokoškolských učiteľov mysliac najmä na ich zdokonaľovanie sa v pedagogickej činnosti. Dá sa povedať, že v centre pozornosti je aj tu študent a jeho učenie sa. V príspevku sa na vzdelávací program Adaptačného vzdelávania pozeráme pohľadom lektora. Tento je zároveň spoluvypracovateľom kurikula i jeho koordinátorom.

Z pozadia obsahu nastavených tém, interaktívnych lektorských prednášok, workshopov, moderovaných diskusií a tréningov vo vzdelávacom programe sme vybrali rovinu, v ktorej popisujeme cestu vysokoškolského učiteľa – jednotlivca a možnosti, ktoré sú mu vo vzdelávacom programe podporou k jeho sebareflexii v práci na sebe. Kroky, ktorými sa on sám, vlastnou myšlienkovou činnosťou, počas absolvovania programu Adaptačného vzdelávania môže naučiť veľa o sebe ako o človeku, vedcovi a učiteľovi súčasne. Kroky, ktoré za predpokladu, že ich bude počas nasledujúcich rokov aktívne opätovne uplatňovať, mu môžu napomáhať približovať sa k excelentnosti. Z tohto pohľadu sme cestu vysokoškolského učiteľa – ako jednotlivca v rámci Adaptačného vzdelávania na UNIZA prepojili s opisom osobnostného a profesijného rozvoja vysokoškolského učiteľa na University of Cambridge (Obrázok 1). Každopádne, ide o proces dlhodobý, ktorý nie je v určitých momentoch možné urýchliť. Je potrebné neponáhľať sa. Ako píše Švec (2005, s. 63) pri učení totiž dochádza k zmenám a to si vyžaduje čas. „Veci“ nejde naraz pochopiť, poznať, uchopiť, ale skôr sa ich na začiatku iba dotknúť. Keď konám v pedagogických situáciách (učím sa), musím počítať aj s okľukami. Pri učení, riešení pedagogických situácií, robíme aj chyby. Niekedy je priznaná chyba tým najzaujímavejším v procese poznávania. Cesta učiteľa od jeho autentických skúseností k pedagogickým vedomostiam nie je jednorazovým aktom, nie je možné ju ukončiť v jednom kurze, lebo je založená na zrení osobnosti, ktoré si vyžaduje istý čas. Učiteľova cesta od jeho skúseností nekončí vytvorením pedagogických vedomostí. Ide o to, aby bol vybavený schopnosťami tvorivo konať v rôznych pedagogických situáciách (Švec, 2005, s. 56).

### Obrázok 1 Kroky v osobnostnom v profesijnom raste vysokoškolského učiteľa

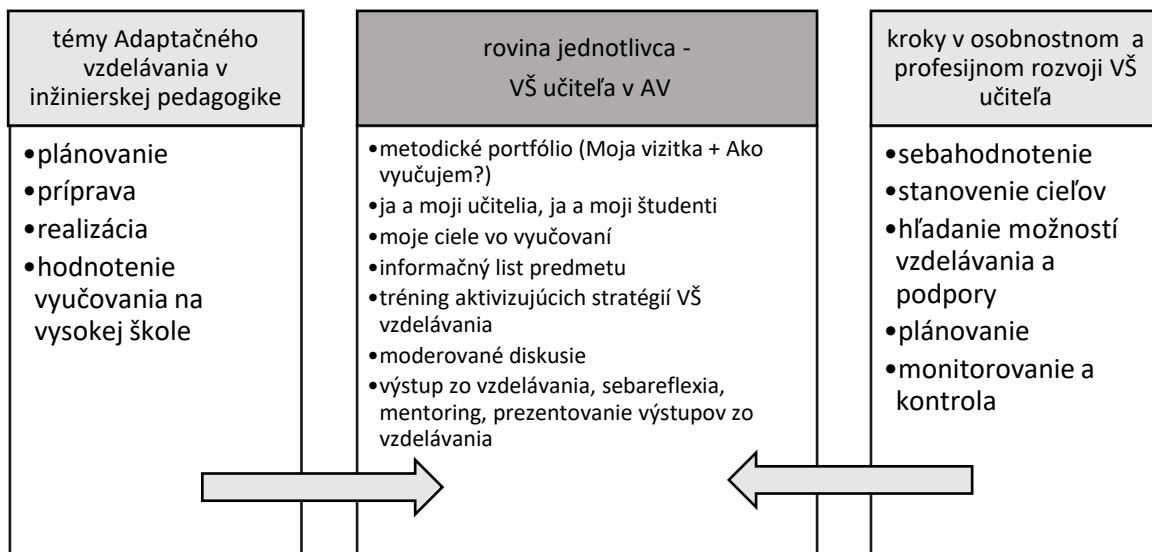


Zdroj: vlastné spracovanie podľa: Personal and professional development, University of Cambridge, 2018

Vysokoškolský učiteľ, začínajúci zvlášť, musí byť nevyhnutne proaktívny v oblasti sebarozvoja. Iba tak môže kvalitne vykonávať svoje aktuálne úlohy, plánovať si a zvládať nové. Iba tak dosiahne väčšiu spokojnosť a efektívnosť v práci. Iba tak môže zvládnuť byť zároveň

vynikajúcim vedcom, profesionálnym učiteľom vysokoškolských študentov a výborným človekom. Z tohto trojdimenzionálneho modelu osobnosti vysokoškolského učiteľa vychádzala Sirotová (2014, s. 32). V súčasnosti sú na vysokoškolských učiteľov kladené veľmi široko postavené požiadavky (od popisu kompetentností, rol až po požiadavky uvedené v etických kódexoch, smerniciach a pod.). S ohľadom na tieto požiadavky u začínajúcich vysokoškolských učiteľov na pozadí prezentovaných tém Adaptačného vzdelávania (AV), vyberáme do popredia rovinu osobnostného a profesijného rastu osobnosti vysokoškolského učiteľa ako jednotlivca nasledovne (Obrázok 2):

**Obrázok 2 Prepojenie tém Adaptačného vzdelávania a krokov osobnostného a profesijného rozvoja vysokoškolského učiteľa**



Zdroj: autorka

Našou prioritou pritom je aby sa priamo výučbou vo vzdelávacom programe Adaptačného vzdelávania v časti inžinierska pedagogika prelínal SCL prístup (vyučovanie orientované na študenta), ktoré je tiež známe ako vyučovanie orientované na „učiaceho sa“ (z ang. originálu „learner“) (Lea, Stephenson and Troy, 2003, s. 321). Sme presvedčení, že iba potom, ak učitelia nielen spoznajú v teoretickej rovine ale si aj „zažijú“ tento prístup, budú otvorenejší ho, napr. aj podvedome aplikovať vo svojich vyučovacích predmetoch.

SCL je podľa European Students' Union (2010, s. 5) možné definovať ako myšlienkové nastavenie a kultúru danej vysokoškolskej inštitúcie a zároveň prístup k učeniu vychádzajúci z konštruktivistických teórií učenia. Nie je to metóda sama o sebe ale prístup charakterizovaný inovatívnymi metódami vyučovania, ktorých cieľom je podporovať učenie sa prostredníctvom komunikácie učiteľov a učiacich sa a ktoré vnímajú študentov ako aktívnych účastníkov vlastného učenia sa. Zdokonaľujú pritom prenositeľné zručnosti, ako je riešenie problémov, kritické a reflexívne myslenie. V tomto zmysle je skutočne zdôvodniteľné, aby sme rešpektovali všetky základné princípy SCL:

- neustálym reflexívnym procesom;
- podporovaním rôznorodosti vo vzdelávaní (poskytnutím lektorských interaktívnych prednášok, workshopov, tréningov, písomných reflexií, moderovaných diskusií a pod.);
- podporovaním rozmanitosti vysokoškolských učiteľov ako takých, ich štýlov učenia sa, potrieb a záujmov;

- poskytovaním primeraného výberu (prostredníctvom spektra aktivizujúcich stratégií a metód, rôznorodých možností vytvorených výstupov vzdelávania a pod.);
- prispôbením sa ich rôznym skúsenostiam a vedomostiam;
- ich zaangažovaním ako aktívnych partnerov do tvorby kurikula vzdelávacieho programu (zistiť ich vzdelávacích potrieb prostredníctvom dotazníka pred realizáciou kurzu, prispôbením moderovaných diskusií ich záujmom, a pod.);
- uprednostňovaním workshopov a tréningov („umožňovanie konania“) pred prednášaním („rozprávaním“);
- vytváraním partnerskej spolupráce medzi organizátormi, lektorom a účastníkmi Adaptačného vzdelávania.

Pracujeme tak aj v súlade s charakteristikami zmysluplného učenia sa dospelých podľa Ausubela, ktoré upravila Vašašová a kol. (2016, s. 21-24). Ide o aktivnosť učenia, konštruktívnosť učenia, kumulovanosť a autoregulatívnosť (zacielenosť) učenia. Z hľadiska zložiek zmysluplného učenia sa ukázali byť podstatné najmä naplnenie očakávaní, aktivovanie doterajších vedomostí a zručností ako aj motivovanie, čo je aj pri učení sa dospelých jeden z najdôležitejších aspektov učenia (Vašašová a kol., 2016, s. 62). Vytvárame tak prostredie na dôsledné porozumenie väčšine štandardov formulovaných Slovenskou akreditačnou agentúrou pre vysoké školstvo (Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania, 2020, čl. 4).

Na jednotlivých stretnutiach vyvážené kombinujeme individuálnu ale aj skupinovú prácu, a efektívne učenie sa účastníkov podporujeme prepájaním štýlov učenia s vhodnými metódami a technikami vyučovania, tak ako odporúčame aj učiteľom (Hrebeňárová - Trabalíková, 2022, s. 31).

V nasledovnom texte postupne ku každému kroku osobnostného a profesijného rastu vysokoškolského učiteľa uvádzame akým spôsobom konkrétne naplníme tieto kroky z pohľadu práce učiteľa – jednotlivca na sebe.

### **Krok 1**

Ak chceme profesijne rásť, musíme poznať svoj východiskový bod. Podnetnými otázkami tu sú: V čom je moja pridaná hodnota? Aké mám schopnosti, prenositeľné kompetentnosti? Hovoria mi kolegovia, že som v niečom dobrý? V čom by som mohol byť sebavedomejší? Čo by som mohol vedieť lepšie? Odkiaľ čerpám inšpiráciu? Čo ma vie motivovať a nadchnúť? Čo je pre mňa dôležité?

Na úrovni jednotlivca vysokoškolskí učitelia spoznávajú svoj východiskový bod tak, že prezentujú seba a svoju doterajšiu pedagogickú skúsenosť. Vyhotovia a prezentujú Metodické portfólio (Obrázok 3). Toto má dve časti: A Moja vizitka a B Ako vyučujem?

**A Moja vizitka:**

Účastníci vzdelávania popíšu svoju filozofiu vyučovania, vyučovací štýl, problémy vo vyučovaní ale aj svoje stratégie zvyšovania aktivizácie vysokoškolských študentov. Vizitku pripravujú vopred a prezentujú v rámci prvého stretnutia. Zámerom je, že pomenujú svoje kvality, zamyslia sa nad rezervami, čiastočne sa vzájomne spoznajú ale aj porovnajú.

V prípade vizitky je to pre nás prvá, základná verzia. Už v tom čase totiž vieme, že vizitka bude súčasťou záverečného výstupu vysokoškolských učiteľov a môžu si vybrať, či využijú pôvodnú alebo prepracovanú verziu. Všetci učitelia ju doteraz prepracovali so zahrnutím informácií,

s ktorými sa stretli na Adaptačnom vzdelávaní. Začlenili napr. informácie o štýloch vyučovania, aktivizovaním študentov, upresnili terminológiu, boli oveľa konkrétnejší.

### Obrázok 3 Požiadavky na metodické portfólio vysokoškolského učiteľa

**1. metodické portfólio**

VŠ učiteľ prezentuje svoju pedagogickú činnosť tak, že vypracuje a prezentuje nasledovné časti:

<b>A:</b> Moja vizitka: (3 min.) Zodpovedanie otázok:	<b>Moja filozofia vyučovania:</b> Aké sú moje zásady vo vyučovaní študentov? Aké mám ciele vo vzdelávaní? Aké problémy mám pri vyučovaní?	<b>Môj vyučovací štýl:</b> Aký som učiteľ? Čo ma charakterizuje? Čo dávam mojim študentom? Ako komunikujem so študentmi? Ako zvyšujem efektívnosť mojich vyučovacích hodín? Príp. ďalšie/iné otázky.	<b>A: Spôsob spracovania?</b> Je vo Vašej kompetencii – Váš návrh konzultujete s lektorom. Např. selfie–video, <b>Power</b> Point, Prezi.com – prezentácia, Word – text...
<b>B:</b> „Ako vyučujem?“ (príklad) (20 min.)	<b>V čom som ako VŠ učiteľ dobrý?</b> Ako aktivizujem mojich študentov, aby si zapamätali a ovládali učivo na realizovanej vyučovacej hodine? Akú techniku/stratégiu mám overenú?	<b>Mikrovyučovanie</b> Praktická realizácia ukážky vyučovania. V čase vyhradenom pre Adaptačné vzdelávanie.	<b>B: Spôsob spracovania?</b> Návrh má rozsah cca A4, podobu Vašej štandardnej prípravy na vyučovaciu hodinu.

Zdroj: autorka

#### B Ako vyučujem?

Túto časť učiteľia odovzdajú spolu s vizitkou v podobe svojej štandardnej prípravy na vyučovanie, je teda v ich kompetencii akým spôsobom ju spracujú. Realizujú ju až počas vzdelávania, z toho dôvodu ju opisujeme v kroku 3.

Náš zámer, s akým zadávame vysokoškolským učiteľom vytvoriť metodické portfólio je ich vzájomné spoznanie sa a výmena skúseností zo vzdelávania, prezentovanie svojej „najlepšej praxe“ a vzájomné porovnanie sa. Zároveň ich takto spoznáva aj lektor, lepšie rozumie ich pracovnému prostrediu a potrebám ich študentov.

Na úrovni skupiny sa vysokoškolskí učiteľia spoznávajú pri použití metódy world café. Najskôr individuálne a potom za asistencie moderátorov pri jednotlivých stoloch v skupinách sumarizujú odpovede na nasledovné otázky:

Ja a moji učiteľia

Ako som študoval/a ja?

- Čo by som ocenil/a na prednáškach mojich VŠ učiteľov?
- Čo by som ocenil/a na seminároch mojich VŠ učiteľov?
- Čo bolo hodnotné/zaujímavé na spôsobe, akým ma moji VŠ učiteľia skúšali/hodnotili?

Ja a moji študenti

Ako vyučujem ja?

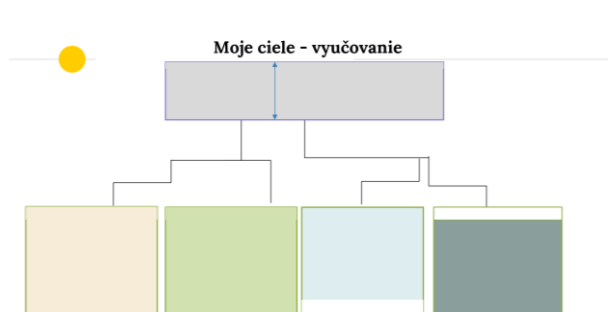
- Čo z toho, ako učili/skúšali moji učiteľia na vysokej škole, uplatňujem v praxi?
- Čo, podľa Vás, vo Vašej výučbe VŠ študentov robíte zvlášť dobre?
- Čo by ste na Vašom vyučovaní mohli vylepšiť? Prečo by ste to mohli/chceli vylepšiť?

#### Krok 2

Ak chceme osobnostne a profesijne rásť, potrebujeme sa pýtať: „Kam smerujem?“ Stanovíme si ciele, aby kroky, ktoré robíme viedli správnym smerom. Odpovieme si na otázky: V čom chcem byť lepší v súvislosti s mojou aktuálnou prácou? Čo očakávam od mojej práce? Kde

chcem byť? Aké zmeny majú byť výsledkom môjho rozvoja? Existuje nejaká konkrétna rola, na ktorú sa chcem zamerať? Podľa čoho budem vedieť, že som cieľ dosiahol?

#### Obrázok 4 Podklad pre formulovanie cieľov a konkrétnych úloh vo vyučovaní



Zdroj: autorka

Na tento účel využívame techniku SMART, ako pomôcku pri definovaní si dobrých cieľov. Vysokoškolský učiteľ si napíše jeden cieľ a niekoľko konkrétnych úloh, ktoré by mu mohli pomôcť ich dosiahnuť (Obrázok 4). Ich naplnenie priebežne monitoruje a v závere vzdelávacieho programu dostane priestor sa k nim vrátiť a vyjadriť sa k ich splneniu.

#### Krok 3

Zvažujeme možnosti vzdelávania, sebvzdelávania a podpory, hľadáme vo svojom okolí mentorov, vzory. Rozmýšľame: Ako sa najlepšie ja sám učím? Ako môžem využiť svoje silné stránky na rozvoj v rôznych oblastiach? Ako sa môžem poučiť z cesty rozvoja iných, ktorí mali podobné ciele? Kto mi môže pomôcť? Čo konkrétne, t.j. ktoré zručnosti, vedomosti mi môžu pomôcť?

- Moji kolegovia - je tu niekto, kto veľmi dobre vykonáva podobné úlohy tak, ako by som to chcel robiť ja? Môžeme sa podeliť o nápady a navzájom sa povzbudiť?
- Kto by mohol byť mojim mentorom? Kolegovia zo vzdelávania alebo starší odborníci v mojej oblasti?

V priebehu vzdelávania majú účastníci viaceré možnosti hľadania vzorov a podpory okolo seba. Poskytujeme im ju najmä prostredníctvom realizácie Metodického portfólia – časti B, práce s informačnými listami, angažovania sa v tréningu aktivizujúcich stratégií vysokoškolského vzdelávania a pozvania na moderované diskusie.

#### Metodické portfólio časť B Ako vyučujem

Túto časť teda zaradíme flexibilne, priebežne. Ide o 15-20 min. bloky, v našom ponímaní mikrovyučovanie. Jeden vysokoškolský učiteľ realizuje praktickú ukážku vyučovania s overenou technikou, stratégiou aktivizácie študentov, ostatní kolegovia z kurzu sú v role jeho študentov. Učitelia sa postupne priebežne striedajú, navzájom si poskytujú písomnú spätnú väzbu. Využijú na to kritériá, ktoré si zadefinovali vopred ako skupina. Na záver odpovedajú aj na otázku: „Ktorý prvok vyučovania zvlášť oceňujete?“, „Prečo?“ a Čo a ako by ste na prístupe učiteľa zlepšili?“

Uvedomujeme si, že je to špecifická situácia, vzhľadom na rozmanitosť profilácie účastníkov vzdelávania. Vysokoškolský učiteľ totiž už pred realizáciou mikrovyučovania myslí na to, že mu budú musieť rozumieť kolegovia aj s veľmi odlišnou profiláciou. Táto stránka nami využívanej formy mikrovyučovania je tiež výzvou, využívame však jej potenciál v pozitívnom zmysle.

Ďalšie možnosti priebežne spoznávať rôzne svoje stránky a zadávať si ciele

Vysokoškolskí učitelia aj neskôr, priebežne spoznávajú samých seba ako učiteľov pri jednotlivých stretnutiach v rámci Adaptačného vzdelávania. Robia tak pri určení vlastného štýlu učenia sa (podľa prevažujúcich druhov inteligencií alebo VARK), pri oboznámení sa s Turekovými vyučovacími štýlmi učiteľa a Caselmannovou typológiou osobností učiteľov (Turek, s. 138), prácou s požiadavkami na vysokoškolského učiteľa (Ficula, 2006 In Sirotová, 2014, s. 34) a 12 rolami vysokoškolského učiteľa (Harden, Crosby, 2000, s. 336).

V súvislosti so svojou konkrétnou každodennou pedagogickou činnosťou sa začínajúci vysokoškolskí učitelia hlbšie oboznamujú so základnými dokumentmi, ktoré definujú a zároveň vymedzujú oblasť ich pôsobnosti na študenta, sú základom ich edukačnej reality.

### Informačný list predmetu

Vysokoškolskí učitelia počas niekoľkých stretnutí v rámci vzdelávania získali určité vedomosti, zručnosti a vŕhľad do problematiky rozvoja svojich pedagogických kompetentností. Jedným z ich ďalších pohľadov na seba je definovanie si roviny, čo chcem ja ako učiteľ dosiahnuť so svojimi študentmi. Základným dokumentom je v tomto prípade informačný list nimi vybraného predmetu, ktorý vyučujú/profilujú sa v ňom a definované výstupy vzdelávania. Praktickým spôsobom si zdokonaľujú svoje zručnosti využiť relevantné taxonómie pri textácii výstupov vzdelávania a cieľov vyučovania a prechádzajú do roviny ako ich so svojimi študentmi naplňať najmä prostredníctvom aktivizujúcich vyučovacích metód. Ich podstatou je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu cieľov dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti študentov.

### Tréning aktivizujúcich stratégií vysokoškolského vzdelávania

Časť vzdelávacieho programu Adaptačného vzdelávania v inžinierskej pedagogike je venovaná súčasným inovatívnym stratégiám vysokoškolského vzdelávania (Obrázok 5). V tomto prípade ide o aktivizujúce stratégie, metódy a techniky.

### Obrázok 5 Pokrytie tém o súčasných inovatívnych stratégiách vysokoškolského vzdelávania v Adaptačnom vzdelávaní

November	22.10.2021	lekčorská interaktívna prednáška	Vysokoškolský učiteľ a študent (vzdelávanie a učenie)	6
	5.11.2021	lekčorská interaktívna prednáška	Ciele vyučovania na vysokej škole	4,5
	19.11.2021	lekčorská interaktívna prednáška	Prezentácia ako súčasť VŠ výučby	3
lekčorská interaktívna prednáška, workshop		Efektívne prístupy a stratégie vo VŠ vzdelávaní. Súčasné inovatívne stratégie vysokoškolského vzdelávania 1	3	
December	3.12.2021	workshop	Súčasné inovatívne stratégie vysokoškolského vzdelávania 2	4,5
	10.12.2021	workshop	Súčasné inovatívne stratégie vysokoškolského vzdelávania 3	6
Január	14.1.2022	lekčorská interaktívna prednáška	Metódy vysokoškolskej výučby v technických a ekonomických predmetoch	4,5
	28.1.2022	lekčorská interaktívna prednáška	Pedagogicko-psychologické kompetencie VŠ učiteľa v kontexte SCL prístupu	4,5
		workshop	Súčasné inovatívne stratégie vysokoškolského vzdelávania 4	1,5
Február	11.2.2022	workshop	Interaktívna komunikácia so študentmi – možnosti a prístupy	6
	18.2.2022	workshop	Tréning metodických zručností VŠ učiteľa	4
		lekčorská interaktívna prednáška	IKT v kreatívnej činnosti VŠ učiteľa	2
	25.2.2022	lekčorská interaktívna prednáška	Hodnotenie študentov-možnosti a prístupy.	4,5

Zdroj: dokumentácia Ústavu celoživotného vzdelávania UNIZA



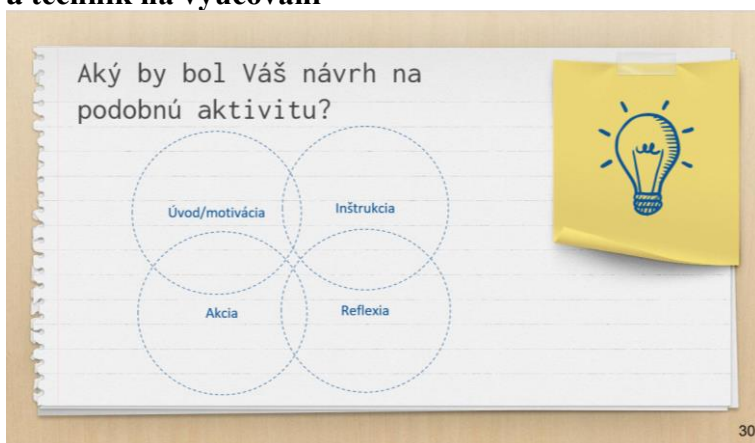
Účastníci vzdelávania počas viacerých stretnutí absolvujú sériu workshopov, najčastejšie sú v nich v role svojich študentov. Dbáme o to, aby vysokoškolskí učitelia – inžinieri so špecializáciou v technických a ekonomických odboroch, vzhľadom na aktuálne zloženie skupiny, mali prezentované stratégie vysokoškolského vzdelávania podané v kontexte technických a ekonomických tém, tém z oblasti informatiky, bezpečnostného inžinierstva, dopravy, elektrotechniky; problematiky blízkej učiteľom na strojníckej a stavebnej fakulte.

Vysokoškolskí učitelia:

- V kontexte prípadovej štúdie z firemného prostredia sú zaangažovaní do tvorby pojmových máp, vyučovacích metód a techník ako sú jigsaw, think-pair-share, buzz-groups, brainstorming, brainwriting, snowball, strom problémov a cieľov, hrania rol (Trabalíková, 2020, s. 71 – 90).
- Pracujú na úlohách, ktoré sú didakticky spracované tak, aby zaangažovaním sa v nich vysokoškolský učiteľ získal základné a dôležité vedomosti a zručnosti k princípom projektového, problémového vyučovania a konštruktivismu, rozvoji kritického a tvorivého myslenia študentov, kooperatívneho vyučovaniu, multižánrovému projektu, tímovej práci študentov, blended learningu, heuristickým metódam vo vyučovaní ale aj klasickým metódam vysokoškolskej výučby – ich efektívnej aplikácii.
- Používajú na týchto workshopoch ako dynamizujúce prvky nástroje Padlet, Canva, Sli.do, Prezi, Prezi Video, Kahoot, Edraw Mindmaster. Je tak vyššia pravdepodobnosť, že tieto, prípadne im podobné budú neskôr používať ako organickú súčasť vo vyučovaní študentov.
- Absolvujú tréning efektívnej komunikácie so študentmi, zadávania otázok, hodnotenia výsledkov študentov a pod.

Dôležitou zásadou pre nás je, aby sme sa spolu s účastníkmi vzdelávania tak často obracali k ich vlastným vyučovacím predmetom, ako je to len možné (Obrázok 6). Neustále majú k dispozícii svoje materiály k vyučovaným predmetom a postupne zapisujú svoje návrhy takmer ku každej trénovanej stratégii alebo technike, niektoré z nich prezentujú pred kolegami.

### **Obrázok 6: štruktúra návrhu využitia aktivizujúcich vyučovacích stratégií, metód a techník na vyučovaní**



Zdroj: autorka

Moderované diskusie

Jednou z foriem, ktorou začínajúcim vysokoškolským učiteľom poskytujeme podporu sú moderované diskusie. Na vzdelávanie sú pozývaní skúsení vysokoškolskí učitelia UNIZA

a v diskusii o nimi využívaných metódach, osvedčených postupoch vo vyučovaní, ich filozofii vyučovania sa môže začínajúci vysokoškolský učiteľ poučiť z cesty rozvoja iných, ktorí mali podobné ciele, môže u nich hľadať podporu, riešenie problémov a mentorskú oporu.

#### **Krok 4**

Plánovanie - v tomto kroku je vhodné urobiť si na základe svojich cieľov konkrétny plán, dať svoje myšlienky do konkrétnej podoby prostredníctvom konkrétnych aktivít, ktorými ich dosiahneme.

Tento krok v procese Adaptačného vzdelávania v časti inžinierska pedagogika stotožňujeme s tvorbou záverečných výstupov zo vzdelávania. Vysokoškolský učiteľ v ňom preukazuje uplatnenie vedomostí, zručností a kompetentností, ktoré získal v Adaptačnom vzdelávaní. Plánuje teda konkrétne ciele, aktivity a hľadá možnú podporu zo strany kolegov. Oboznámi sa s kritériami v sebazozorovacom hárku, na základe ktorých on sám urobí sebareflexiu vedenej vyučovacej hodiny. Písomne, na základe vyžadovanej predlohy, vypracuje návrh zaradenia aktivizujúcich vyučovacích metód, techník alebo poznatkov z vysokoškolskej pedagogiky, konzultuje ho s lektorom vzdelávania a následne ho realizuje. Uplatní tu, vzhľadom na špecifické podmienky vyučovaných predmetov, prvky plánovania, prípravy, realizácie a hodnotenia vyučovania v priebehu 1-2 hodinového bloku. Vyberá si pritom jednu z možností preukázania realizácie aktivizujúceho vyučovania. Buď si vyberie mentora, ktorý bude na vyučovaní prítomný alebo vyhotoví nahrávku vyučovania. Mentorom môže byť kolega z fakulty s dlhodobejšou praxou, kolega z Adaptačného vzdelávania, priamo lektor vzdelávania, či niektorí z vysokoškolských učiteľov, ktorí realizovali moderované diskusie.

Pred realizáciou inovovanej vyučovacej jednotky sa lektor vzdelávania stretáva s mentorom a ozrejní mu jeho úlohu. Tou bude poskytnúť pozývajúcemu spätnú väzbu na realizované vyučovanie na základe pozorovacieho hárku.

#### **Krok 5**

V piatom, poslednom kroku, sa prehodnocuje situácia, žiada sa o spätnú zo strany kolegov, zhodnocuje sa dosiahnutý pokrok a plánuje sa jeho posilnenie pre budúcnosť.

Teda aj vysokoškolský učiteľ po realizovaní aktivizujúceho vyučovania monitoruje a kontroluje výsledky svojho plánu a to najmä počas jeho stretnutia s mentorom a lektorom vzdelávania. Najskôr on a potom jeho mentor pomenuje prostredníctvom kritérií v pozorovacom hárku, čo bolo vo vyučovaní na výbornej úrovni ale aj to, čo mohlo byť realizované inak alebo lepšie. Lektor vzdelávania je v tejto fáze v role sprostredkovateľa. Jeho úlohou je tu klásť dôraz na to, aby sa tieto stretnutia niesli v pozitívnej atmosfére, aby prípadná kritika bola konštruktívna a diskusie mali podporujúci charakter.

Po zrealizovaní všetkých aktivizujúcich vyučovacích hodín a následných stretnutí s diskusiou nad spätnou väzbou účastníci vzdelávania pred odovzdaním osvedčení prezentujú realizované výstupy pred pozvaným auditóriom. Prezentovania výstupov a odovzdávania osvedčení sa zúčastňujú rektor univerzity, prorektor pre vzdelávanie, príslušní dekáni fakúlt, či kolegovia vysokoškolských učiteľov. Vysokoškolský učiteľ prezentuje pripravenú aktivizujúcu vyučovaciu hodinu, pomenuje závery spätnej väzby a ním pomenované oblasti, v ktorých sa chce, v kontexte vyučovania svojich študentov, zlepšovať. Na univerzite sú tak do diskusie nad vyučovaním vtiahnutí strategickí partneri, krok po kroku sa utvára profesijná komunita expertov v oblasti vzdelávania, ktorí považujú za dôležité aj v oblasti vyučovania študentov dosiahnuť excelentnosť. Aj týmto, prostredníctvom svojich zástupcov, univerzita dáva najavo svoje stotožnenie sa s odporúčaniami European University Association a publikovaným dokumentom: EUA's Learning and Teaching Initiative z roku 2017. Podľa neho posilňovanie

angažovanosti vysokoškolských učiteľov v oblasti vyučovania si vyžaduje okrem iného aj doslova „zviditeľňovať“ rovinu vyučovania na univerzite, pozdvihnúť, citiť si ho a mať v centre pozornosti študentov. Je dôležité vytvárať prostredie pre formálne ale aj neformálne stretnutia, kde sa univerzitní učitelia môžu stretávať, diskutovať, rozprávať o svojom vyučovaní, nielen o vede; uvažovať o možnostiach jeho zdokonaľovania v kontexte prípravy čo najlepších podmienok pre učenie sa ich študentov.

## Záver

Súbor jednotlivých krokov, ktorými sprevádzame vysokoškolských učiteľov UNIZA bol naplánovaný do podoby, v akej je dnes, postupným zrením. Jednotlivé kroky, stratégie, v ktorých sa môže utvárať vysokoškolský učiteľ osobnostne i profesijne sme k prvotnému plánu zaraďovali postupne. Každopádne, tento systém bude stále otvorený zmenám, ktoré prispievajú jeho zdokonaleniu. Jednou z možných výziev by pre nás mohlo byť zaradenie SoTL – Scholarship of Teaching and Learning – systematického výskumu procesu vyučovania a učenia (výskum vlastného vyučovania, identifikovania problémov a ich riešení, príprava malých výskumných projektov) v zmysle zlepšenia vlastnej pedagogickej činnosti a výsledkov učenia sa študentov spojenej so zdieľaním iným vysokoškolským učiteľom (Gray a kol., 2016, s. 13). Tento krok by iste prispel k explicitnému preukázaniu zlepšenia kvality prednášok a seminárov začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Je to výzvou aj preto, že na univerzitách sa posilňuje monitoring kvality študijných programov a predmetov. Vysokoškolskí učitelia budú reagovať napr. na vnímanie kvality vyučovaných predmetov študentmi a postupne navrhovať a zavádzať preukázateľné zmeny. Rozvíjaná schopnosť pracovať na sebe v oblasti osobnostnej i profesijnej v spojení so SoTL môže byť k tomu výborným východiskom. Ďalšou výzvou je v tejto súvislosti zavedenie učiteľského portfólia vysokoškolských učiteľov UNIZA, prípadne nastavenie procesov, ktoré povedú na univerzite k oceňovaniu vysokoškolských učiteľov za ich kvality v pedagogickej činnosti. Výziev je veľa, z našej skúsenosti vyplýva, že v synergii práce vedenia univerzity, učiteľov a zaangažovaných učiteľov na UNIZA je možné všetky postupne zväziť a zavádzať v miere, aká bude prospešná učiteľom ale najmä študentom.

## Literatúra

- European Students' Union. 2010. *Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions*. [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné na: [https://esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/4-SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](https://esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/4-SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)
- HARDEN, R. M. – CROSBY, J. 2009. The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. In *Medical teacher* [online]. 2009, vol. 22, no. 4, p. 334 - 347. ISSN 0142-159X. [cit. 2022-05-25]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/014215900409429>
- HREBEŇÁROVÁ, L. – TRABALÍKOVÁ, J. 2022. *Študijný program a kľúčové prvky dosiahnutia výstupov vzdelávania*. Žilina: EDIS, 2022. 52 s. ISBN 978-80-554-1818-6.
- HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- LEA, S. J. – STEPHENSON, D. – TROY, J. 2003. Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond Educational Bulimia? In *Studies in Higher Education* [online]. 2003, vol. 28, no. 3, p. 321-334. ISSN: 0307-5079. [cit. 2022-06-01]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- LOUKKOLA, T. – DAKOVIC, G. 2018. *EUA's Learning and Teaching Initiative: Report from the 2017 Thematic Peer Groups*. [online]. [cit. 2020-01-16]. Dostupné na: <https://eua.eu/resources/publications/348:eua%E2%80%99s-learning-and-teaching-initiative-report-from-the-thematic-peer-groups.html>

NEZVALOVÁ, D. 1998. Reflexe v pregraduálnej prípravě učiteľů (zahraniční zkušenosti). In *Pedagogická orientace* [online]. 1998, roč. 8, č. 4, s. 33 - 42. ISSN 1211-4669. [cit. 2022-05-27]. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10539>

SIROTOVÁ, M. 2014. *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: UCM FF, 2014. 167 s. ISBN 978-80-8105-563-8.

Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo. 2020. *Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokého školstva*. [online]. [cit. 2022-06-02]. Dostupné na: <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-vnutorny-system-zabezpecovania-kvality-2.pdf>

ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učiteľa: teórie a praxe*. Praha: Aspi, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

TRABALÍKOVÁ, J. 2020. The power of case studies at the course for university teachers In *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2020, p. 71 – 90. ISBN 978-83-233-4818-4.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

University of Cambridge. 2017. *Personal and professional development*. [online]. [cit. 2017-10-12]. Dostupné na: <https://www.ppd.admin.cam.ac.uk/professional-development>

VASAŠOVÁ, Z. et al. 2016. *Psychológia učenia dospelých*. Banská Bystrica: UMB, 2016. 151 s. ISBN 978-80-557-1113-3.

## PodĎakovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. 005ŽU – 4/2020 s názvom „Tvorba moderných podporných mechanizmov zameraných na rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite“.

## Kontakt

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.

Ústav celoživotného vzdelávania Žilinská univerzita

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

jana.trabalikova@uniza.sk

# VYUČOVANIE NA VYSOKEJ ŠKOLE – PREZENČNE, ALEBO DIŠTANČNE?

## TEACHING AT UNIVERSITY – CLASSROOM TEACHING OR DISTANCE TEACHING?

Lukáš Žido

### Abstrakt

Dosah obmedzenej prezenčnej výučby sa ocitol aj v prostredí vysokoškolského vzdelávania. I naďalej absentuje interakcia a priamy kontakt subjektov a objektov vzdelávania. Organizácia výučby i naďalej ostáva v samotnej rézii vysokých škôl, preto je namieste položiť si otázku, ako tento dlhodobý proces dištančného vzdelávania vplýva na študentov.

**Kľúčové slová:** prezenčné vzdelávanie, dištančné vzdelávanie, samoštúdium

### Abstract

The impact of limited classroom teaching has also been found in the higher education environment. There is still no interaction and direct contact between subjects and objects of education. The organization of teaching remains under the direction of universities themselves, so it is appropriate to ask how this long-term process of distance education affects students.

**Key words:** classroom teaching, distance teaching, self-study

**JEL klasifikácia:** I200, I210

### Úvod

Výchova a vzdelávanie sú v spoločnosti stále považované za najvýznamnejšie a trvalé priority. Cieľom je vytvoriť spoločnosť, v ktorej vzdelávanie bude zdrojom dlhodobej prosperity Slovenska, čo ovplyvní aj postavenie Slovenska v Európe, ako aj všestranný rozvoj osobnosti a uplatnenie každého občana.

Dištančné vzdelávanie zahŕňa nielen prednášky a cvičenia, ktoré vedie vyučujúci, ale aj samoštúdium odbornej literatúry, štúdium online materiálov aj vypracovanie zadaní a seminárnych prác. Pandémia COVID-19 nás prinútila urýchliť proces dištančného vzdelávania, ktoré zahŕňalo vypracovanie podrobných online materiálov pre študentov. V posledných rokoch vznikol nový spôsob vyučovania a učenia, ktorý je možný vďaka digitálnym technológiám a online metódam. Tieto nové prístupy motivovali učiteľov a študentov získavať a využívať nové zručnosti pri výučbe aj učení sa.

Informačným a komunikačným technológiám (ďalej ako IKT) sa už v roku 2006 venovali Gregaňová a Országhová (2006), ktoré uvádzajú: „Prioritou súčasnej informačnej spoločnosti má byť prebudovanie obsahu, metód a foriem vzdelávania na báze IKT, budovanie virtuálneho vzdelávacieho prostredia, tvorba digitálneho obsahu vzdelávania, príprava učiteľov na nové kompetencie pre vzdelávanie v modernej škole s podporou IKT a pod.“

Digitálne nástroje vyžadujú, aby učitelia navrhli nové vyučovacie metódy pre dnešných študentov. Young, S. (2006) uvádza, že súčasní študenti potrebujú a očakávajú flexibilitu,

pohodlie, interaktivitu a animáciu, ktoré poskytujú používanie nových technológií v učení sa. Pohľad študentov je obzvlášť dôležitý vtedy, keď sa používajú nové vyučovacie prístupy a zároveň sa zavádzajú nové technológie, ktoré vo svojich prácach uvádzajú autori (Arthur, 2009 a Court, 2020).

Artino (2010) predstavil integrovaný metodický prístup, hovorí o integrácii prvkov: dynamické vytváranie digitálneho obsahu študentmi a ,systematické používanie kvalitného obsahu. Farrel a Brunton (2020) priniesli správu o kvalitatívnej štúdiu, ktorá skúmala skúsenosti so zapojením študentov online do inštitúcie vyššieho vzdelávania.

## **Vzdelávanie**

Vzdelávanie je základný pojem pedagogickej teórie a praxe. Zjednodušene možno konštatovať, že vzdelávanie je procesom nadobúdania vzdelania.

Podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z. je vzdelávanie chápané ako cielene organizovaný a realizovaný proces edukačného pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo študenta v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.

Vzdelávanie v školách prebieha v stanovenom čase a v konkrétnych organizačných formách. Školské vzdelávanie zahŕňa na seba nadväzujúce stupne vzdelávania a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie. Takéto inštitucionálne vzdelávanie sa označuje aj termínom formálne vzdelávanie. Neformálne vzdelávanie je systematické organizované vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje mimo formálneho vzdelávania, t. j. mimo školy. Je organizované napr. podnikmi, kultúrnymi zariadeniami, klubmi, nadáciami, ale aj školami.

## **Dištančné vzdelávanie**

Podľa § 54 ods. 9, zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, dištančné vzdelávanie je organizované bez priameho kontaktu pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca s dieťaťom alebo so študentom komunikáciou prostredníctvom dostupných komunikačných prostriedkov, najmä prostriedkov založených na využívaní počítačových sietí. Dištančné vzdelávanie je vzdelávanie, v ktorom sú učiteľ (tútor) a študujúci oddelení v čase alebo mieste, príp. v oboch. Vzdelávanie alebo kurzy sú poskytované na diaľku cez synchrónne alebo asynchrónne prostriedky. S rozvojom technických a programových prostriedkov počítačov, informačných a komunikačných technológií (IKT) sa vytvorili nové možnosti aj v oblasti dištančného vzdelávania. Klasické materiály a informačné balíčky spolu s učebným materiálom vo forme dokumentov sa postupne pretvárajú na elektronické učebnice, softvérové balíky podporujúce interaktívnu a individuálnu edukáciu. Okrem učebných materiálov sa zmenili aj organizačné formy vzdelávania. Boli vytvorené softvérové systémy, ktoré podporujú tieto organizačné formy vzdelávania a obsahujú nielen učebné programy, ponúkané predmety a tematické celky doplnené o elektronické materiály, učebné pomôcky a iné učebné prostriedky, ale podporujú aj ich organizačnú a administratívnu stránku. Často obsahujú celý informačný systém, ktorý zabezpečuje nové vzdelávacie formy od zápisu, platenia, sprístupnenia materiálov a požiadaviek, monitorovania aktivity a kontroly úrovne získaných vedomostí až po ukončenie štúdia a získanie príslušného certifikátu. V mnohých štátoch, príp. aj v menších lokalitách, aj na školách, existujú (národné) centrá dištančného vzdelávania.

Dištančné vzdelávanie je moderná diaľková forma vzdelávania bez fyzickej účasti, ktorá je v súčasnosti spájaná najmä s e-learningom. V minulosti sa dištančné vzdelávanie realizovalo korešpondenčnou formou, kde vzdelávacia organizácia zasielala študentovi študijné materiály a zadania. V súčasnosti je synonymom dištančného vzdelávania e-learning.

## On-line vzdelávanie

On-line vzdelávanie môže prebiehať rôznymi formami napr. pomocou tzv. webinárov, v ktorých učitelia prednášajú učivo priamo cez „videohovor“, alebo pomocou videí, ktoré učitelia komentujú a zároveň ich môžu doplniť názornými ukázkami. Keď ešte k tomu pridáme audio-vizuálne zaznamenávanie celej on-line vyučovacej hodiny, ktoré si môže pedagóg zvoliť, študenti, ktorí ešte úplne nepochopili prednášané učivo, alebo pri opakovaní si môžu on-line hodinu, alebo jej niektorú časť pozrieť ešte niekoľkokrát.

Pri príprave on-line vyučovacej hodiny by sme sa mali snažiť dodržať niektoré princípy bez ohľadu na formu či nástroje:

1. **Komunikovať** – pri on-line vyučovaní sa stráca sociálny kontakt medzi študentmi. V on-line prostredí je veľmi dôležité na túto situáciu myslieť a povzbudzovať študentov, aby komunikovali s učiteľmi a aj navzájom – napr. formou diskusií, skupinových úloh, projektov, otázok a podobne. Nedostatok komunikácie či už medzi učiteľom a študentmi, alebo študentmi navzájom je najčastejší dôvod toho, že sa mnohé on-line hodiny označujú za nudné, slabé, či nekvalitné. Študenti si z takýchto on-line hodín odnášajú veľmi málo poznatkov.
2. **Stanoviť pravidlá** – jednou z chýb, ktorých sa väčšina učiteľov dopúšťa je nedostatok informácií a hlavne inštrukcií pre študentov na začiatku on-line vzdelávania. Keď pracujeme so študentmi on-line, musíme si jasne stanoviť a vysvetliť, čo od študentov budeme žiadať. Jasne, vecne a opakovane vysvetľujeme učivo a zadania. Keď dokážeme docieľať to, že čím menej študentov bude môcť povedať „nepochopil som zadaniu, tak som radšej nerobil nič“, tak sme splnili cieľ a študentov sme dostatočne informovali.
3. **Rozdeliť obsah na časti** – učivo, ktoré prezentujeme by sme si mali rozdeliť do menších častí – celkov. Študentov na začiatku tematického celku by sme mali predstaviť plán, ktorých ich čaká počas výučby. Študenti si potom lepšie vedia spojiť súvislosti s odučeným učivom.

Keď máme zvolené učivo, ktoré chceme študentov naučiť, môžeme začať rozmyšľať o technickej realizácii. Z technického hľadiska si môžeme vybrať dva základné prístupy realizácie ako komunikovať so študentmi:

1. **synchronný prístup** – učiteľ a študenti sa stretnú, každý z nich môže byť na inom mieste, ale komunikujú spolu v reálnom čase (videokonferencia, on-line prednáška, chat).
  - výučba formou videokonferencií spomedzi iných on-line nástrojov najlepšie predstavuje klasické vyučovacie hodiny. Máme so študentmi priamy, živý kontakt, ale pri vyššom počte študentov, nemáme veľa možností vnímať neverbálnu komunikáciu a tak zistiť, či študenti dávajú pozor, resp. rozumejú, čo im vysvetľujeme,
  - **výhodou** synchronného prístupu je paralelné využívanie viacerých nástrojov v rámci videokonferencie. Video konferenčné softvéry (ako napr. MS Teams) umožňujú pri videokonferencii zároveň zdieľať obrazovku počítača (texty, video, zvuk,...), komunikovať aj prostredníctvom textového chatu, zdieľať súbory, využívať tabuľu na písanie, atď.,
  - na druhej strane, **nevýhodou** môže byť, keď vediete videokonferenciu ako učiteľ, je náročné naraz vysvetľovať látku, sledovať chat, zdieľané súbory a ďalšie,
  - **výhodou** je, že je možné videokonferenciu zaznamenať a vzniknuté video potom použiť asynchronným spôsobom – t. j. nechať študentov sa k nej vrátiť vlastným tempom,

- ďalšou otázkou môže byť rýchlosť pripojenia na internet, ktorá je potrebná na prenos zvuku a obrazu.
- 2. **asynchrónny prístup** – učiteľ a študenti sa nachádzajú každý na inom mieste a nepracujú nevyhnutne spolu v tom istom čase – majú časové intervaly na splnenie úloh, v rámci nich sú flexibilní (zadania, práca v skupinách, textové diskusie a pod.)
  - **výhodou** asynchrónneho prístupu je časová flexibilita,
  - študent má možnosť splniť konkrétnu úlohu v určitom časovom období a zároveň si sám organizuje čas, kedy a ako sa bude zadaným úlohám venovať,
  - vlastné tempo prístupu tiež dáva študentom viac možností sa hlbšie venovať problémom, či študijným materiálom,
  - **nevýhodou** tohto prístupu je, študenti nemusia byť dostatočne pripravení na takýto druh zodpovednosti.
- 3. **kombinácia prístupov** – pri príprave vyučovacej hodiny je potrebné zvážiť všetky možnosti a zvoliť vhodnú kombináciu nástrojov. Kombinácia, kde študenti pracujú asynchrónnym spôsobom pomedzi synchronne stretnutia sú vo väčšine prípadov najvhodnejšie.

Každý zo spomínaných prístupov má svoje výhody a nevýhody. Pri príprave vyučovacej hodiny treba zvážiť všetky možnosti a zvoliť vhodnú kombináciu prostriedkov. Odporúčam zvážiť kombináciu, kde študenti budú pracovať na zadaných úlohách asynchrónnym spôsobom a zároveň budú mať počas práce synchronne stretnutia. Vo väčšine prípadov je tento prístup najvhodnejší.

### Samoštúdium

Učiť sa samostatne prostredníctvom samoštúdia nepredstavuje jednoduchú úlohu. Vyžaduje to trpezlivosť, vytrvalosť, motiváciu a schopnosti využívať také metódy, ktoré prinášajú výsledky. V súčasnosti samoštúdium využíva čoraz viac ľudí. Samoštúdium nevyužívajú len študenti, ale aj veľa pracujúcich ľudí v rámci rôznych kurzov a seminárov v procese celoživotného vzdelávania.

Proces seba vzdelávania prebieha bez priamej interakcie s učiteľom, tútorom, lektorom, inštruktorom alebo konzultantom. Riadiacim činiteľom je sám učiaci sa subjekt, teda študent, ktorý pri štúdiu používa rôzne metódy a pomôcky.

Samoštúdium môžeme pomenovať komplexný edukačný proces, ktorý má za cieľ osvojiť si a upevniť sústavu trvalých vedomostí, zručností či návykov. Efektívnosť je podmienená tým, či učiaci – študent má jednoznačne ujasnené ciele, schopnosť sebahodnotenia a možnosť porovnávať svoje študijné výsledky so študijnými cieľmi. Výsledky samoštúdia závisia od toho, akú má študent úroveň vnútornej motivácie, či má k dispozícii vhodné študijné materiály, či má možnosť konzultácie a poradenstvo.

Efektívnosť samoštúdia je podmienená dodržiavaním určitých zásad riadenia a regulácie samoštúdia, medzi ktoré patrí zodpovednosť, systematickosť, koncentrácia a využívanie efektívnych metód. Samoštúdium sa od bežného štúdia líši viacerými faktormi.

Pri samoštúdiu si musíme uvedomiť nasledujúce skutočnosti:

1. **Plánovanie času** – samoštúdium si vyžaduje veľmi zodpovedný time management a sebadisciplínu.
2. **Spätná väzba** – pri samoštúdiu máme veľmi malú, alebo skôr žiadnu spätnú väzbu a musíme si ju sami „vyhľadať“.
3. **Porovnávanie** – nemáme možnosť si porovnať výsledok prípadne postup riešenia zadaných úloh.



4. **Vnútoraná motivácia** – pri samoštúdiu, musíme presne vedieť, čo je našou vnútornou motiváciou a tiež, že existujú nástroje sebamotivácie a zároveň, čo robiť v prípade, že už máme chuť prestať so vzdelávaním.

Odborníci, ktorí sa zaoberajú procesmi učenia, odporúčajú využívať tieto postupy:

1. **Identifikovanie učebných cieľov** – stanovovanie si konkrétnych učebných cieľov, ktoré budeme môcť časom zmerať, aby sme vedeli, či sme ich dosiahli.
2. **Nájdienie výziev** – nájdienie výziev súvisiacich s problémom, na ktorom nám záleží. Ich prekonanie potom bude mať pre nás veľký zmysel a bude nás motivovať do ďalšieho učenia.
3. **Meranie vzdelávacieho procesu** – nastavte si svoje vlastné učebné štandardy, bez ohľadu na známky merajte svoj pokrok pri učení (napr. použite rôzne didaktické testy na overenie vedomostí).
4. **Nájdienie štýlu učenia** – existuje veľké množstvo štýlov učenia. Nájdite si učebný štýl, ktorý bude pre Vás najvhodnejší. Jedna z klasifikácií učebných štýlov podľa zmyslových preferencií sa označuje akronymom VARK, čo je skratka pozostávajúca z prvých písmen anglických slov Visual (vizuálny – zrakový), Aural (auditívny – sluchový), Read / write (čítať / písať – verbálny, slovný), Kinesthetic (kinestetický – pohybový). Podľa tejto klasifikácie existujú 4 učebné štýly:
  - vizuálno–neverbálny (zrakovo–obrazový) učebný štýl,
  - auditívny (sluchový) učebný štýl,
  - vizuálno–verbálny (zrakovo–slovný) učebný štýl,
  - kinestetický (pohybový) učebný štýl.
5. **Zoznámenie sa s témou** – skôr, než začnete podrobne študovať danú tému, naštudujte si ju zo širšieho pohľadu.
6. **Rozvíjanie vnútornej motivácie** – vnútorná motivácia je formovaná na základe vnútorných odmien. Jednou z foriem, aby vnútorná motivácia fungovala, je zdieľanie toho, čo ste sa naučili, s inými ľuďmi. Prílišná sebakritika vás môže odradiť od pokračovania v ceste k novým vedomostiam.
7. **Vytvorte niečo z toho, čo ste sa naučili** – vytvorte čokoľvek na základe toho, čo ste sa naučili. Pomáha to pri upevňovaní vašich vedomostí.
8. **Vážte si skutočnosť, že máte silu učiť sa nové veci** – človek sa už nikdy neprestane učiť. Vždy budú existovať nové informácie alebo pohľady na určitú skutočnosť, ktoré sa budeme musieť neustále učiť.
9. **Majte realistické ciele učenia** – samostatne riadené učenie je postavené na systéme, ktorý si sami vytvoríte. Aby ste zaistili spoľahlivosť tomuto procesu, musíte sa uistiť, že je všetko nastavené v rámci vašich vlastných možností.
10. **Nájdite ľudí, ktorí sa učia podobné veci** – majte okolo seba skupinu ľudí, s ktorými môžete spolupracovať a spojiť sa s nimi. Táto skupina vás bude motivovať, aby ste sa dozvedeli viac a môžu vám tiež poskytnúť priestor, keď budete chcieť hovoriť o tom, čo ste sa naučili.

## Získané poznatky počas dištančného vzdelávania

Počas pandémie COVID-19 som mal možnosť vyskúšať si rôzne formy a metódy výučby. Niektoré získané skúsenosti sa pokúsim predstaviť v dvoch skupinách ako výhody a nevýhody dištančného vzdelávania.

### Výhody dištančného vzdelávania – vlastné spracovanie

- dostatočný časový priestor pre študentov na samostatnú prácu,

- pravidelnosť a systém vo vypracovávaní a odovzdávaní zadaných úloh,
- rozvoj čítania s porozumením,
- rýchla spätná väzba pre učiteľa,
- vyhotovovanie úloh bez stresu a časového tlaku,
- odbúravanie stresu zo skúšania,
- väčšia otvorenosť v komunikácii s vyučujúcim,
- zvyšovanie digitálnej gramotnosti u študentov aj u vyučujúcich.

### **Nevýhody dištančného vzdelávania – vlastné spracovanie**

- časová náročnosť na prípravu zadaní pre študentov,
- chýbajúce sociálne väzby a kontakty študentov,
- málo priestoru na rozvoj ústneho prejavu študentov,
- nepravidelný pracovný režim študentov,
- absencia dohľadu, resp. jeho nemožnosť nad prácou študenta,
- niekedy bolo namáhavé oddeliť pracovný a osobný život,
- jednotvárnosť zadaní.

### **Záver**

Dištančné vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré predstavuje vzdelávanie študentov, ktorí nie sú fyzicky prítomní v škole na vyučovaní, ale tiež môže prebiehať prostredníctvom internetu. Internet poskytuje študentom z celého sveta cestu k štúdiu. Okrem štúdia na univerzitách majú tiež možnosť podnikat' krátke kurzy, ktoré zvyšujú ich profesionálnu kariéru.

Dištančné vyučovanie v období pandémie spôsobenej koronavírusom prispelo k mnohým pozitívam. Za najčastejšie faktory podmieňujúce ich pozitívny názor na dištančné vzdelávanie uvádzali faktory ako pohodlie domova, necestovanie, ušetrenie finančných prostriedkov, viac voľného času, lepšia organizácia svojho času či zdokonaľovanie sa v informačno-komunikačných zručnostiach.

Samoštúdium je pre študentov veľmi dôležité, pretože učí študentov byť samostatnejšími a zodpovednejšími. Vďaka samoštúdiu si rozvíjajú sebestačnosť, disciplínu, trpezlivosť a vytrvalosť.

Dištančné štúdium je perspektívna forma vzdelávania použiteľná pre väčšinu vzdelávacích programov, od krátkych kurzov až po vysokoškolské štúdium. Výučba sa uskutočňuje využívaním komunikačných prostriedkov špeciálne pripravených na tento účel, vhodných aj pre samoštúdium. Okrem klasických tlačených materiálov sa veľký dôraz kladie aj na materiály prístupné prostredníctvom Internetu.

Pre zvýšenie kvality vzdelávania a tvorby špeciálnych učebných pomôcok má veľký význam integrácia nových informačných a komunikačných technológií do vzdelávania.

### **Literatúra**

#### **Tlačené knihy, monografie, vedecko-kvalifikačné práce**

HENNYEYOVÁ, K.: Nové informačné technológie v dištančnom vzdelávaní. In: *Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Nové trendy v príprave informatikov*. Nitra : UKF, 2001, s. 28-31. ISBN 80-8050-416-4.

HUBA, M. – ORBÁNOVÁ, I.: *Pružné vzdelávanie*. Bratislava : STU, 2001. 190 s. ISBN 80-227-1335-X.

KOMPOLTOVA, S.: *Pedagogika*. Bratislava: EKONÓM, 2013. 237 s. ISBN 978-80-225-3274-7.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

POPELKA, V. – POPELKOVÁ, M.: Aplikácia spätnej väzby v procese učenia. In: *Zborník z vedeckej konferencie Agrárni perspektivy VIII*. Praha, 1999, s. 1006-1009. ISBN 80-213-0563-0.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Portál. Praha. 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠLOSÁR, R. – NOVÁK, J.: *Odborová didaktika*. Bratislava: EKONÓM, 2012. 212 s. ISBN 80-7164-150-2.

TÖRÖKOVÁ, A. – ŠTEVČÍK, M.: *Tvorba edukačných multimédií*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. 20 s. ISBN 978-80-8052-593-4.

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwers, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5.

### **Elektronické dokumenty – monografie, zborníky na CD-ROM alebo online**

Gregáňová, R. – Országhová, D. 2006. Nové metódy výučby matematiky v inžinierskom vzdelávaní. New methods of teaching of mathematics in the engineering education. In *Aktuálne problémy riešené v agrokomplexe*. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita. s. 428--432. ISBN 80-8069-799-X.

URL: [http://www.slpk.sk/eldo/2007/020\\_07/sekcia\\_e/Greganova\\_Orszaghova.pdf](http://www.slpk.sk/eldo/2007/020_07/sekcia_e/Greganova_Orszaghova.pdf).

### **Kontakt**

Ing. Lukáš Žido

Vysoká škola DTI

Dubnica nad Váhom

e-mail: [dti\\_ds\\_zido@dti.sk](mailto:dti_ds_zido@dti.sk)