



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Metodický návod pro akademické pracovníky pro implementaci nových metod výuky

ALENA KRÁLOVÁ A KOLEKTIV

2017



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Autoři:

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc. kapitola 1

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D. kapitola 2

Doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc. kapitola 3,4,5,6,7

Ing. Katarína Krpálková Krelová kapitola 8,9,10

Ing. Marie Fišerová kapitola 11

Ing. Kateřina Berková kapitola 12,13

Ing. Alena Králová kapitola 14,15

Ing. Lenka Holečková kapitola 16



1 Vysokoškolský učitel – jeho prestiž ve společnosti, motivovanost a společenská role

Profese učitele si v žebříčcích prestižnosti povolání v České republice v posledních letech tradičně udržuje čtvrtou (učitel vysokoškolský) nebo pátou (učitel základní školy) pozici. Můžeme říci, že v hodnoceních populace stojí poměrně vysoko, v sousedství takových povolání, jako je lékař, vědec nebo zdravotní sestra. Přitom jde o výsledky, které lze v názorech společnosti na prestiž povolání vysledovat dlouhodoběji; nejde zdaleka jen o výstřelky nebo dočasné módní vlny. Na jedné straně se ukazuje, že veřejnost si učitelského povolání považuje, na straně druhé mají sami učitelé, ale i hodnotící veřejnost pocit, že jde o profesi uznávanou a hodnocenou (hlavně finančními prostředky) neadekvátně. Bývá podceňována, což může mít negativní důsledky. Jde o tradiční problém při výchozím stanovení parametrů v hodnotovém žebříčku současné doby: vše, co bývá považováno za prestižní, nemusí být bezproblémové a podobně pozitivně hodnoceno v konkrétní životní situaci představiteli pojednávané profese (učitelé tradičně „mají pocit“, že jejich prestiž ve společnosti není vysoká, což bývá motivováno jejich nízkým odměňováním – jako relevantní fakt to vyvstává zejména při srovnání finančního ohodnocení učitelů u nás a v tradičních, „starých“ zemích Evropské unie).¹

Zatímco osobnost učitele „ideálního“ nebo konkrétního učitele působícího v primárním nebo sekundárním sektoru si běžný člověk dokáže ve své mysli modelovat, protože sám prošel přinejmenším školstvím základním nebo středním, méně ví již o osobnosti učitele vysokoškolského (učitel v terciální sféře), jehož struktura osobnosti i role ve společnosti je poněkud odlišná. Jeho společenská úloha je nicméně neméně důležitá jako osobnost učitele na škole základní nebo střední. Rovněž on přebírá zodpovědnost za kvalitní a kvalifikovanou přípravu mladých lidí, v tom se jeho role shoduje s úlohou učitele v primární a sekundární sféře, navíc má být ještě uznávanou osobností vědeckou, jehož tvůrčí potenciál má dokázat za přispění současných vědeckých a technologických znalostí posunovat vpřed jednotlivé obory lidského života. Zjednodušeně řečeno: je učitelem, který se podílí na výchově a vzdělávání mladé generace na nejvyšším stupni naší vzdělávací soustavy, ale souběžně s tím se očekává, že bude špičkovým badatelem v daném oboru.

Lze říci, že společnost očekává od vysokoškolského učitele plnění nejméně dvou uvedených rolí: učitelské a vědecké. Aby náročné úkoly, jež na něj společnost klade a od něj očekává, mohl plnit bezzbytku, musí na to být patřičně vyzbrojen.

Musí mít porozumění pro potřeby studentů, musí dobře dokázat rozpoznat jejich osobnostní a schopnostní potenciál a tvořivě ho rozvíjet (úkol společenský), nicméně do výchovy a vzdělávání musí umět zapojit nejnovější poznatky vědy a techniky své i sekundárně získané, aby splnil rovněž druhý úkol, jímž je předání uceleného souboru vědomostí a znalostí určitého oboru včetně výsledků nejnovějších. Vysokoškolský učitel se

¹ Srov. <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/nejprestiznejsi-povolani-v-cesku-vojaci-miri-vzhuru-ministri/r~6daf9146c05411e5a457002590604f2e/?redirected=1513494522>



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



tak vysokou měrou podílí na transferu „paměti“ oboru z generace na generaci. Nemusí v některých případech jít pouze o předání „paměti“ oborové: studenti prostřednictvím vysokoškolského učitele mohou získat sumu informací obecně platných, jež fázově vytvářejí v jejich myslích myšlenkové paradigma světa, jež obývají, tvoří s jejich pomocí ucelený systém hodnot a učí se za stálého rozvíjení kritického myšlení patřičně rozvíjet dosavadní oborové vědění a podílet se na udržování „paměti oboru“.

Jeho úloha je rovněž řídicí – zpravidla řeší určité životní situace ve škole, ovlivňuje osudy svěřených studentů (v seminářích, v přednáškových sálech, v laboratořích apod.), je jistým modelem, inspirujícím své studenty.

Zatímco v dávných kulturách existoval ve společnosti někdo, kdo v edukační činnosti měl za úkol mladou generaci při procesu rituálu zasvětit do tajů určitého oboru a do světa dospělých, v novějších kulturách tuto roli přebral učitel. Přebral do značné míry roli někoho, kdo je odpovědný kolektivu (společnosti) za svět a za kvalitní uvedení mladé generace nejen do jeho tajů a pochodů, ale i do jeho tvorby a podoby. Při předávání sumy informací se mladému člověku zároveň dostává schopnosti „učit se“, a to nejen po určité časově omezenou dobu, ale nejlépe po celý život (celoživotní vzdělávání). Začíná docházet ke stálé interakci učitele a studenta, k vzájemnému ovlivňování, které je silnější ve směru učitel --> student. Samozřejmě celý proces je sledován veřejností: jak odbornou, která garantuje kvalitu předávaných oborových znalostí a vědomostí, tak laickou, již tvoří nejen rodiče studentů, ale veřejnost obecně, jež se o procesu vzdělávání dovídá zčásti bezprostředně, zčásti prostřednictvím médií nebo internetových stránek školy nebo jiné vzdělávací instituce.

Účinnost výchovně vzdělávacího procesu je závislá nejen na kvalitě vlastního vztahu učitel – žák, ale rovněž na kvalitě učitele na straně jedné a na kvalitě studenta na straně druhé komunikační situace.

Rozdílné – vzhledem k místu, kde ke vzdělání dochází – mohou být motivační stimuly učitele i žáka. Motivování bývají oba články vzdělávání, učitel i žák, zejména ve společnostech, které preferují vzdělanost svých občanů a usilují o vytváření „učící se společnosti“, což má svůj dobrý obraz v podobě škol a institucí určených ke vzdělávání. Optimalizace zázemí při vzdělávání se může pozitivně podílet na předávání oborových informací i na výchově mladé generace. V motivovaném prostředí daleko rychleji student přijme roli vychovávaného, vstřebává v příznivém prostředí a za výrazné vlastní motivace sdělované informace včetně postojů etických a volních.

- programování a rozvoj harmonických vztahů
- současný stupeň poznání
- edukační proces
- sebevýchova
- nároky společnosti (pensum předávaných informací, pensum informací etických a obecně lidských, které má učitel předat), nároky učitele – výběr vhodných prostředků předávání informací (metody, způsob, možnosti dané vzdělávací politikou společnosti)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



1.1 Působení studenta na osobnost učitele (zpětná vazba)

Vysokoškolský učitel je hotovou a mravně i profesně integrovanou osobností, nicméně ve výchovně vzdělávacím procesu je v neustálé interakci se studentem a komunikace neprobíhá pouze jednostranně: rovněž student v roli přijímajícího dokáže svého učitele nepřímou nebo přímo ovlivňovat – jednak otázkami a pochybnostmi, které při vyučovacím procesu vyjadřuje, jednak vlastním chováním, vlastnostmi a osobním životem vůbec. Ty nesmějí zůstat ani vysokoškolskému učiteli cizí a mimo jeho hledí.

Pozice vysokoškolského učitele ve společnosti i uvnitř vysokoškolské instituce je velice silná, stejně silný to musí být jedinec: profílovaný, kvalitní odborník v dané profesi, eticky pevný v postojích určité společnosti, mimo sféru vlivu politických nebo zájmových skupin a moci státu nebo církve.

Atmosféra mezi vysokoškolskými učiteli na vysoké škole, vzájemné ovlivňování uvnitř instituce, mezi institucemi, mezi učiteli a institucemi v jednotlivých zemích

* zpětná vazba – mladý vědec nebo učitel

1.2 Požadavky na vysokoškolského učitele

Vysokoškolský zákon, který v moderní době nahradil charty nebo statuta někdejších středověkých univerzit, nevymezuje nijak výrazně speciální požadavky, které společnost prostřednictvím legislativy klade na vykonávání profese vysokoškolského učitele (akademického pracovníka vysoké školy). Najdeme zde pasáže o obsazování míst vysokoškolských pracovníků, ale ty zpravidla mají charakter obecný. Ani definování akademických pracovníků (profesor, docent, odborný asistent apod.) není sdílnější. Předpokládáme, vzhledem k jisté analogické úloze učitele působícího v primárním nebo sekundárním školství, že jde o osobu:

- plně způsobilou k právním úkonům,
- odborně kvalifikovanou pro přímou pedagogickou činnost
- trestně bezúhonná
- zdravotně způsobilou
- a se znalostí českého jazyka.

Vějíř kompetencí, které má mít vysokoškolský učitel, se samozřejmě v moderní době rozevírá: od vysokoškolského učitele se očekávají ty nejvyšší standardy předmětové i osobnostní. Kompetence, jimiž má být vybaven, lze shrnout názorně do několika bodů:

vysokoškolský učitel

- kompetence oborová (předmětová)
- komunikační



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- psychodidaktická
- osobnostní
- diagnostická, intervenční, poradenská
- inovativní a výzkumná

1.2.1 Osobnost

- požadavky na učitele, obraz „dokonalého a neomylného“, ideál v očích společnosti
- plnění: učitel v médiích
- celoživotní vzdělávání, výzkum, náročnost povolání
- osobnost učitele (cílevědomá, záměrná práce – „osobností se člověk nerodí, osobností se stává“, Rubištejn)

Osobností bývá charakterizován nejen rozhodný, jedním, postoji i svérázným konáním nepřehlédnutelný a silný jedinec se zdravým náhledem na skutečnost i na svět, v němž se pohybuje, ale přeneseně *neopakovatelná, integrovaná entita znaků charakterizujících učitele jako svérázné individuum předávající z generace na generaci informaci o lidském rodu a jeho výsledcích a udržující paměť oborovou i obecně všelidskou.*

1.2.2 Psychologie – struktura osobnosti vysokoškolského učitele

Motivace

Schopnosti

Porozumění vlastnímu oboru (kvalifikace)

Vyjadřovací schopnosti, zkušenost

Etické, volní vlastnosti

Temperament a charakter

Dosavadní výzkumy domácí i cizí

1.2.3 Zrod profese vysokoškolského učitele – středověké univerzity (Vysokoškolský učitel – diachronní pohled)

S postavou vysokoškolského učitele se v evropských podmínkách setkáváme patrně nejdříve se zrodem středověkých univerzit. Právě k nim, ke středověkým univerzitám, vede přímá, leč dlouhá cesta od současné podoby vysokých škol, vypravíme-li se směrem proti proudu času, směrem do starších dějin pedagogiky, školství a škol.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Je nepopíratelné, že analogie k postavě vysokoškolského učitele by bylo možné hledat a úspěšně nacházet již ve starověkém Řecku a v Římě, jistě také v kulturách Orientu a Východu, konečně někteří z významných filozofů, etiků nebo pedagogů epochy starověku byli rovněž zakladateli vlastních škol založených a fungujících na obdobném principu jako později univerzity ve středověku (např. akademie Platonova). Nicméně geneticky nejbližší zůstává současnému vysokoškolskému pedagogovi přece jenom středověký univerzitní mistr, vysoké škole univerzitního typu pak středověká univerzita. Proto se zaměříme na jejich vznik.

Vznik středověkých univerzit (*medieval university*)



Setkání lékařů na univerzitě v Paříži

[File:Meeting of doctors at the university of Paris.jpg](#)

Středověké univerzity tvořily dobrovolné společenství přednášejících a jejich posluchačů, tedy společenství mistrů a studentů. Do vzniku univerzit existovaly ve středověku *školy klášterní* a *katedrální*: klášterní školy, jak je možno dovodit již z názvu, vznikaly při



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



klášterech jednotlivých středověkých řádů a kongregací, školy katedrální pak při katedrálách, tj. všude tam, kde diecési spravoval biskup a kde byla katedrála. Jejich jmenné soupisy vedl Vatikán a v soupisech škol lze dohledat, kdy a kde katedrální a klášterní školy vznikly a fungovaly. Vznikala nicméně potřeba vzdělávat mnichy i jiné úředníky státu nad rámec dosavadních škol, vyvstala potřeba obohatit je novými kompetencemi. Univerzita tedy představuje kvalitativně vyšší (nejvyšší) článek v systému středověkého školství: jednak šlo o dobrovolně ustavená společenství studentů a domácích i zahraničních učitelů, která se zabývala předáváním poznatků mladším generacím, jednak šlo o instituci s výraznými samoregulačními znaky/ prvky. Někteří autoři ji přirovnávají k jednomu ze středověkých cechů. Podobně, tedy jako korporace, je chápána univerzita v britské encyklopedii:

srov. POZN <https://www.britannica.com/topic/university>

Svou autoritou stvrzoval realizaci univerzity a její statuta (chartu) panovník (císař nebo král) nebo autorita církevní (papež). První univerzitou založenou s císařskou autoritou (Fridrich II.) byla univerzita v Neapoli (1224), zatímco první univerzitou ustavenou papežem (Řehořem IX.) představuje univerzita v Toulouse (1229). Staly se pak nadlouho vzorem při ustavování nových vysokých učení v evropském prostoru.

Označení *universitas magistrorum et scholarium* nebo *schola universalis* výstižně vyjadřovalo okolnost, že vysoká učiliště sdružovala učitele a žáky v jednom sboru, tvořící dohromady akademickou obec spravovanou vlastními zákony a předpisy. Sdružujícím prvkem byl mezi jiným rovněž jazyk - *středověká latina*; latina se pak drží jako jazyk vzdělců a inteligence až do 19. století.



Cambridge

(po vzoru Cambridge byla vystavěna rovněž univerzita v Sydney.)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Rané středověké **univerzity jako korporace studentů a mistrů** se mohly samy řídit, ale samy se také musely dokázat financovat. Plyne z toho, že mistři si za své přednášky vybírali poplatky. Studenti a mistři si rovněž sami volili své představené (rektor = prezident). Majetek univerzity byl zprvu velice malý, univerzity nevlastnily ani své přednáškové sály ani domy. Nejednou se nespokojení mistři nebo studenti rozhodli pro odchod z určitého univerzitního místa do jiného, což zpravidla vedlo k založení nové univerzity v jiném městě. Známy je případ cambridgského společenství (univerzity), založeného roku 1209, do něhož se odebrala řada nespokojených studentů z Oxfordu; tam zase naopak přišli po dvou desetiletích nespokojení studenti z Paříže. Český případ z roku 1409 má charakter podobný: po vydání tzv. kutnohorského dekretu, upravujícího počty hlasů z kurie české a ostatních tří kurií cizinců ve prospěch české, se řada nespokojených zahraničních mistrů odebrala z Prahy, zamířila do Německa a v Lipsku utvořila novou univerzitu.

Migrace univerzitních mistrů i studentů byla ve středověku záležitostí běžnou. Tzv. potulní studenti, kterým se říkalo *vaganti* (od lat. *vagare* = toulat se), putovali od jedné středověké evropské univerzity k druhé, křižovali Evropou a učili se různým oborům soudobého vědění, ale poznávali také cizí společnosti a nejednou byli osobnostmi povýtce tvůrčími. Ze středověku se nám tak dochovalo veliké množství tzv. makaronské literatury (od it. *makarone* =). Svědčí pro tvůrčí nadání středověkých univerzitních studentů, ale zároveň dává nahlédnout do osobního života každého studenta. Za některými individuálními výpověďmi vidíme často probleskovat nuzné podmínky a neutěšenou sociální atmosféru, v nichž středověký student žil a studiem se připravoval na své budoucí povolání. Ve staročeském sporu *Podkoní a žák* ze 14. století, v němž se dva příslušníci stavů (podkoní a žák) hádají o přednost svého postavení v hierarchii společenského života, nutně prohrává student: je jistě vzdělanější, ale ve společnosti nepožívá úcty a postavení ani zdaleka adekvátních: ve společenském žebříčku stojí v podstatě níže nežli jeho soupeř ve sporu - podkoní.

(Žánr sporu (staročesky *hádanie*) byl velice frekventovaným útvarem středověké literatury. Nemuselo jít jen o spor ukotvený ve společenské realitě a nemuselo se jednat o spor konkrétních osob. Mohlo jít o spor květin (fialka a růže), zvířat, měst, substancí (svár vody s vínem), konečně spor mohl mít podobu soudního přelíčení, jemuž předsedá samotný Stvořitel. Existují spory zaměřené na vlastní obsah, ale i spory, v nichž jde o dodržení vlastní formy - dodržováno mělo být soudní přelíčení.) Využití makaronismu není příznačné jen pro poezii vagantů, ale rovněž pro odbornou literaturu: některým mistrům nešlo ve spisech jen o předání jisté sumy soudobého vědění, ale běželo jim také o znárodnění terminologie. Typickým příkladem je Mistr Klaret, vlastním jménem Bartoloměj z Chlumce (Claretus de Solentia), který své veršované slovníky psal latinsko-česky: verš byl snadnou mnemotechnickou pomůckou, student po zvládnutí jednoho slovníku obsáhl terminologický aparát určitého oboru.

Na středověkou vzdělanost měla vliv středověká filozofie, zejména scholastika. Scholasticismem bývá nazýváno hnutí v kultuře západní Evropy, které se rozvíjelo v době po smrti Karla Velikého (zemřel 814) zásluhou škol, které císař zakládal. Učitelé škol a všichni, kdo se učili v podobných školách, byli vzděláni v sedmeru svobodných učeních (*septem artes liberales*). Scholastika se jako každé hnutí vyvíjelo: rozlišujeme scholastikou ranou (9.-12.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



století), vrcholnou (12.-14. století) a pozdní (14.-16. století). Zatímco pro ranou fázi je charakteristická učební metoda zvaná “sic et non” (ano a ne), využívající pro vyvození konečného řešení protikladů s cílem rozumově dojít k harmonii vědy a víry, scholastika vrcholná se opírala o autoritu Písma sv., o učení svatých Otců a o Aristotelovu filozofii, pochopitelně křesťansky upravenou; cílem nebylo hledat a nacházet nové pravdy, cílem bylo hledat a sbírat podklady a dokazovat jimi to, co je v bibli a ve spisech Aristotelových. Proto je pro tuto etapu příznačné summarizování poznatků (pro tuto dobu jsou příznačné obrovité *summy*). Konečně pozdní období scholastiky je příznačné vrcholícími spory mezi konzervativními realisty a progresivními nominalisty a nástupem renesance, která prostřednictvím humanismu se začíná soustředit na poznávání člověka a přírody novými metodami a přístupy; někdy se hovoří až o jistém antropocentrismu - studium boha (*studia divina*) začíná být nahrazováno studiem člověka (*studia humana, humanitatis*). Znovu se scholastika ve své obměně navrácí do vědy a do škol po tridentském koncilu (mělo dojít k “totálnímu křesťanství” v Evropě).

Univerzity ve středověku vznikají v době, kdy vrcholí scholastická filozofie, dospívající k jednotnému názoru na život a na svět, v němž víra a věda tvoří jednotu. Východiskem byly dva prameny: Aristoteles, chápaný za Kristova předchůdce v přírodním vědění, a Písmo sv., odkud se čerpá znalost nadpřirozeného božího zjevení. Deduktivní metoda svou nevědeckostí bránila pokroku, a to nejen v přírodních vědách, ale brání a znesnadňuje vědecké bádání obecně: základem skutečného poznávání je indukce, pozorování, experiment, nikoliv vyvozování závěrů z předem postavených premis, plané slovní hříčky se sofismaty a pouhý formalismus, v nějž se převrhla středověká učenost. Je nicméně pravdou, že to byla právě scholastika, která dala vzniknout dvěma typům nových škol: **univerzit** jako center evropské vzdělanosti a **městských škol**, poskytujících nižší vzdělání.

POZN OSN, sv. XXVI, s. 188

I když univerzity vznikaly jako autonomní instituce a po celý vývoj se snažily vymanit ze závislosti církevní nebo světské, v počátcích sloužily (alespoň ty založené z popudu církve) zpravidla k výchově vlastního dorostu. Církev si univerzitu a dění na ní hlídala zpravidla prostřednictvím úřadu kancléře, který byl obsazován vysokým církevním hodnostářem.

Je na jedné straně pravda, že univerzity měly pěstovat *studium generale*, veškeré vědní obory, ale na druhé straně v praxi středověkých univerzit vidíme jejich oborovou různost a diverzifikaci. Na zaalpských univerzitách v severní Itálii se tradičně pěstovala zejména práva (nejznámější byla práva na univerzitě v Bologni, nejstarší evropské univerzitě ustavené roku 1119), ve Španělsku to zase bylo lékařství, ve střední Evropě mezi obory pěstovanými na univerzitě převládá teologie a filozofie. Bylo už uvedeno, že součástí univerzity bývaly někdejší školy klášterní, katedrální a odborná učiliště, z nichž spojením a osamostatněním vznikal nový typ školy (*universitas* = spojení, myslí se věd) s vědomím a povolením církevním nebo (méně často) světským. Odlišným způsobem se ustavila univerzita pařížská: po mnoha sporech tam ve 13. století došlo ke splnutí tří církevních škol a vznikla univerzita, pojmenovaná po kancléři Robertu de Sorbon. Zakládání univerzit se nevyhnulo pochopitelně ani českému prostředí.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



1.2.4 České prostředí a pražská Univerzita Karlova

O existenci škol na našem území víme dobře z dochovaných pramenů, ať už jde o legendy, kroniky nebo jiné pramenné žánry. O zřízení vysokého učení usiloval již český král Václav II., avšak české stavy v obavě – snad z posílení církevní moci – jeho záměr zmařily. Proto ke zřízení generálního studia po vzoru pařížské a boloňské univerzity přistoupil až Karel IV., v době založení univerzity král římský a český. Již před univerzitou se Karlovi IV., ještě jako kralevisi, podařilo na svém bývalém učiteli a nyní papeži Klimentovi VI. vymoci povýšení pražského biskupství na arcibiskupství. Tím skončila závislost české diecéze na mohučském arcibiskupovi a právo korunovat českého krále tím bylo přeneseno na arcibiskupa českého. Prvním se stal Arnošt z Pardubic (1297-1364), vzdělaný nejen na pražské biskupské škole, ale rovněž na italských univerzitách.

V době, kdy došlo k založení pražského vysokého učení, bylo v Evropě již 31 univerzit (v Itálii 15, ve Francii 8, v Anglii 2, ve Španělsku 5 a jedna v Portugalsku), přičemž, jak bylo známo i každému středověkému studentovi, každá z univerzit se orientovala na určitou oblast (italské univerzity na právo, španělské na lékařství, středoevropské na filozofii a teologii apod.).

1.2.5 Vnitřní vývoj univerzity - na příkladu univerzity v Oxfordu

Univerzity se až po současnost vyvíjely a nadále se vyvíjejí. Pěkným příkladem je Oxfordská univerzita. Od veřejné četby historika Geralda z Walesu, která je datována k roku 1188, prošla univerzita řadou peripetií: k roku 1214 byl Emo Frieslandovi, prvnímu známému zámořskému studentu, udělen titul kancléře, v roce 1231 byli mistři již uznáváni jako svébytné společenství nebo *univerzita*. Ale i později se tvář Oxfordu směrem k dnešku proměňuje: rozepře mezi městským lidem, studenty a župany vedl ve 13. století k rozvoji přednáškových sálů, zprvu primitivních, později šlo o sály k bydlení (*halls of residence*) nebo o darované sály pod dohledem mistra. V mladším středověku bývala oxfordská univerzita již oceňována papeži, králi i vědci, např. roku 1355 Edvard III. ocenil univerzitu za přínos v učení a absolventy sloužící státním potřebám hodlal nějakým způsobem odlišit. Podobně jako v českých zemích stala se oxfordská univerzita centrem živých diskusí mezi učenici: stejně jako Hus přednášel na univerzitě a kázal v Betlémské kapli nebo na jiných místech o náboženských a politických otázkách, v Oxfordu tuto úlohu měl např. John Wyclif nebo mistr Balliol, prosazující proti papeži a přání kurie biblický text v lidovém jazyce. Univerzita bývala však rovněž místem nátlaku panovníka nebo církevních kruhů, v roce 1530 Jindřich VIII. přinutil univerzitu přijmout rozvod s Kateřinou Aragonskou, během reformace v 16. století byli zase na obvinění z kacířství a upálení anglikáni Cranmer, Latimer a Ridley. Univerzita sama hrála úlohu v politice (v době občanské války hájila royalisty). Působil na ní rovněž jeden z čelných mužů pedagogiky - filozof John Lock, představitel ???, nebo profesor geometrie Edmund Halley, který předpověděl návrat komety (nesoucí dnes jeho jméno). V 19. století na univerzitě probíhalo tzv. oxfordské hnutí, jež zasáhlo do sporu náboženského, v němž šlo o revitalizaci katolických prvků v anglikánské církvi. Neméně důležitou roli sehrála univerzita při řešení tzv. ženské otázky v 19. století: od roku 1878 byly zřízeny první akademické sály pro ženy, od roku 1920 byly ženy přijaty za plnoprávné členky do univerzitního společenství. Od roku 1974 změnilo univerzity své stanovky a přijímají muže i ženy (poslední oxfordskou univerzitou jen pro ženské pohlaví byla vysoká škola sv. Hildy,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



přijímající od roku 2008 do svých řad i muže). Ve 20. a 21. století se zase součástí oxfordské univerzity staly obory přírodovědné a aplikované včetně medicíny. Jde vidět, že přes jistou konzervativnost, jakou univerzity jako instituce s dlouhou tradicí vykazují, dochází v nich v průběhu epoch k pohybu, který není samovolný a nevztahuje se jen k dění uvnitř instituce, ale má přesah směrem ke společnosti; pohyby vyvolávající proměny vně i uvnitř univerzity se zdají svědčit pro univerzitní misi mířící rovněž ke společnosti i ke sdílení výsledků vědy, výzkumu a inovací s okolním světem vůbec. POZN

University of Oxford. Introduction and history.

Podobně se proměnila role vysokoškolského učitele. Zatímco nyní se předpokládají určité pevně stanové kompetence, ve středověku profesori univerzity své přednášky jenom četli (lat. *legere* = čísti, *index lectionum* = seznam čtení, seznam přednášek). Nebylo úkolem univerzity a mistrů hledat nové pravdy, nýbrž zprostředkovávat summu znalostí z určité vědní disciplíny, jež byla v souladu s církevními autoritami. Univerzitní čtení, do něž si studenti dělávali poznámky, si profesori mohli rozložit podle libosti, neboť zpočátku na univerzitách nebyly přesně vymezené obory. Mistr polyhistor přednášel o všem, jiný mistr jen oblast, kterou ovládal. Zpravidla jedenkrát týdně se fakulta shromažďovala na veřejných disputacích (řádných, mimořádných, *de quolibet*). Přednášky se týkaly otázek teologických a filozofických s využitím scholastické metody a formální logiky.

(Posluchači.)

Současné době se vytýká, a patrně je to právem, že je příliš zahleděná do současnosti, do chvíle “tady a teď”. Pociťuje se *absence spojení s minulostí*, která vždy člověku přinášela jisté zázemí v podobě poučení (*historia magistra vitae est*), ale pociťuje se rovněž *absence utopie* v současném společenském prostředí. Pokud člověku schází souvislosti a spjatost s historií a pokud nemá vize, může snadno dojít k narušení vývoje; konečně i pojetí vývoje a procesualnosti byla postmoderním pojetím člověka a světa podkopána, vedou se spory o platnost některých dosud užívaných postulátů a přístupů (výrazná kritika závěrů Ch. Darwina může být dobrým příkladem). I když mnozí o kategorii vývoje pochybují, je jisté, že každá civilizace kriticky hleděla na generace předchozí, z chyb svých předchůdců se poučovala a že každá hleděla do budoucna s určitým cílem. Jedním z úkolů dnešní civilizace bude najít v minulosti životodárné a využít ho k budování vize či utopie, která se může za několik desetiletí stát skutečností. Budiž uveden jeden příklad nadmíru názorný: spisovatel Jules Verne byl ve své době pokládán za fantastu, když psal o raketách vznášejících se povětřím mimo planetu a o ponorkách,

1.2.6 Podoba vysokoškolského učitele v budoucnosti

„Nový intelektuál“ - technolog



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Použitá literatura:

-

Elektronické zdroje:

1. Lašková, Martina - Blaško, Rudolf - Jankalová, Miriam - Jankal, Radoslav: Key Personality Competences of University Teacher: Comparison of Requirements Defined by Teachers and / versus Defined by Students. In. Procedia - Social and Behavioral Sciences, volume 114, 21. February 2014, pp. 466-475. Elektronický zdroj: https://ac.els-cdn.com/S1877042814065331/1-s2.0-S1877042814065331-main.pdf?tid=ba78fb5e-dd06-11e7-8884-00000aab0f26&acdnat=1512840842_e56d799f3b044fd4e6a422d6efc583f4
2. University of Oxford. Introduction and history. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history?wssl=1>



2 Psychologické aspekty osobnosti vysokoškolského učitele

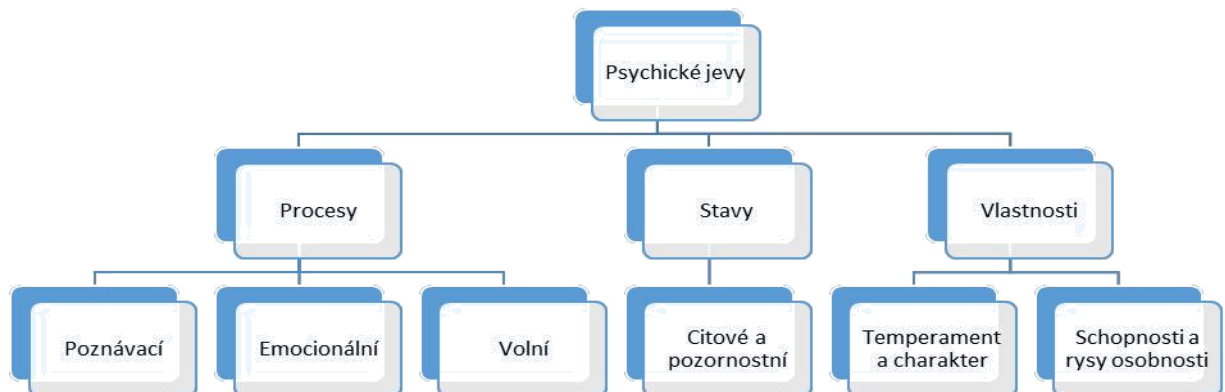
2.1 Struktura psychiky z pohledu psychologie osobnosti

Pojem osobnost chápe laická veřejnost, ale i odborná psychologie v několika významových konotacích. Dle Řičana (2007) se jedná jednak o pojetí osobnosti jako hodnotící charakteristiky, kdy hovoříme o pozoruhodných či v nějakém smyslu vynikajících jedincích. Dále popisuje pojetí osobnosti jako psychické individuality jedince, tedy osobitosti, odlišnosti jedince od ostatních, přičemž zde zmiňuje Catellovu definici osobnosti jako toho, co „působí individuální rozdíly mezi lidmi“ (Řičan, 2007, str. 12). V neposlední řadě lze osobnost vnímat jako strukturu či uspořádání celku psychiky, přičemž je osobnost vyjádřena jako integrovaný systém složek, zastávajících specifické funkce. Předmětem studia osobnosti psychologie jsou zejména druhá dvě významová pojetí osobnosti.

Jeden z předních odborníků psychologie osobnosti, Gordon Allport, se pokusil vytvořit eklektickou definici osobnosti jako syntézu padesáti existujících odborných definic tohoto pojmu. Dospěl k následující formulaci: „osobnost je dynamická organizace těch psychofyzických systémů v jedinci, které určují jeho charakteristické chování a myšlení“ (Allport, 1961, str. 28, in Drapela, 2003, str. 104). Pojem „dynamická organizace“ v rámci uvedené definice vystihuje fakt, že lidské chování se stále vyvíjí a mění, osobnost tedy není statická, ale zároveň disponuje určitou vnitřní strukturou, která integruje celé její fungování. Koncept „psychofyzických systémů“ poukazuje na součinnost psychické a fyzické stránky jedince. Vyjádření „charakteristické chování a myšlení“ konečně poukazuje na individuální svéráznost osobnosti, onu zmiňovanou osobitost, která jej odlišuje od ostatních.

Mikšík (2003) vymezuje několik společných rysů definic osobnosti v psychologii: fakt, že zdůrazňují význam individuality či rozlišitelnosti (to, čím se odlišuje od ostatních); osobnost jako hypotetická struktura (kterou si vytváříme na základě sledování jejích projevů a jejich integrace); osobnost z hlediska její životní historie či vývojové perspektivy (to, co ji ovlivňovalo a utvářelo) a osobnost jako sobou těch rysů jedince, které jsou relativně stále napříč časem a situacemi (Mikšík, 2003, str. 10-11).

Vraťme se však k pojetí osobnosti jako struktury psychiky lidského jedince. Můžeme ji velmi zjednodušeně popsat jako soubor psychických procesů, stavů a vlastností. Procesuální charakteristiky psychiky jedince dále členíme na procesy kognitivní čili poznávací (tj. vnímání, pozornostní, paměťové, myšlenkové a metakognitivní procesy), emoční (např. probíhající afekt) a motivační (usilování o něco). Krom toho, že v rámci psychiky jedince probíhají tyto druhy procesů, nachází se, jak již bylo řečeno, v různých stavech, přičemž se jedná zejména o stavy pozornostní (stav únavy, bdělosti, excitace apod.) a citové (např. aktuální nálada). Dále byly v rámci struktury psychiky lidského jedince vymezeny její vlastnosti, čímž jsou míněny jednak temperamentová a charakterová specifika daného jedince, ale také veškeré jeho schopnosti (čili dispozice) a rysy jeho osobnosti, někdy označované jako vlastnosti osobnosti.



Struktura uspořádání psychických jevů. podle: Nakonečný, 1998

V rámci dalšího textu zaměřeného na specifika osobnosti učitele se nyní budeme zaměřovat především na vlastnosti jeho psychiky, tedy na soubor osobnostních rysů a dispozic, protože právě ony do značné míry utvářejí konzistenci a osobitost chování a prožívání daného jedince.

2.2 Rysy osobnosti vysokoškolského učitele

Vycházíme-li z klasické typologie temperamentu, jejíž základy formuloval již antický lékař Hypokratés, lze snadno určit optimální temperamentové nastavení učitele, kterým je sangvinický typ temperamentu, a to z následujících důvodů: v Eysenckově úpravě Hypokratovy typologie jsou temperamentové typy vymezeny jako kombinace dvou základních dimenzí – emoční stability a extra/introverze. Cholerika lze na základě této klasifikace charakterizovat jako labilního extroverta, flegmatika jako stabilního introverta, melancholik je labilním introvertem a sangvinik stabilním extrovertem. Fontana (2014) však uvádí, že neexistují spolehlivé důkazy pro to, že by extroverti byli úspěšnějšími učiteli než introverti. Pouze na základě úvahy lze konstatovat, že krajní introvert bude obtížněji plnit sociální nároky přirozeně vycházející z role učitele, ve shodě s Fontanou však můžeme poznamenat, že takto laděné osobnosti zpravidla učitelské povolání ani nevyhledávají. V rámci sociální interakce mezi žákem a učitelem pak můžeme očekávat, že extravertní žáci si budou snadněji vytvářet vztah k extravertnímu učiteli, zatímco introvertní žáci budou mít blíže spíše k introvertnějšímu druhu učitelské osobnosti. Není bez zajímavosti, že výzkum



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



učitelů prvního a druhého stupně základní školy (Fontana a Abousiere, 1993, in Fontana, 2014) prokázal těsnou korelaci mezi introverzí a stresem, a to zejména u mužů.

Další zmiňovanou dimenzí temperamentové typologie je úroveň emoční stability vs. lability. Zde už lze jednoznačněji konstatovat, že emoční stabilita je pro osobnost učitele jednoznačnou výhodou. Jedná se především o určitou profesionální objektivitu, se kterou učitel vstupuje do vztahu se svými žáky a studenty, tj. nedochází k projevům nezvládnutého afektu či ke kompenzaci vlastní citové deprivace v osobním životě apod. Úroveň citové stability učitele je mj. ovlivňována tzv. vlastní osobní účinností (self-efficacy), konceptem sociálního psychologa Alberta Bandury (Sternberg, 2010), který poukazuje na přesvědčení o vlastních schopnostech a celkové úspěšnosti. Tento koncept do značné míry určuje naši aspirační úroveň, tedy jak náročné cíle si klademe, vztahuje se ale také ke schopnosti regulovat své pozitivní i negativní emoce. Fontana (2014) hovoří v této souvislosti o tzv. síle ega, která umožňuje učiteli nejen účinně zvládat každodenní školní situace, ale také efektivně jednat ve vztahu s rodiči žáků, kolegy a dalšími účastníky vzdělávacího procesu, zvládat nenadále kritické situace, „povznést se nad neúspěchy a zklamání, které jsou spolu s dobrými výsledky a úspěchy nevyhnutelnou součástí života ve škole, (...) neúspěchy analyzovat a poučit se z nich, aniž by se za ně trestali pocity viny a nedostatečnosti, a dovoluje jim těšit se z úspěchů, aniž by ztratili cit pro pravou míru“ (Fontana, 2014, str. 366).

Ačkoli by se mohlo zdát, že vzhledem k vyšší míře osobnostní vyzrálosti vysokoškolských studentů (ve srovnání s žáky základních a středních škol) neklade profese vysokoškolského pedagoga specifické nároky na osobnostní stabilitu, praxe ukazuje, že tomu tak není. „Vysokoškolský učitel je navíc tradičně vnímán jako profese, která má řadu výhod, je společensky vysoce hodnocena a je podřízena pouze zákonitostem akademického světa, ohraničeného a nezávislého na okolním světě. Ve skutečnosti se vysokoškolský učitel také ocitá pod tlakem požadavků měnící se společnosti a turbulentní vzdělávací politiky určující cíle vzdělávání a očekávané výsledky především na vědeckém poli.“ (Šírová, 2014)

S temperamentovými vlastnostmi je v rámci teorie osobnostmi nedílně spjat také charakter a jeho specifika, která v podstatě představují modifikaci temperamentových vloh danou působením prostředí. Optimální charakterové nastavení lze odvodit z teorie vývoje morálního usuzování, formulované americkým psychologem Lawrence Kohlbergem. Vývoj charakteru podle jeho koncepce určitým způsobem kopíruje vývoj myšlení, prochází od stádií prekonvenčních (orientace na získání odměn či vyhnutí se trestu), přes konvenční stádia (orientace na dodržování norem, vytváření smyslu pro povinnost vůči autoritě) až po stádia postkonvenční, kde je za příznivých okolností vývoj završen dosažením stádia univerzálních etických zásad, které si jedinec uspořádává do svébytné, vnitřně soudržné morální filozofie. Dosažení tohoto stádia je pro učitele klíčové mj. z toho důvodu, že jeho morální stanoviska mohou principem sociálního učení nápodobou přejímat také žáci či studenti. Fontana (2014) mezi charakterovými vlastnostmi učitele zmiňuje schopnost dělat kompromisy. Dále prezentuje výzkum Olivera a Butchera, podle kterých se učitelé po nástupu do praxe stávají méně soustředěnými na žáky a studenty, konzervativnějšími a realističtějšími. Výzkum osobního konstruktů dobrého učitele u studentů učitelství (Krejčová, 2016) poukázal na fakt, že tito studenti oceňují na učitelích především spravedlnost a zájem o předmět, dále pak dobrý vztah se studenty, komunikační dovednosti, čestnost a kreativitu.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



K uvedeným zjištěním o optimálních vlastnostech učitele je třeba přistupovat s vědomím, že ačkoli některé z nich se jeví jako vrozené, můžeme je stimulovat, formovat a utvářet prostřednictvím rozvoje profesních kompetencí učitele. Dále je třeba mít na paměti, že jak učitelé, tak studenti (i třídní kolektivy) mají své individuální vlastnosti. „Proto si nikdy nebudeme moci být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech. Dá se tedy nepravděpodobné, že – vzdor opačným argumentům – budeme někdy mít exaktní „vědu“ o vyučování, která by nám dovolila ve všech případech přesně předpovědět, zda se někdo stane dobrým učitelem, či nikoli.“ (Fontana, 2014, str. 364)

2.3 Profesní kompetence učitele

V odborné literatuře se setkáme s celou řadou přístupů k členění profesních kompetencí učitele. Jedním z tradičnějších je členění klíčových kompetencí Chrise Kyriacoua, vytvořené v podstatě dle kritéria jednotlivých etap vyučovacího procesu. Jde tedy o dovednosti spojené s

- plánováním a přípravou

Didaktické dovednosti spjaté s výběrem obsahu a cílů vyučovacích hodin i delších vyučovacích celků, volba adekvátních vyučovacích metod, prostředků a nástrojů.

- realizací vyučovací hodiny - efektivní komunikace, adekvátní zapojení žáků

Efektivní komunikace, která srozumitelně zprostředkovává učivo a adekvátní zapojení žáků realizované prostřednictvím aktivizačních metod.

- řízením vyučovací hodiny

Uplatňování managementu technik školní třídy, zahrnujících práci s časem, monitorování aktuální atmosféry ve školní třídě a flexibilní organizace vyučovací jednotky na základě zjištěného stavu.

- rozvíjením příznivého klimatu třídy

Sociální dovednosti umožňující jednak diagnostiku vztahů v třídním kolektivu, ale především jejich účinné ovlivňování. Učitel v tomto ohledu působí jako důležitý socializační činitel, který určuje podobu sociálního klimatu ve třídě jednak implicitně, tedy působením svojí osobnosti, ale také explicitně, např. vytvářením pravidel a prostředků jejich dodržování.

Dále jde o druhy dovedností spjatých s

- diagnostikou a
- autodiagnostikou.

(Kyriacou, 2012)

Gillernová (2012) vytvořila komplexní model oblastí profesních dovedností učitele:

(podle Gillernová, ...)

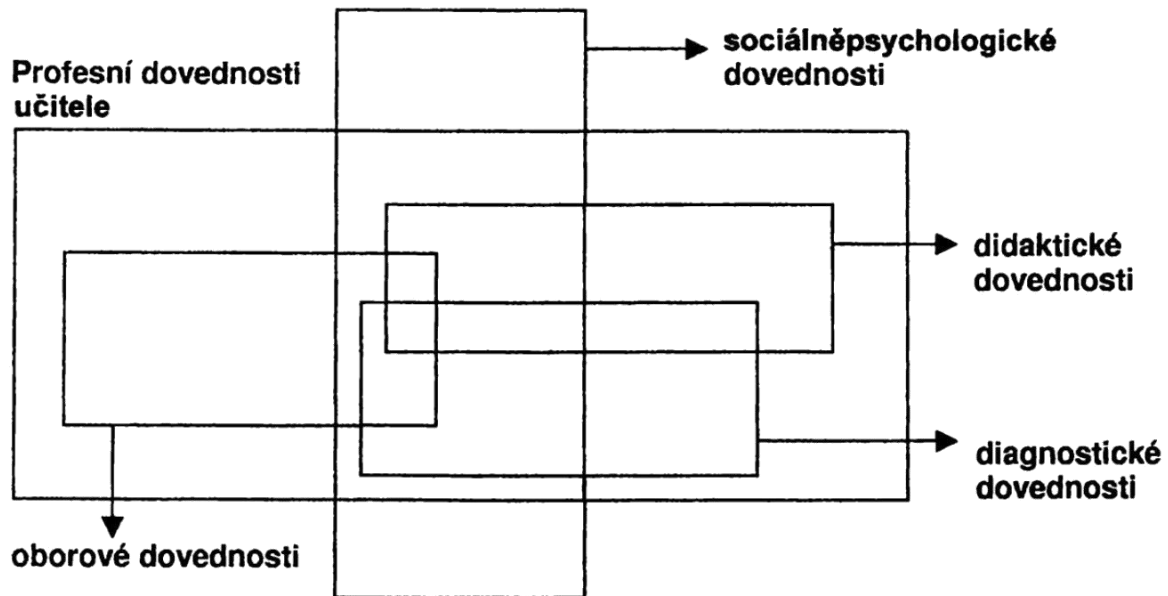


Schéma profesních dovedností učitele. Podle: Gillernová, 2003, str. 85.

Oborové dovednosti učitele jsou spjaty s obsahem vyučování, tedy s vyučovanými oblastmi. V rámci těchto dovedností obvykle nejsou sledovány u vysokoškolských učitelů nedostatky. Vnitřní motivace a zaujetí vyučováním předmětem, ale také tlak na intenzivní výzkumnou a publikační činnost je většinou vedou ke sledování aktuálního vývoje jejich vědní disciplíny.

Didaktické dovednosti determinují schopnost adekvátně zprostředkovat a předat poznatky daného odvětví studentům. Konkrétní metody budou prezentovány v dalších kapitolách této publikace, zde pouze zdůrazníme fakt, že na vysoké škole (stejně jako na předchozích vzdělávacích stupních) by didaktické postupy učitele neměly směřovat jen k jednosměrné transmisi poznatků, ale především k rozvoji myšlení, schopnosti pohotově nacházet souvislosti a hypotetické vztahy v prezentované problematice, příp. formovat adekvátní postoje k nejrůznějším otázkám společenskovední praxe.

Diagnostické dovednosti pedagoga nespočívají jen ve schopnosti adekvátně zhodnotit výkon studenta v testu či u ústní zkoušky. Jde také o využití základních diagnostických nástrojů (zejména pozorování, rozhovoru, event. analýzy stop a výsledků činnosti) k zjištění, nakolik je průběh vyučovacího procesu efektivní, zda studenti věnují výuce pozornost, zda nesignalizují nedostatečné či chybné porozumění předkládané látce a jaká je celková sociální atmosféra ve skupině studentů.

Sociální dovednosti z pohledu pedagogické psychologie výrazně podporují zapojení ostatních zmíněných druhů dovedností, zejména diagnostických. Je třeba si uvědomovat, že nejen základní a střední, ale také vysoká škola je velmi složitý sociální svět. „Edukační vztahy mezi učitelem a žákem jsou v zásadě asymetrické a realizují se zejména v souvislosti s učivem. Učivo je jejich základním obsahovým prvkem, ale průběh i výsledek výchovy a



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



vzdělávání spoluurčuje širší sociální kontext. Podstatnou roli hrají vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou symetrické a mají svou autonomii“ (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Inventář požadovaných sociálních kompetencí učitele je nesmírně rozsáhlý a variuje dle specifik cílové skupiny (mateřská vs. vysoká škola, gymnázium vs. učiliště apod.). Dle Fontany (2014) se jedná především o dodržování následujících směrnic: zaujmout třídu, vyvarovat se podivností, být spravedlivý, zábavný, vyvarovat se zbytečného vyhrožování, být dochvilný, nepodléhat hněvu, vystříhat se přílišné důvěrnosti, poskytovat příležitost pro odpovědnost, usměrňovat pozornost, vystříhat se pokořování žáků, být pozorný, užívat pozitivních prvků komunikace, být si jistý a mít ve věcech pořádek, ukázat, že má žáky rád.

Gillernová, Krejčová a kol. (2012) seskupují pestrou škálu sociálních kompetencí učitele do oblastí jednotlivých schopností, přičemž hovoří např. o následujících dovednostech:

- **akceptování osobností žáků, studentů a kolegů**, tj. přijímat je takové, jací jsou, nepoužívat zjednodušující „nálepky“, při poskytování zpětné vazby oddělovat chování od osoby (např. namísto „Ty jsi nespolehlivý“ je vhodnější použít „Včera jsi mi nedodal podklady, na kterých jsme byli domluveni“) – nedochází tak k zevšeobecňujícímu obvinění a jedinec získává konkrétní zpětnou vazbu vztahující se k chování, které nám nevyhovuje

- **autenticita projevů učitele**, tedy schopnost vhodnou formou projevit své názory, emoce či aktuální situaci, která by mohla mít vliv na průběh výuky

- **empatie**, schopnost vcítit se do druhého, spoluprožít jeho situaci a rozpoložení, aniž bychom museli souhlasit s jeho jednáním (např. forenzní psycholog pracující s pachateli trestné činnosti s jejich chováním nesympatizuje, je však vůči nim schopen empatie); s určitou dávkou zjednodušení lze říci, že empatie je dovednost, kdežto sympatie je spíše záležitost naší motivační struktury, resp. hodnotové orientace

- **naslouchání**, tj. plné soustředění se na projev komunikačního partnera včetně jeho neverbálních signálů; v procesu aktivního naslouchání většinou neříkáme osobě, jak se má zachovat či jak vyřešit svůj problém, ale snažíme se o sdílení a zrcadlení pocitů, čímž dáváme najevo soucit a zároveň poskytujeme danému jedinci prostor problém nahlas vyjádřit a pojmenovat, což bývá důležitým odrazovým můstkem k jeho samotnému řešení

- **podporování sebekontroly a seberegulace**, umění pochválit; dovednosti spjaté s poskytováním zpětné vazby a podpory; nejen učitel, ale také student je ve škole kontinuálně hodnocen; i při dodržování objektivních měřítek kriteriálního hodnocení, která jsou na vysokých školách často využívána, lze nalézt prostor k poskytnutí konstruktivní zpětné vazby, k ocenění procesu práce, nejen samotného výkonu (tj. i snahy, nejen výsledku), k respektování a tolerování odlišných, avšak opodstatněných stanovisek apod.

- **vedení ke spolupráci**, především schopnost zadávat skupinovou práci tak, aby byla skutečně efektivní. Např. teorie kooperativního vyučování (Kasíková, 2010) přináší inspiraci, jak navodit ve skupině pozitivní vzájemnou závislost jednotlivých členů tak, aby nevznikaly situace, kdy někteří členové skupiny pracují za ostatní a nedochází tak k rozvoji požadovaných dovedností odborných, ani sociálních.

- **zvládání konfliktních situací**, které vyžaduje především pochopení faktu, že konflikty jsou přirozeným důsledkem života ve skupinách, neboť každý z nás má v určitých



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



okamžicích své existence odlišné potřeby, zájmy či očekávání, a tak nevyhnutelně dochází ke střetu zájmů. Konfliktům se tedy nelze vyhnout, a to zejména ve školním prostředí, v němž se vyskytuje celá řada sociálních interakcí a také tlaků sociální povahy. Schopnost zvládat konflikty pozitivně ovlivňuje sociální vztahy v dyádách i skupinách; ač se jedná o relativně komplexní kompetenci, můžeme uvést např. orientaci na řešení, které je realistické, uskutečnitelné, přijatelné pro obě strany a předchází opakovanému objevení se konfliktu (Gillernová, Krejčová a kol., 2012; Výrost, Slaměník, Komárková, 2001)

2.4 Motivace učitele

Motivaci lze chápat jako souhrn činitelů, které jedince podněcují k určité činnosti, či naopak tlumí určitou aktivitu (Čáp, 1993). Pro popis jednotek motivačního systému jedince bývá v aktuální psychologické literatuře využíván především termín potřeba, která „vyjadřuje jak aktivaci, energetizující moment v motivaci, tak směřování motivace – k čemu směřuje aktivace a jedincovo jednání. Diference v aktivaci lze vyjádřit různou silou potřeby. Diference v směřování lze vyjádřit druhem potřeby, např. zda jde o potřebu potravy, nebo jistoty, poznávání atd.“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 146).

U učitelů vysokých škol se podobně jako na školách základních a středních setkáváme s potřebou porozumění, pomoci druhým, seberealizace, které se konkretizují v potřebě zprostředkovávat své poznatky, názory či postoje žákům a studentům a zasloužit se i o jejich charakterový rozvoj. Učitele může rovněž motivovat příklad výborného pedagoga, s nímž se setkal během své vzdělávací dráhy, nebo naopak negativní vzor učitele, jehož by rád překonal (Šírová, 2012; Čáp, 1993). U studentů učitelství na katedře didaktiky ekonomických předmětů se také často setkáváme s motivací ve formě rodičů (či jiných příbuzných) učitelů, a to bez ohledu na to, zda jim tito jedinci výkon učitelského povolání doporučovali či ne. Cesta k profesi učitele také často vede přes působení v nejrůznějších zájmových aktivitách, sportovních kroužcích, turistických oddílech apod.

Dle průzkumu MŠMT ČR (2009), realizovaného u učitelů I. i II. stupňů základních škol a na středních školách všech typů, vedly respondenty k výběru učitelského povolání především následující skutečnosti: zájem o práci s dětmi (klíčový zejména u těch respondentů, kteří se pro něj rozhodli již v dětství, nejčastěji také tento důvod uvádějí učitelé, kteří jsou se svou prací spokojeni); dalším motivačním faktorem byla radost z toho, že mohou někoho něco naučit a zároveň mohou uplatňovat svou tvořivost; dále pak zájem o obor, který byl vysoko hodnocen zejména učiteli gymnázií. Jednalo se také o faktor dostatku volného času, výrazný především u postgraduálně vzdělaných učitelů a u těch, kteří pojmají učitelskou profesi jako zdroj příjmu.

Mezi nejčastější důvody pro ukončení činnosti v učitelském povolání patřila psychická i fyzická náročnost povolání, nezájem žáků o výuku a nerespektování učitele, špatné finanční ohodnocení a malý rozdíl ve finančním ohodnocení dobré a špatné práce.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



2.5 Psychohygienu v profesi učitele

Profese učitele klade na svého vykonavatele celou řadu nároků, které ve svých důsledcích působí jako psychická zátěž (sociální tlaky nejrůznějšího charakteru; nutnost vypořádávat se s několika situacemi najednou; řešení kázeňských obtíží; interpersonální konflikty a mnohé další). Úspěšné zvládnutí této zátěže zvyšuje kvalitu a efektivitu edukačních procesů, ale také přispívá k udržení učitelova zdraví, a to v komplexním slova smyslu, tedy v jeho biologické, psychické i sociální rovině (Křivohlavý, 2001).

Fontana (2014) uvádí, že na základě jeho výzkumu učitelů prvního a druhého stupně britských základních škol trpí více než 72 % z nich mírným stresem a 23 % závažnějším stresem. K hlavním stresorům učitelů podle Fontany patří neustálé vznášení nejrůznějších nároků na učitele, a to ze strany dětí, rodičů, kolegů, politiků a řídicích pracovníků, přičemž některé tyto nároky jsou vzájemně konfliktní a mnohým v podstatě nelze vyhovět. Dále jde o neustálou nutnost udržovat ve třídách kázeň, nejasně vymezené hodiny k výkonu práce (v souvislosti s faktem, že učitelé si část své práce nosí domů, čímž si omezují možnost odpočinku).

Učitelé jsou také neustále vystaveni kritice žáků, rodičů, ředitelů škol, inspektorů, místy i politiků a sdělovacích prostředků. Přestože obvykle chybí dostatek prostředků k pravidelnému vzdělávání, očekává se od nich zdokonalování se v předmětu, který vyučují, i v dalších oblastech profesních dovedností učitele. Mnohdy bývají emocionálně frustrováni neúspěchy svých žáků. „A možná nejvíce na ně doléhá jejich vlastní smysl pro profesionální úroveň a frustrace z pocitu, že jí plně nedosahují“ (Fontana, 2014, str. 371).

Účinek výše uvedených stresorů v podstatě ještě umocňuje prostředí, v němž učitel pracuje s dětmi celý den v relativní izolaci od ostatních dospělých, a tudíž bez možnosti požádat akutně o pomoc či bezprostředně prohodit nastalou situaci s kolegy (k čemuž pětiminutové přestávky obvykle nepostačují). Přestože uvedený text vznikl v britském prostředí, uvedené závěry můžeme zjevně zobecnit i na českou populaci učitelů.

Výzkum Fontany a Abouerie (1993, in Fontana, 2014) shledal u učitelů základních škol těsnou korelaci mezi neuroticismem a vysokou úrovní stresu a také mezi introverzí a stresem (zejména u mužů). Tato zjištění dle Fontany dokládají, že „prostředí školní třídy se sociální interakcí, aktivní činností, stálými změnami, hlukem a velkou rozmanitostí podnětů je stresovější pro introverty než pro extraverty. To však neznamená, že vyšší skóre neuroticismu a introverze vedou k tomu, že člověk ve výuce nachází méně profesionálního uspokojení. V tom mají značný podíl také jiné činitele, jako náklonnost k dětem, oddanost svému poslání, láska k vyučovanému předmětu a radost z úspěchu dětí“ (Fontana, 2014, str. 372).

Další studie spojují s vysokou úrovní učitelského stresu také perfekcionismus (Kyriacou, 1982, in Fontana, 2014). Vnímavost vůči určitým konkrétním druhům stresorů v rámci školního prostředí zřejmě souvisí také s kognitivním stylem učitele. Dle Borga a Ridinga (1993, in Fontana, 2014) jsou pro učitele s převažujícím analytickým stylem mimořádně stresujícími okolnostmi neukázněnost žáků a nevhodné pracovní podmínky, zatímco učitelé s převažujícím holistickým stylem jsou spíše stresováni špatnými vztahy v učitelském sboru a časovou tísní.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Cestami k minimalizaci nežádoucího účinku stresových vlivů se zabývá disciplína zvaná psychohygienu. Jedná se o interdisciplinární obor zabývající se specifiky efektivního způsobu života. Zkoumá otázky optimální životní cesty, životních hodnot apod. V užším (a pravděpodobně frekventovanějším) smyslu hovoříme o psychohygieně jako o vědě zabývající se uchováním životního zdraví, ale také otázkami harmonického rozvoje osobnosti jedince ve vztahu k přírodním a sociálním podmínkám, které ho obklopují (Bedrnová a kol., 1999, str. 14).

Realizace jednotlivých metod psychohygieny je do značné míry záležitostí osobních preferencí a dispozic. Lze doporučit jednak dodržování zásad zdravého životního stylu (spánek a spánková hygiena, zdravá výživa, adekvátní režim práce a odpočinku, efektivní a uspokojivá organizace práce), dále pak konkrétní techniky zmírňování dopadu stresových vlivů. Jde např. o relaxační metody, založené na faktu, že stejně jako stresová reakce je reakcí integrovanou (při jejím průběhu dochází v organismu k celé řadě změn, které jsou vzájemně provázány, a to k nárůstu svalového napětí, dechové a tepové frekvence, krevního tlaku, metabolismu, hormonů nadledvin a štítné žlázy, kožní galvanické vodivosti, frekvence vln na záznamu elektrické aktivity mozku). Stejně tak relaxace je integrovaným dějem, v jehož průběhu můžeme úmyslným zklidňováním těch faktorů, které jsou vůči ovlivnitelné (svalové napětí, dechová frekvence), dospět k žádoucím změnám v dalších procesech, které bychom tímto způsobem přímo ovlivnit nemohli (např. hormony nadledvin a štítné žlázy).

Relaxačních technik je celá řada, volba pak záleží na celkové osobnostní orientaci jednotlivce. „Pro hrubou orientaci uvádím, že lidé, kteří umějí dobře vnímat své tělo, možná dají přednost progresivní relaxaci, která je právě na vnímání těla založená. Lidé, kteří mají smysl pro pořádek a disciplínu, dost možná najdou zalíbení v autogenním tréninku. Někoho jiného zase zaujme jógová relaxace např. proto, že o józe slyšel a jiný si bude chtít zkusit buddhistickou meditaci“ (Nešpor, 1999, str. 94).

Vedle relaxačních technik je rovněž třeba zmínit metody založené na kognitivním, resp. postojovém zpracování problémů, jednou z nich je metoda kognitivní restrukturalizace. Metody kognitivní restrukturalizace vycházejí z faktu, že rozsah a konkrétní podoba naší stresové reakce je do značné míry určena naším subjektivním zpracováním objektivního stresoru, příp. stresor vůbec nemusí ve vnější realitě existovat a je generován pouze naší psychikou (např. perfekcionismus, vysoká laťka, pasivita, ustrašenost, katastrofizace, přehánění nebo podceňování apod.). „Často aktivně vyhledáváme nebo dokonce vytváříme situace, na které pak reagujeme stresem“ (Praško, Prašková, 1996, str. 147).

Ukazuje se, že u učitelů se stresory způsobené perfekcionismem a nadměrným očekáváním vyskytují velice často. „Třeba jsem si prostě vytvořil nesprávný obraz dobrého učitele (takového, který má vždy poslušnou třídu, který vždy „vypěstuje“ zázračné žáky, který má vždy třídu bez poskvrny, který se nikdy neprojeví nedůstojně atd.) a nesprávný obraz svého ideálního já (někdo, kdo zvítězí v každém sporu, kdo zastíní všechny okolo sebe, kdo vždy zná odpověď, kdo si získá obdiv všude, kam přijde). Pokud tomu tak je, tak v tom je kořen mnoha mých problémů. Vytvořil jsem si soubor umělých obrazů a nyní si je bláznivě bráním a zlobím se, zakouším frustraci a jsem vyveden z míry, když se mnou druzí lidé nespolečně tak, aby mé představy brali jako skutečnost“ (Fontana, 2014, str. 373-374).



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Metody kognitivní rekonstrukce se pokoušejí tyto automatické, destruktivní myšlenky identifikovat, zpochybnit a nahradit myšlenkami prospěšnějšími. Poskytují náhled na fakt, že stejnou situaci hodnotí různí jedinci naprosto odlišným způsobem a tento způsob hodnocení pak vede také k naprosto odlišným pocitům a chování (Praško, Prašková, 1996).

Literatura

1. BEDRNOVÁ, E. a kol. (1999) Duševní hygiena a sebeřízení, Praha: Fortuna.
2. ČÁP, J. (1993) Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum.
3. ČÁP, J., Mareš, J. (2001) Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
4. DRAPELA, V.J. (2003) Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál.
5. FONTANA, D. (2014) Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
6. GILLERNOVÁ, I. (2003) Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. Pedagogická orientace. 2, 83-94.
7. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. (2012) Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada.
8. KASÍKOVÁ, H. (2010) Koperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál.
9. KREJČOVÁ, K. (2016) Self-Reflection Of Students Of Economic Teaching and Their Personal Construct of Expert-Teacher. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. 9 (1), 17-22.
10. KŘIVOHLAVÝ, J. (2001) Psychologie zdraví, Praha: Portál.
11. KYRIACOU, CH. (2012) Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál.
12. MIKŠÍK, O. (2003) Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum.
13. MŠMT ČR (2009) Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce.
14. NAKONEČNÝ, M. (1998) Základy psychologie. Praha: Academia.
15. NEŠPOR, K. (1998) Uvolněně a s přehledem. Praha: Grada.
16. PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. (1996) Asertivitou proti stresu, Praha: Grada.
17. ŘÍČAN, P. (2007) Psychologie osobnosti. Praha: Grada.
18. STERNBERG, R. J. (2010) Educational Psychology. New Jersey: Merrill.
19. ŠÍŘOVÁ, E. (2014) Osobnost vysokoškolského učitele [interní materiál kurzu pro doktorandy]
20. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., KOMÁRKOVÁ, R. (2001) Aplikovaná sociální psychologie III. Praha: Grada.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



3 Didaktický systém ve vysokoškolském vzdělávání

Vysokoškolské vzdělávání přísluší do sféry **terciárního vzdělávání**, výuka je realizována v rámci akreditovaných studijních programů, patří do sféry terciárního vzdělávání a **má povahu formálního vzdělávání**, realizovaného převážně jako **počáteční – pregraduální – vzdělávání**, zčásti i jako **postgraduální** studium (dalšího vzdělávání). Může mít totiž formu prezenční, distanční anebo kombinovanou. V každém případě se jedná o vzdělávací činnost vysoce kvalifikovanou, která je pod kontrolou Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství. Vysokoškolští učitelé v rámci akreditačního procesu studijních programů jako garanti a vyučující prokazují zejména způsobilost vědecko-pedagogického pracovníka v oblasti tvůrčí, tzn. úroveň své publikační a vědeckovýzkumné činnosti, ale význam pro kvalitu vzdělávacího působení mají také kompetence pedagogické, schopnost didakticky analyzovat učivo, konstruovat smysluplný projekt řízení výuky při respektování didaktických zásad na bázi moderních koncepcí vzdělávání a realizovat kvalifikovaným a zároveň motivujícím způsobem přímou výukovou činnost. Její kvalitu a úspěšnost by měl vysokoškolský učitel být schopen též reflektovat pomocí evaluačních nástrojů vnitřního systému hodnocení a zajišťování kvality.

Vzdělávání můžeme obecně charakterizovat jako proces, v němž si učící se jedinec osvojuje určitou žádoucí sumu poznatků a činností, kterou následně vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve **vědomosti, praktickým použitím** v dovednosti a opakovanou činností v **návyky** (Mužík, 2004). Současné pedagogické vědy chápou vzdělávací (edukační) proces **jako** součinnost, v níž nějaký subjekt instruuje (**vzdělávatel**) a nějaký subjekt se učí (**vzdělávaný**). **Ve vysokoškolském vzdělávání jsou** subjektem vzdělávání **jak** vysokoškolský učitel, **tak** studenti.

Výuku (edukaci) definujeme jako **intencionální** (záměrné, cílevědomé) **působení** učitele na studenty, směřující k co nejefektivnějšímu dosažení vzdělávacího cíle, při respektování didaktických zásad, při optimální kombinaci použitých didaktických prostředků a prvků pedagogické komunikace. Jedná se tedy o systém **navozování a řízení procesu učení** pomocí vyučovacího stylu vysokoškolského učitele, přičemž vyučovací styl by neměl být založen pouze na jednostranném podávání hotových informací studentům (transmisí), ale na vyvážené organizaci výuky, využití široké škály vyučovacích metod (metodické portfolio) a aktivizaci studentů.

Učení lze charakterizovat jako **poznávací aktivitu studentů, směřující k osvojení si učiva a dosažení cílových kompetencí**. Je to **aktivní činnost** učícího se (studenta), **zaměřená na obohacení poznatkového systému** (kvantitativní a kvalitativní nárůst osvojených poznatků, získávání zkušeností) a **na pozitivní změnu hodnot, postojů, zájmů** a dalších prvků, **směřujících k harmonickému rozvoji osobnosti studenta**.

Didaktický systém je tvořen uspořádanou soustavou výukových činitelů, které spoluutvářejí a formují výslednou podobu vzdělávacího procesu. Hybatelem a řídicím subjektem tohoto procesu je **vysokoškolský učitel**, který si na základě didaktické analýzy kurikula stanoví **strategii výuky**: formuluje a následně v přímé výuce realizuje **vzdělávací cíle**, na jejich základě profiluje **učivo (vzdělávací obsahy)**, to exponuje studentům pomocí **didaktických prostředků**: promyšlené **organizace výuky**, aplikací **vyučovacích metod** za



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



pomoci **učebních pomůcek** a **didaktické techniky** ve vybavených **učebnách** (materiální didaktické prostředky). Takto **strukturovaný model řízení výuky realizuje v podobě individuálního vyučovacího stylu** (stylu výuky).

Strukturu didaktického systému tvoří následující komponenty:

- **vysokoškolský učitel, studenti a jejich interakce** (pedagogická komunikace),
- **vzdělávací cíle** (které stanovuje vysokoškolský učitel v přípravné fázi výuky),
- **didaktické prostředky** (určené k dosažení stanovených cílů), člení se dále:
 - **vzdělávací obsah** (učivo, učební látka),
 - **organizační formy výuky**,
 - **vyučovací metody**,
 - **didaktická technika a infrastruktura učeben**
 - **učební pomůcky**
- **prostředí didaktického systému** (kurikulum, legislativa, školský management).

V následujícím textu budou stručně prezentovány jednotlivé didaktické zásady, organizační formy výuky a elementární faktory řízení kvality, které mají významný vliv na efektivnost vzdělávací práce ve vysokoškolském vzdělávání.

4 Didaktické zásady ve vysokoškolském vzdělávání

Didaktické zásady vznikly jako syntéza výsledků pedagogického výzkumu a zobecnění dlouhodobých didaktických zkušeností vynikajících pedagogů. Kvalifikovaný vysokoškolský učitel profituje z kompetencí, daných spojením osobnostních předpokladů, teoretické přípravy a praktických zkušeností z výkonu profese. Didaktické zásady jsou **základní systémová východiska, elementární přístupy, principy, pravidla, které je nutné vždy (za všech okolností) „zásadně“ dodržovat**, aby výuka byla skutečně intencionálním působením na studenty, efektivním řízením jejich učební činnosti a aby splnila vytyčené vzdělávací cíle. Výstižně vyjadřuje nadčasový charakter a klíčový význam didaktických zásad pro moderní vysokoškolskou didaktiku Podlahová (2012), když uvádí, že didaktické zásady slouží k tomu, aby výuka proběhla dobře, úspěšně a efektivně. Jinak je celý učební proces pomalý, zdoluhavý, neúčinný až marný. Jako vysokoškolští učitelé můžeme ignorovat při výuce didaktické zásady, spoléhat pouze na svoji intuici, vybudovat si nezávislé pojetí výuky, vycházet pouze z vlastních zkušeností, názorů a očekávání vzhledem ke studentům a jejich učebním aktivitám. Účelnost a účinnost takového pedagogického snažení není zaručena. Lze se ztotožnit s názorem autorky, že „je sisifovsky marné pokoušet se dosahovat efektivity výuky navzdory didaktickým zásadám“ (Podlahová, 2012, s. 77).

V dalším textu budou specifikovány **všeobecně uznávané didaktické zásady**, významné z pohledu vysokoškolského ekonomického vzdělávání:

- **zásada vědeckosti,**



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- **zásada výchovnosti,**
- **zásada názornosti,**
- **zásada soustavnosti (systematičnosti),**
- **zásada přiměřenosti,**
- **zásada individuálního přístupu ke studentům,**
- **zásada trvalosti, důkladnosti a operativnosti,**
- **zásada vědomé aktivity,**
- **zásada spojení teorie a praxe.**

4.1 Zásada vědeckosti

Vysokoškolský učitel musí průběžně inovovat a aktualizovat své odborné poznatky, tak aby byl schopen interpretovat učivo adekvátně na soudobé úrovni poznání, zároveň musí sledovat realie oboru, aby volil výstižné příklady dobré praxe a kazuistiky, aby vždy včas zachytil vývoj legislativy, prováděcích předpisů, nařízení, které upravují různé číselníky, normy, sazby a podobně, to vše by měl permanentně přenášet do systému učiva a vést k takovému přístupu i studenty. Zároveň – a v tom je vysokoškolská didaktika oproti nižším stupňům vzdělávací soustavy specifická – lze předpokládat, že vysokoškolské učitelé by měli být významnými odborníky v oborech, kterým se na vysoké škole věnují, tedy že se aktivně účastní výzkumu a participují na rozvoji příslušné vědní oblasti nebo oboru, že prezentují výsledky svého zkoumání na mezinárodních konferencích, vystupují ve sdělovacích prostředcích. Podobný věhlas je nejen zárukou odborného nadhledu vysokoškolského učitele, ale výrazně zvyšuje také jeho kredit, neformální autoritu u studentů. Na druhou stranu platí, že vysokoškolský učitel – špičkový odborník – musí být schopen při transformaci vědy v učivo respektovat související didaktickou zásadu přiměřenosti a učivo z hlediska objemu dat a složitosti informací patřičně transformovat (didakticky redukovat) na informace, odpovídající základnímu učivu. Vysokoškolský učitel zásadně používá standardní odbornou terminologii, hovoří spisovným jazykem, vyjadřuje se kultivovaně, používá normované jednotky, správně popisuje grafy včetně os a legend. Souběžně s osvojováním základních struktur učiva by si měli studenti pod vedením učitele osvojovat základní metody vědecké práce, měly by být rozvíjeny jejich informační dovednosti a analytické schopnosti, mělo by být cílevědomě formováno jejich abstraktní myšlení, přesné, logické a odborně správné vyjadřování.

4.2 Zásada výchovnosti

Ve vysokoškolském vzdělávání se sice tento aspekt zpravidla nezdůrazňuje zdaleka tak jako v primárním a sekundárním vzdělávání, ale formální vzdělávání je vždy výchovně vzdělávacím procesem, ve kterém nejde pouze o přenos poznatků, ale také o výchovné působení – kultivaci osobnosti studentů. Studenti by měli být harmonicky rozvíjeni v oblastech kognitivní, afektivní a psychomotorické. Vysokoškolský učitel by měl všestranně pozitivně působit na formování osobnosti studentů osobním příkladem, erudovaným projevem a vhodně volenými příklady. Formativní působení by mělo být zaměřeno zejména na svědomitost, čestnost, pozitivní hodnotovou orientaci, respektování zákonů, mravních norem, zásad profesní etiky a pravidel společenského chování.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



4.3 Zásada názornosti

Tato ústřední didaktická zásada vyjadřuje požadavek získávání nových vědomostí, způsobilostí, dovedností, návyků a hodnotových orientací na základě konkrétního smyslového vnímání předmětů, jevů a procesů. Podnětem k dosažení názornosti mohou být zrakové, sluchové, čichové, chuťové, hmatové či pohybové vjemy. Na počátku každého poznávacího procesu je bezprostřední smyslová zkušenost (percepce), teprve následně se interiorizací vytvářejí představy a pojmy. Vychází se při tom z premisy, že studenti mají o exponované problematice nějakou základní představu (prekoncept), tuto základní představu je potřebné ve vzdělávacím procesu vědecky uchopit a rozvinout tak, aby učivo (problém) skutečně pochopili a mohli si nové poznatky funkčně integrovat do poznatkového systému.

Funkci názornosti podle Petláka (1997, s. 99) plní:

pozorování skutečných předmětů a jevů (exkurze, názorná demonstrace),

zprostředkovaná (nepřímá) názornost (fotografie, nákresy, schémata),

názorné představy vyvolané vyprávěním (příklady dobré praxe, případové studie),

vztahové prožívání (citové prožitky z vyprávění, sdílení zážitků, komunikace).

Zásada názornosti se projevuje v přímé výuce zejména tak, že učitelé používají jako médium názorné učební pomůcky a didaktickou techniku, aby studentům zprostředkovali motivující, zřetelné, správné, co nejpřesnější představy, názorné interní obrazy o jednotlivých předmětech a jevech (Turek, 2008).

4.4 Zásada soustavnosti

Zásada soustavnosti (systematičnosti) vychází ze zkušenosti, že poznatky osvojené v logickém uspořádání studenti mnohem lépe, trvaleji a důkladněji pochopí, zapamatují si je a upevní natolik, že jsou schopni využívat je efektivně v praxi. Proto by učitelé měli učivo studentům předkládat v předem promyšlené – systematicky uspořádané – struktuře, aby se nové informace staly skutečnými poznatky, to znamená, aby co nejdokonaleji „zapadly do mozaiky“ jejich poznatkového systému. Nové poznatky by měly původní poznatkový systém doplnit, obohatit a nikoliv relativizovat nebo zpochybnit. To vyžaduje, aby učivo bylo učitelem důkladně časově tematicky (obsahově i časově) uspořádáno a rozplánováno do didaktického systému. Vysokoškolský učitel by měl dokázat učivo logicky strukturovat a uspořádaně přenášet do poznatkového systému studentů ve vzájemných souvislostech. Měl by vést studenty ke snaze autonomně si uspořádat pomocí pro ně ideálního učebního stylu interiorizované poznatky do logicky uchopitelných struktur, majících podobu kosterních struktur, myšlenkových map apod. Podlahová (2012) spatřuje soustavnost ve vytváření návyku studentů v učení i v práci pracovat určitým, co možná nejefektivnějším způsobem. K tomu by mělo podle autorky napomoci systematické průběžné ukládání a kontrola úkolů, seminárních prací a systematická kontrola průběžné práce studentů.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



4.5 Zásada přiměřenosti

Přiměřenost je právě vhodný stupeň náročnosti, což znamená naplnění požadavku, aby veškeré složky didaktického systému (cíle, učivo, organizační formy výuky, vyučovací metody, výukové a učební styly, materiální didaktické prostředky a pedagogická komunikace) odpovídaly aktuálním kognitivním schopnostem studentů, jejich reálným učebním možnostem (potenciálu jejich učebních stylů), jejich mentální (intelektové) úrovni, psychologickým a fyziologickým zákonitostem a zvláštnostem jejich rozvoje, ale také jejich aktuální úrovni vědomostí, dovedností, schopností a zájmů, to znamená jejich připravenosti na proces učení. Podlahová (2012) na tomto místě zdůrazňuje, že přiměřené neznamena nenáročné (to je demotivující a neefektivní), ale ani opačný extrém, který vede k přetěžování studentů, není vhodný, protože zpravidla vyústí do formalizace vědomostí, povrchového přístupu studentů k učení a rychlého zapomínání. Dodržovat didaktickou zásadu přiměřenosti vždy zároveň znamená respektovat didaktickou zásadu individuálního přístupu, protože studenti mají rozdílné individuální studijní předpoklady a preferované učební styly a vyučující by to měl akceptovat, diferencovat vzdělávací cíle a systém úkolů pro studenty.

4.6 Zásada individuálního přístupu ke studentům

Podstatou zásady individuálního přístupu ke studentům je nezvratný fakt, že každý student je individualita a ve výuce je nutné k němu takto přistupovat. Aby to bylo možné, musí být vysokoškolský učitel schopen realisticky posoudit studijní předpoklady stejně jako typ a efektivitu individuálních učebních stylů studentů. Úkolem učitele pak je v dané souvislosti u studentů průběžně sledovat a poznávat osobnostní rysy, kognitivní schopnosti a přístupy k učení a na tomto základě ke studentům diferencovaně přistupovat. Jinak je zapotřebí přistupovat ke studentovi tichému, nesmělému, trpícímu trémou a nejistotou ve vystupování a jinak je vhodné jednat se sebevědomým a výřečným studentem, který oplývá nekritickým sebevědomím anebo se studentem, který má sklony k „lajdáctví“ (Turek, 2008). Výrazně by se měly lišit také přístupy ke studentům nadaným a ke studentům znevýhodněným, ať už se jedná o speciální vzdělávací potřeby anebo jiný typ handicapu.

4.7 Zásada trvalosti, důkladnosti a operativnosti

Trvalé a operativní výsledky učení, to znamená osvojené, uchované a prakticky využitelné vzdělávací obsahy, jsou jedním z nejvýznamnějších předpokladů didaktické efektivity výuky. Trvalost předpokládá hloubkový přístup k učení a je dána interiorizací poznatků, kdy student je schopen vybavit si poznatky i po delší době. Ve vysokoškolském ekonomickém vzdělávání inklinujeme ke koncentrickému uspořádání učiva. V praxi to znamená, že k probranému učivu se systematicky vracíme a opakujeme jej v nových souvislostech. Nové prvky učiva začleňujeme do stávajícího (již vytvořeného) poznatkového systému studentů tak, aby nechápali nový prvek učiva izolovaně, ale aby porozuměli jeho začlenění do souvislosti. Pochopení v souvislostech dlouhodobým cíleným opakováním dosáhneme naplnění didaktické zásady důkladnosti poznatků. Problematiku, které student skutečně do hloubky porozuměl, dokáže mnohem lépe využít v praktických činnostech, dokáže ji aplikovat a aktualizovat. Tím je dosaženo didaktické zásady operativnosti. Za trvale osvojené poznatky považujeme takové vědomosti a dovednosti, které se přenášejí a fixují v dlouhodobé paměti, pohotově a bez větší námahy se vybavují v případě řešení aktuální informační potřeby a



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



umožňují řešit také nové praktické nebo intelektuální úlohy. Žádoucí je vytvářet a rozvíjet dynamický poznatkový systém studentů. Jako trvalé by měly být osvojeny zejména osově poznatky, které budou studenti v osobním životě, v profesní praxi a v dalším vzdělávání nezbytně potřebovat jako základ (kostru poznatků), aby se mohli dále samostatně zdokonalovat a zároveň k tomu získali při pregraduální přípravě náležitou motivaci (Turek, 2008).

4.8 Zásada vědomé aktivity

Petlák (1997) chápe zásadu vědomé aktivity jako systémový požadavek na učitele, aby dokázal studenty aktivizovat a motivovat k zodpovědnému (uvědomělému) přístupu ke studiu, aby měli zájem vlastní aktivitou získávat nové vědomosti, způsobilosti, dovednosti a návyky. Uvědoměle osvojené poznatky charakterizuje ta skutečnost, že získané poznání je zvládnuté a pochopené do hloubky a že student na jeho základě dokáže realizovat konkrétní praktické činnosti, že je schopen získané informace vysvětlit, aplikovat, aktualizovat a rozvíjet. Na této platformě lze kultivovat aktivitu vnitřně motivovaných studentů, kteří na svém vlastním vzdělávání vědomě participují, přijmou a sdílejí spoluzodpovědnost za svůj vlastní proces učení (self – responsible learning). Ideální je stav, kdy se studenti účastní výuky dobrovolně z vnitřní poznávací potřeby, z jejich vlastního zájmu, pokud je k tomu vede vlastní vnitřní motivace. Úkolem učitele, který se řídí touto didaktickou zásadou je vyvolat u studentů vnitřní potřebu učení a poznávací potřeby, které jsou účinnější než vnější tlak (Podlahová 2012).

4.9 Zásada spojení teorie a praxe

Vysoká škola ani žádná jiná vzdělávací instituce není autarkní systém. Je dynamicky propojená s okolím. Na vzdělávání se podílejí sociální partneři a výsledky vzdělávání by měly odrážet potřeby trhu práce, měly by korespondovat se společenskou objednávkou. V dané souvislosti je velmi důležité, aby učitelé koncipovali výuku (strukturovali vzdělávací obsahy) návazně na praxi, aby byly zřejmé konkrétní způsoby využití nabytých teoretických poznatků v reálné praxi, pro kterou jsou studenti připravováni. To má významný motivační účinek. Významným faktorem vytvářených měkkých kompetencí studentů je příprava na proces celoživotního učení a na další vzdělávání, jakož i kompetence učit se, směřující k tomu, aby na vzdělání získanou úroveň vědomostí, schopností a dovedností bylo možné navázat. Vysokoškolský učitel by měl být schopen studenty motivovat, přesvědčit je o smysluplnosti výuky a o praktické využitelnosti předkládaných poznatků. Tím by měla dále nadále růst motivace studentů a jejich zájem o studovaný obor.

5 Didaktická analýza ve vysokoškolském vzdělávání

Didaktická analýza je metodou transformace obsahu vědní disciplíny do systému učiva, tedy do vzdělávacích obsahů jednotlivých studijních předmětů (kurzů) přes kurikulum (dokumenty, akreditační spis), doporučenou literaturu, sylaby, přípravy na vyučování až po přímou kontaktní výuku ve vyučovacích jednotkách.

Didaktická analýza učiva na úrovni interpretace kurikula učitelem (mikrodidaktická analýza) obsahuje následující **postupové kroky**:

- stanovení vzdělávacích cílů vyučovacích jednotek,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- **konstrukce cílových prvků učiva** (vědomostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot) a jejich systemizace,
- **agregace prvků učiva do logicky ucelených bloků** (tematických celků, témat),
- **makrostruktura a mikrostruktura učiva** (mezipředmětové a mezitematické vazby v učivu),
- **výběr a optimální uspořádání didaktických prostředků k dosažení cílů** (volba organizačních forem výuky, konfigurace vyučovacích metod, zajištění materiálních prostředků a podmínek pro výuku).
- **ujasnění si zpětné vazby, zjišťování a ověřování výsledků učení** (způsoby průběžného ověřování účinnosti a kvality výuky, volba diagnostických nástrojů a evaluačních technik).

6 Organizační formy výuky na vysoké škole

Definujeme je jako **organizační, časové a prostorové uspořádání výuky**. Aby bylo možné výuku považovat za skutečně intencionální činnost, didakticky efektivně zaměřenou na dosahování vzdělávacích cílů, je nutné předem určit, **jaké budou konkrétní činnosti učitele, jaké činnosti se očekávají od studentů, kde a jak budou tyto aktivity probíhat v prostoru a čase**.

Primárním kritériem členění organizačních forem výuky je **množstevní hledisko**, dané počtem studentů, kteří participujících s učitelem na procesu výuky (Turek, 2008). Podle tohoto kritéria lze organizační formy výuky členit následovně:

- **hromadná (frontální) výuka** (učitel prezentuje naráz všem přítomným studentům),
- **individuální výuka** (učitel se věnuje jen jednomu studentovi, například konzultace),
- **smíšená výuka** (kombinace frontální výuky, řízení práce studentů ve skupinách a plně individuálního přístupu).

S uvedenou taxonomií souvisí členění **podle míry autonomie studentů ve výuce**:

- **frontální práce studentů** (simultánní činnost všech studentů, učitel koordinuje jejich součinnost a řídí průběh výuky),
- **skupinová práce studentů** (studenti jsou rozděleni do skupin, ve kterých vzájemně spolupracují a koordinují svoji činnost),
- **individuální práce studentů** (studenti pracují samostatně a nezávisle).

Kombinací obou shora uvedených úhlů pohledu s přihlédnutím k aktuálním funkcím formálního vzdělávání a systémových změn v pojetí vzdělávacích obsahů a pedagogické komunikace podle Skalkové (1999) vzniklo ještě třetí **členění organizačních forem výuky**:

- **frontální vyučování v systému vyučovacích jednotek**,
- **skupinové a kooperativní vyučování**,
- **individualizované a diferencované vyučování**,
- **projektová výuka** (studentské projekty) a **integrované učební celky**,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- **domácí učební práce studentů** (autodidakce).

Dále budou uvedeny a popsány v pedagogické praxi vysokých škol nejvíce používané organizační formy výuky: **přednáška, seminář, cvičení, exkurze a praxe (stáž)**. Pozornost bude věnována didaktickým aspektům, nedostatkům a kritickým místům včetně upozornění na možná úskalí a podcenění zpětné vazby.

Přednáška je hlavní organizační formou výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Lze ji charakterizovat jako **souvislý a relativně dlouhý** (v českém vysokém školství je vyučovací jednotka přednášky tvořena zpravidla dvěma vyučovacími hodinami v rozsahu 45 minut) ucelený projev na závažné téma spojený se systematickou expozicí vědeckých pojmů, jevů, procesů a vztahů různých historicky důležitých a aktuálních paradigmat, přístupů, teorií, škol myšlení, koncepcí a teorií. Na základě didaktické redukce je z vědeckých poznatků vybrána páteří síť základního učiva, které je v přístupné podobě (se zřetelem na vstupní předpoklady a kognitivní schopnosti) předkládáno studentům. **Metodika přednášky** vychází ze slovních metod, a to zejména monologických (výklad, vysvětlování, popis, vyprávění), vítán je prvek interaktivity, který do přednášky mohou vnést dialogické metody (řízený rozhovor dialog, diskuze) nebo přiměřené využití moderní didaktické techniky (statická nebo dynamická demonstrace různých názornin, fotografií, schémat, videa, elektronické prezentace apod.) Přednášku lze koncipovat na bázi metodického portfolia (promyšlené kombinace vyučovacích metod, které vyučující ovládá a osvědčily se mu), nemusí být nutně pouze monologická. Co je však pro přednášku typické z hlediska taxonomie organizačních forem výuky, je fakt, že jde o **typickou frontální (hromadnou) výuku**, kdy vyučující pracuje naráz s velkým počtem posluchačů v auditoriu. Při tom platí, že čím větší je skupina posluchačů, tím obtížněji se do ní prosazují dialogické prvky interaktivity. Kvalitní přednáška je s ohledem na odborně náročný charakter učiva v terciárním vzdělávání poměrně **náročná na přípravu**. Přednášející by měl předstoupovat před posluchače s aktuálními informacemi, přednáška by měla mít promyšlenou strategii, pozornost by neměla být věnována pouze faktografii, ale také stránce procesní, tedy metodologickým postupům a logickým úvahám, utvářejícím analytické myšlení posluchačů tím, že bude použita nějaká aktivizující metoda (výzkumná metoda, problémový výklad, hermeneutické nebo heuristické metody), tedy postupy umožňující přednášejícímu „přemýšlet nahlas“ a na místě odvozovat logiku postupu. Dochází tak u studentů nejen k rozvoji poznatků, ale i kognitivních schopností a struktur měkkých kompetencí.

Základní aspekty při přípravě strategie přednášky:

- **velikost auditoria** (ovlivní interakci a atmosféru), čím větší je auditorium a čím více je přítomno posluchačů, tím je náročnější zpětná vazba, komunikace, vyučující mají tendenci přistupovat k monologickým metodám,
- **úroveň a zaměření posluchačů** (pro koho je přednáška určena), charakteristika skupiny studentů, zda se jedná o studenty z jednoho nebo více studijních programů, zda se jedná o důležitý studijní předmět z hlediska odborné profilace studijního programu, zda studijní předmět navazuje nebo rozvíjí jiné již absolvované studijní předměty (prerekvizity), zda se jedná o studenty prezenční formy studia nebo kombinované formy studia, kteří jsou věkově starší a disponují provozní praxí apod.,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- **obsahová stránka a náročnost učiva**, jaký typ poznatků bude prezentován, zda budou mít abstraktní nebo konkrétní charakter, jak náročná bude daná problematika z hlediska soustředěnosti studentů a z pohledu zapojení kognitivních schopností,
- **metodika výuky**, z výše uvedených charakteristik vyplyne model řízení výuky, design použitých metod by neměl být jednostranný, dlouhodobé použití jedné metody (tzv. didaktický stereotyp) zpravidla u studentů vede ke ztrátě soustředěnosti, rychleji se dostaví únava a někdy i pocit nudy,
- **výukové prostory**, prostorové a materiálně technické uspořádání auditoria a celého přednáškového sálu, vybavenost technickými prostředky a s nimi spojená možnost používat moderní učební pomůcky (počítač s připojením k internetu, dataprojektor, projekční plátno, možnost zastínění projekční plochy, osvětlení, ventilace apod.)
- **hodinová dotace a čas přednášky**, časový rozsah přednášky a doba, na kterou je plánována v rozvrhu výuky, je zapotřebí vzít v úvahu zejména pozdní večerní hodiny nebo jinak ne zcela ideální časové období.

Průběh přednášky lze charakterizovat následujícími fázemi (etapami) výukové činnosti, které vyplývají ze shora uvedených aspektů strategie přednášky:

- **úvodní slovo**, přivítání studentů, informace o struktuře přednášky, vstupní motivace,
- **stat' (expozice)**, prezentace připraveného vzdělávacího obsahu, metodika: výklad, vysvětlování, popis, vyprávění, případové studie, dialog, ad., jak již bylo uvedeno, jednoznačně platí, že pokud souvislý výklad nebo jiné nepřetržité použití jedné metody přesáhne 20 minut, klesá obvykle koncentrace a pozornost posluchačů, expozice by měla být hutná, informačně nosná, pestrá, zajímavá, podpořena názornými ukázkami, kazuistikami, příklady dobré praxe, ilustracemi, schémata, grafy, osobními zkušenostmi a zážitky, jsou vítány i přiměřeně odlehčující momenty, neměl by zde chybět prostor pro dotazy a připomínky studentů,
- **závěr**, shrnutí základních myšlenek, syntéza, doporučení dalších informačních zdrojů, avízo k následující přednášce, rozloučení se studenty.

Přednáška by měla vytvořit **podmínky pro výstižný a logický záznam poznámek**, tomu musí odpovídat tempo mluveného projevu, nediktujeme sice zápis jako je tomu ve výkladu na střední škole, nicméně bereme ohled na potřebu studentů zaznamenat si zejména aktuální, ještě nepublikované informace, které přinášíme jako přidanou hodnotu přednášky oproti studijní literatuře. Vhodné je poskytnout studentům předem **tištěné teze přednášky**, ze kterých je patrná struktura přednášky a nejdůležitější klíčové poznatky k osvojení, uvolní se tím jejich pozornost pro sledování prezentace a lepší chápání učiva. Vhodné je také **zdůraznit důležité pasáže a termíny**, zejména u prvních ročníků, kde studenti nejsou ještě příliš navyklí na vysokoškolský styl výuky. Studenti jsou v systému vysokoškolské přípravy postupně vedeni ke schopnosti myslet ve strukturách, postupem času jsou v záznamu z přednášek více samostatní (rozlišují důležité informace a jsou schopni výstižně zapisovat). Důležitá je také úroveň zabezpečení studijních předmětů **sylaby, textovými studijními oporami, poskytnutými a sdílenými prezentacemi, studijní literaturou a dalšími**



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



informačními zdroji, při tom ovšem platí, že přednášky by neměly nahrazovat chybějící studijní literaturu.

Vystupování vysokoškolského učitele v pozici přednášejícího je činností zodpovědnou a prestižní, aby byla udržena autorita přednášejícího, doporučuje se zejména z hlediska verbální a nonverbální stránky vizuálního a auditivního projevu splňovat následující **kritéria**:

- **verbální projev učitele:**
 - **kultivovaný jazykový projev** ve spisovné češtině (případně dobře zvládnutém cizím jazyce),
 - **odborně přesné, věcně správné a vědecky exaktní vyjadřování**, vyhýbání se slangu, neověřeným informacím a banalitám,
 - **erudovaný přístup** by neměl být na úkor srozumitelnosti,
 - **systematický projev** (odkazy na dříve uvedené skutečnosti, budování sítě vztahů, logické návaznosti v učivu),
 - **živost projevu pouze s decentními prvky odlehčení a přiblížení se k posluchačům** (řečnické otázky, vnímavost k situaci, naslouchání řeči těla posluchačů, prostor pro dotazy, názory a postřehy z auditoria),
- **nonverbální projev:**
 - **přiměřená gestikulace**, podtrhující projev, ale neodvádějící pozornost,
 - **mimika**, přiměřená situaci a sdělovanému obsahu, sebekontrola,
 - **kinezika**, pohyb po posluchárně je zpravidla limitován na prostor katedry, učitel by měl zůstat v zorném poli všech posluchačů a neměl by jim zakrývat výhled na projekční plochu (pokud používá elektronické prezentace), nadměrné přecházení odvádí pozornost,
 - **proxemika**, nenarušovat osobní zónu studentů, dodržovat spíše hranice společenské zóny,
 - **haptika**, **snaha vyhýbat se doteku posluchačů** (např. poklepání na rameno, položení ruky na ruku apod.), souvisí s výše uvedeným, tyto projevy jsou vyloučeny při dodržování společenské zóny.

Taxonomie přednášek:

- **monologická** (tradiční) **přednáška**, z hlediska použité metodiky je koncipována převážně na bázi monologu přednášejícího (výkladu, vysvětlování, popisu), cílem je předat maximum informací v hotové (předem připravené) podobě, preferuje se u náročného učiva nebo u složitých vědeckých poznatků, kde nelze předpokládat prakticky žádné vstupní znalosti posluchačů,
- **interaktivní přednáška** je typická začleněním dialogických a dalších aktivizujících metod s cílem přimět studenty k vlastní aktivitě, do statě přednášky je integrován systém otázek a odpovědí (dialog), společné hledání řešení (diskuse), brainstorming, problémové vyučování (prezentace metodiky řešení problému, studenti participují, učitel koordinuje postup – techniky facilitace).



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



V praxi vysokoškolského vzdělávání se nejčastěji vyskytují následující problematická místa přednáškové činnosti vyučujících:

- **preferance monologických přednášek**, didaktické stereotypy, nízký stupeň interaktivity a aktivizace posluchačů, úplné vyhýbání se dialogickým metodám,
- **předimenzování obsahové stránky prezentace** (nadmíra informací),
- **neuspořádanost, nekonzistentní struktura přednášky**,
- **absence práce s cíli** (student nepochopí, o čem a proč přednášející hovoří),
- **obsahová prázdnota nebo povrchnost přednášky**,
- **monotónní projev učitele** (stereotypní hlasový projev bez dynamiky),
- **příliš rychlý tok řeči, rychlý zápis na tabuli, „proklikávání“ prezentace**,
- **pedagog nezohlední ve své dikci vnímání studentů**, příliš dlouhá souvislá řeč,
- **sdělovaný obsah postrádá souvislosti, návaznost, kontext**
- **podcenění pedagogické komunikace**, žádný prostor pro diskusi ani pro dotazy,
- **nevyužívání didaktické techniky, pouze ústní improvizovaný projev**,
- **nedodržení časů výuky nebo na přestávku**, nedochvilnost nebo přetahování výuky.

Seminář je další důležitou organizační formou vysokoškolské výuky, která v systému vysokoškolské přípravy **navazuje na přednášky** a doplňuje je o činnostní prvek z hlediska aktivit studentů. **Seminární studijní skupiny** jsou početně **menší** než na přednáškách, dalším podstatným znakem je charakter aktivit na seminářích: jejich průběh je **založen na činnostech studentů**, na jejich samostatné intelektové činnosti a na prezentaci výsledků jejich samostatné práce. Dochází tím k žádoucímu vytváření a **rozvoji měkkých kompetencí**, zejména kreativity, kritického myšlení, argumentace, interpretace, komunikace, kooperace, metodických návyků vývojové, koncepční a vědeckovýzkumné práce, konstrukci teoretických modelů, „minivýzkumů“, inkubátorů nápadů atd. Cílem je **prohloubení teoretických poznatků, získaných na přednáškách a při samostudiu**. Semináře mají mít teoretický a metodologický charakter, je zde prostor pro rozbor obtížných partií učiva, pro samostatnou práci s informačními zdroji a pro odstraňování mezer v poznacích.

Druhou významnou formou výuky navazující na přednášky jsou **cvičení**. Také zde je typickým rysem rozdělení studentů do **menších studijních skupin** a tedy podstatně lepší možnost individuálně se věnovat studentům, uplatnit individuální přístup. Cvičení mají mít pragmaticko-praktický charakter, jejich **smyslem je výcvik dovedností spojený s aplikací teoretických poznatků z přednášek a ze samostatné práce s informacemi** (samostudia). Proto jednoznačně platí, že studenti by měli **přicházet na cvičení připraveni**. Pokud tomu tak není, výrazně se snižuje didaktická efektivnost cvičení. Výcvik dovedností by totiž měl být založen na **samostatné práci studentů pod vedením učitele**, jeho role by ale měla být **facilitační**, měl by být **zadavatelem a konzultantem** procvičované odborné problematiky.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Pokud cvičení skutečně navazuje na přednášku, nemělo by zde probíhat opakování učiva z přednášky cvičícím včetně vysvětlování postupů, které by již studenti měli znát.

Další formou výuky, dosud ne zcela doceněnou v reálných podmínkách vysokoškolského vzdělávání, jsou **exkurze**. Jejich význam je mnohdy podceňován, protože na základě špatných zkušeností bývají někdy studenty a vyučujícími chápány jako svého druhu „výlety“ anebo oddychový čas od výuky. Smysluplná a dobře připravená exkurze ovšem svůj význam rozhodně má. Jejím smyslem je monitorování nebo cílené pozorování reality přírodní, výrobní, technické a technologické, laboratorní a jiné podle předmětu exkurze. Má význam zejména u profesně orientovaných studijních programů, připravujících na výkon provozních a technických pracovních pozic a povolání.

Kvalitní příprava exkurze spočívá zejména v naplnění těchto kroků:

- studenti jsou předem seznámeni s reáliemi a náplní exkurze,
- jsou jim zadány úkoly pro pozorování a záznam (referát),
- během exkurze by měl být prostor pro dotazy a diskusi,
- výstupy z exkurze (referáty) by měly být kontrolovatelné a zkontrolované.

Praxe a stáže studentů probíhají mimo kampus vysoké školy bez přímé účasti pedagogů, opět podobně jako u exkurzí se jedná o organizační součást výuky u studijních programů zaměřených zejména na profesní přípravu. Výhodou a obtížně nahraditelným přínosem praxí a stáží ve firemní sféře nebo u institucí je **integrovaná forma vzdělávacího působení**, jde o jedinečné propojení poznatků z jednotlivých odborných disciplín, respektive studijních předmětů (horizontální integrace) a propojení poznatků teoretických s realitou praxe (vertikální integrace). Student má **příležitost aplikovat poznatky a dovednosti získané během studia v reálných praktických činnostech**, je začleněn do běžných pracovních kolektivů, jsou mu přidělovány úkoly ve firmě, ústavu nebo jiné instituci, kde praxe (stáž) probíhá. Didaktická efektivnost této formy ovšem do značné míry závisí na ochotě subjektu, kde praxe (stáž) probíhá, věnovat se studentům a svěřit jim výkon činností, které mají význam pro jejich profesní růst. Pokud by zde vykonávali nekvalifikované práce nebo jim byla praxe (stáž) pouze potvrzena, ztrácí tato organizační forma význam. Na tato úskalí musí pamatovat kontrolní a evaluační mechanismy.

7 Systémy řízení kvality a evaluační procesy ve vzdělávání

Konkurenceschopnost a prestiž na vysoce konkurenčním trhu vysokoškolského vzdělávání si může vysoká škola udržet pouze za podmínky, že si udrží dobré jméno, bude setrvale vykazovat dobré výsledky vzdělávání, bezproblémové z hlediska akreditací, navíc výsledky převyšující úroveň konkurence na trhu vzdělávání a která bude schopna vytvořit a udržet originální, nadstandardní příjemné podmínky pro studium, naplňující očekávání současných a budoucích studentů. Kvalita školy není pouze péče o produkt, je to systematická schopnost školy uspokojit potřeby studentů jako klientů (partnerů) vzdělávání, požadavky budoucích potenciálních zaměstnavatelů a dalších interesentů (sociálních partnerů). V současné době k tomu přistupuje i kritériu akreditací v podobě nutnosti zajistit



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



funkční systém vnitřního hodnocení a zajišťování kvality. Aby bylo možné tyto charakteristiky zjišťovat, sledovat a rozvíjet, je nezbytné vybudovat **evaluační kulturu**, v jejím rámci spolehlivě monitorovat proběhlé procesy, zjišťovat názory absolventů, očekávání potenciálních klientů vzdělávání (uchazečů) a dalších interesentů (potenciálních zaměstnavatelů), věnovat zvýšenou pozornost všem relevantním vzdělávacím, výchovným, řídicím, organizačním a technicko-technologickým procesům fungování školy. Identifikované výsledky analýzy odchylek (chyby a rezervy) je nutné urychleně využít, zakomponovat nápravná opatření do systému výuky a řízení školy. To je nezbytnou podmínkou **trvalého zlepšování**. Proto se v souvislosti s kvalitou školy používá označení systém řízení kvality. Jedná se o kontinuální zpětnovazební proces komplexní povahy.

Jedním z nejrozšířenějších systémů řízení kvality ve vzdělávání je **komplexní systém řízení kvality TQM** (Total Quality Management), který si klade za cíl podporovat iniciativu všech pracovníků školy směrem k soustavnému **zlepšování edukačních procesů**. U systémů řízení kvality jde vždy zejména o procesy, kritériem kvality nejsou pouze izolované výsledky pedagogické práce ze sumativního hodnocení (identifikované výkony studentů). Procesy jsou konstruovány na bázi **permanentní zpětné vazby, komunikačního prostředí a spolupráce všech interesentů**. Kvalitu určuje klient a za kvalitní se považuje to, s čím je klient spokojený (Turek, Albert, 2005).

Cílem komplexního systému řízení kvality vysoké školy (TQM) je podporovat zájem vysokoškolských učitelů nejen o svůj vědecký růst, ale také o soustavné zlepšování úrovně **pedagogické práce, zvyšování kvalifikace učitelů, zkvalitňování jejich vyučovacích stylů, zlepšování aplikace organizačních forem výuky a vyučovacích metod.**

Aktuální **model hodnocení kvality vysokoškolského vzdělávání** je koncipován na základě následujících šesti základních principů:

- 1. princip trvalého dosahování vynikajících výsledků**, propracovaný objektivní systém zjišťování výsledků vzdělávání a vědeckovýzkumné činnosti, podrobování výsledků pravidelnému hodnocení s cílem trvalého zlepšování výkonnosti a přínosů pro interesenty,
- 2. princip agilního řízení**, získání přehledu o všech silných a slabých stránkách produktů a procesů, identifikace příležitostí a hrozeb na základě SWOT analýz, sledování změn ve vnějším prostředí a transformace těchto impulzů do scénářů budoucího vývoje školy,
- 3. princip rozvíjení schopnosti organizace**, evaluační kultura školy promítající se do procesu trvalého zlepšování a změn efektivnosti dosahování výsledků, plánování, opatřování a zajišťování potřebných finančních, lidských a materiálových zdrojů pro rozvoj školy, vytváření účinné sítě s partnery,
- 4. princip využívání kreativity a inovací**, generování růstu výkonnosti prostřednictvím permanentního rozvoje efektivnosti a inovací s využitím kreativity zainteresovaných stran, hloubkový přístup k učení, založený na tom, aby studenti byli schopni propojovat nově získané vědomosti s již nabytými znalostmi, vyhledávat souvislosti se základními principy, nové poznatky uspokojivě vysvětlovat a aplikovat v praxi,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



5. princip dosahování úspěchu díky schopnostem pracovníků (lidské zdroje), určovat takovou úroveň znalostí, kompetence a výkonnosti svých pracovníků, která je nutná k dosahování mise, vize a strategických cílů organizace, koordinace osobních cílů pracovníků a týmů s cíli organizace jako celku, efektivní práce s nadanými pracovníky, podpora jejich rozvoje,

6. princip trvale udržitelné budoucnosti (sustainability), zapracování kritérií trvalé udržitelnosti do strategie rozvoje školy, dílčích politik, programů a všech interních procesů, nalezení a uvolnění zdrojů pro tuto integraci.

Péče o kvalitu vzdělávání ve vysokoškolských institucích je mandatorní, permanentní, nikdy nekončící proces, stále je možné (a vhodné) něco zlepšovat a modernizovat bez ohledu na dosaženou aktuální úroveň. Nastartování evaluačních mechanismů a propracování evaluačních technik do podoby **evaluační kultury** pomáhá vysoké škole trvale se zlepšovat, zvyšovat kvalitu všech probíhajících procesů a dosahovat nadstandardních až vynikajících výsledků absolventů.

Literatura

1. Králová, A. a kol. *Metodická příručka: pedagogická příprava pro začínající vysokoškolské učitele a doktorandy na VŠE*. 1. vyd., Praha: Oeconomica, 2014, ISBN 978-80-245-2059-9. Dostupné z: <http://kdep.vse.cz/metodicka-prirucka-pedagogicka-priprava-pro-zacinajici-vysokoskolske-ucitele-a-doktorandy-na-vse/>
2. Krpálek, P., Kadaňová, E. *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*, monografie, Žatec: Ohře Media, s.r.o., 2014, 100 s., ISBN 978-80-905122-7-6.
3. Krpálek, P., Krpálová Krellová, K. *Didaktika ekonomických předmětů*. 1. vyd., Praha: Oeconomica, nakl. VŠE v Praze, 2012. 184 s. ISBN 978-80-245-1909-8.
4. Mužík, J. *Androdidaktika*, 2. vyd., Praha: ASPI, 2004. 148 s., ISBN 80-7357-045-9.
5. Petlák, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997, 270 s., ISBN 80-88778-49-2.
6. Podlahová, L. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publ., 2012, ISBN 978-80-247-4217-5
7. Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, ISBN 80-85866-33-1.
8. Šlosár, R., Novák, J. *Didaktika odborných ekonomických predmetov*. Bratislava: Ekonóm, 2006, 217 s., ISBN 978-80-225-2203-8.
9. Turek, I. *Didaktika*, Bratislava: IURA Edition, 1. vyd., 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
10. Turek, I. *Didaktika*. Bratislava: IURA Edition, 2. vyd., 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
11. Turek, I. *Úvod do didaktiky vysokej školy*. STU: Bratislava, 2006. 317 s. ISBN 80-227-2506-4.
12. Turek, I., Albert, S. *Kvalita školy*. Bratislava: STU, 2005, 128 s., ISBN 80-227-2274-X.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



8 Cíle vyučovacího procesu

Pod pojmem **cíl** se rozumí "*ideální představa toho, co se má v činnosti dosáhnout*" (Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: SPN, 1965. s. 32).

Ideálem vzdělávání by měl být člověk dobrý (čestný, morální, charakterní), moudrý (vzdělaný, tvořivý), aktivní (samostatný, pracovitý, iniciativní), šťastný (vyrovnaný, zdravý) a zodpovědný (v konání vůči sobě, lidem a životnímu prostředí). Výsledkem vzdělávání by měl být člověk připravený na celoživotní vzdělávání a učení se, připravený adaptovat se v budoucnosti na množství rozličných změn ve společnosti (politice, vědě, kultuře, ekonomice, technice), člověk připravený efektivně vykonávat všechny své životní role, člověk který si bude formovat tvořivý styl života prostřednictvím vnitřní motivace, citové bohatosti, rozvinutých intelektuálních schopností, dobré socializace a hodnotové orientace (Turek, 2006).

Výchovně vzdělávací (výukový) cíl vyjadřuje představu učitele o finálním výsledku učebních a vyučovacích činností. Lze jej definovat jako zamýšlený - relativně stálý - stav osobnosti studenta, reprezentující změnu, které by mělo být při výuce dosaženo. Změnou chápeme pozitivní posun ve vědomostech, dovednostech, návycích, postojích a v hodnotové orientaci, projevující se jako pozitivní posun v chování studentů jako pozorovatelné činnosti (Hrmo et al., 2005).

Znalost cíle významně ovlivňuje učební činnost studentů. Student se učí tím lépe, čím:

- přesněji ví, co se od něho očekává,
- častěji a přesněji informace o kvalitě svého výkonu dostává,
- čím důsledněji je veden k tomu, aby sám hodnotil své výkony (Hrmo et al., 2005, s. 11)

Studenti by měli cíle vyučovacího procesu znát a rozumět jim, proto by měly být vyjádřeny v operační řeči studentů a jejich formulace by studenty měla povzbudit, zaujmout, motivovat.

8.1 Specifické cíle výchovy a vzdělávání

Soustava cílů je výchozí determinující podmínka fungování obsahu a procesu vzdělávání.

Turek (2010) člení výchovně vzdělávací cíle **podle kritéria míry abstraktnosti, respektive konkrétnosti**:

- **obecné cíle** – paradigma přístupů a zásad, platné pro vzdělávání jako celek,
- **dílčí cíle** – diferencované podle typů, zaměření škol a podle oborů vzdělání,
- **specifické cíle** – vyučovací hodiny, tematických celků, témat.

Specifické cíle se člení **podle psychických procesů** učících se studentů na (Turek, 2006):

- **Kognitivní** – zaměřují se na oblast znalostí, vědomostí, intelektuálních dovedností, poznávacích schopností (vnímání, paměť, myšlení, tvořivost). Vyžadují víceméně složité myšlenkové operace, zapamatování, porozumění, analyticko-syntetické myšlení a posouzení



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

hodnoty, schopnost řešit problémy. Protože převažují ve vzdělávání, nazýváme je **cíle vzdělávací**.

- **Afektivní** – zaměřují se na oblast citovou, oblasti postojů, hodnotové orientace a sociálně - komunikativních dovedností, sociálních způsobilostí. Jejich dosahování je primárním záměrem výchovy, proto je klasifikujeme jako cíle výchovné.

- **Psychomotorické** - zaměřují se na oblast motorických dovedností a návyků za účasti psychických procesů (nápodoba, manipulace, přesnost, naturalizace, schopnost improvizace), proto je kategorizujeme jako **cíle výcvikové**.

Obst a Prášilová (2006) uvádějí následující **čtyři skupiny vlastností**, které by měly zabezpečit, že výukové cíle budou pro řízení procesu výuky učitele funkční a pro studenty budou prostředkem autoregulace jejich vlastní učební činnosti:

- **konzistence** – podrženo hierarchicky nižších cílů cílům vyšším, v praktické práci učitele to znamená potřebu zachovat konzistenci mezi cíli jednotlivých vyučovacích hodin a mezi cíli tematických celků, vyučovacích předmětů a oboru vzdělání;

- **přiměřenost** – soulad výchovně vzdělávacích cílů s reálnými schopnostmi studentů a učitelů a s reálnými podmínkami výuky; cíle by měly být náročné, ale pro většinu studentů splnitelné;

- **jednoznačnost a adresnost** – výstižné formulování cílů, neumožňující žádný jiný výklad a odlišné pochopení smyslu sdělení učitelem a studenty; adresnost znamená, že cíl je formulován aktivně směrem ke studentům;

- **kontrolovatelnost a měřitelnost** – konstrukce a způsob formulace cílů by měly být takové, aby se daly porovnat dosažené výsledky se stanovenými cíli a bylo možné rozhodnout, do jaké míry se je podařilo dosáhnout.

8.2 Vymezování specifických cílů

Při samotné formulaci specifických cílů je třeba zohledňovat více úrovní osvojení si učiva. V podstatě jde o klasifikaci cílů podle náročnosti, která zdůrazňuje hierarchický charakter, což se v pedagogické praxi označuje jako taxonomie cílů. Základním východiskem takové klasifikace cílů v ekonomickém vzdělávání je Bloomova taxonomie.

BLOOMOVA TAXONOMIE

Nejznámějším pokusem klasifikace vzdělávacích cílů byla taxonomie B. S. Blooma a kolektivu jeho spolupracovníků (1956). Navržená taxonomie obsahuje šest hierarchicky uspořádaných kategorií cílů (Hrmo et al., 2005; Krpálek, Krpálková Krelová, 2012, Šlosár, Novák, 2006, Turek, 2006, 2010;):

- **znalost** – studenti si vybaví konkrétní poznatky, fakta, termíny, postupy, zásady, normy, pravidla, klasifikační kategorie, kritéria, všeobecné i abstraktní poznatky, zákony, teorie; jedná se o pamětní reprodukci uvedených prvků učiva a pro tuto úroveň jsou **typická následující aktivní slovesa**: definovat, napsat, reprodukovat, vyjmenovat, nazvat, identifikovat, doplnit, opsat, přiřadit, vybrat, určit, apod.;



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Příklad:

Studenti budou schopni definovat dlouhodobý majetek.

Studenti budou schopni vyjmenovat jednotlivé složky managementu.

Studenti budou schopni definovat základní funkce rozvahy.

- **porozumění** – studenti jsou schopni pochopit obsah a význam informace, předložené jim ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě; pro tuto úroveň jsou **typická aktivní slovesa**: ilustrovat, vysvětlit, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, rozlišit, vybrat, zkontrolovat, rozšířit, nakreslit, načrtnout, vyplnit, apod.;

Příklad:

Studenti budou schopni vysvětlit potřebu dlouhodobého majetku ve výrobním podniku.

Studenti budou schopni vyjádřit vlastními slovy rozdíl mezi likvidním a nelikvidním majetkem.

Studenti budou schopni vybrat řemeslné živnosti.

- **aplikace** – studenti již umějí použít osvojené učivo, například teorie, zákony, principy, vztahy, metody, postupy, pojmy, pravidla v konkrétních situacích a během dalšího zpracování navazujícího učiva; pro tuto úroveň jsou **typická aktivní slovesa** typu: aplikovat, demonstrovat, řešit, vyčíslit, vypočítat, vyhledat, plánovat, uspořádat, navrhnout, plánovat, uspořádat, roztrždit, seřadit, apod.;

Příklad:

Studenti budou schopni uvést příklady, kdy poptávka / nabídka na trhu klesá a roste.

Studenti budou schopni správně vyplnit daňové přiznání.

Studenti budou schopni stanovit částky odpisů pro rovnoměrné odpisování.

- **analýza** – studenti dokáží komplexně analyzovat informace, rozčlenit složitou věc na dílčí části, umějí vysvětlit, proč je daná složitá soustava vztahů uspořádána právě tím konkrétním způsobem nebo jaké příčiny k takovému uspořádání vedly, dokáží identifikovat vztahy mezi prvky systému; pro tuto úroveň jsou **typická aktivní slovesa**: učinit rozbor, rozlišit, specifikovat, rozčlenit, vysvětlit proč, rozhodnout, porovnat, klasifikovat, dedukovat, apod.;

Příklad:

Studenti budou schopni vysvětlit, proč účetní odpisy dlouhodobého majetku účtujeme do nákladů.

Studenti budou schopni rozlišit manka a škody na majetku způsobené zaměstnancem a živelní pohromou.

Studenti budou schopni rozlišit jednotlivé podnikové struktury.

- **syntéza** – studenti jsou schopni z jednodušších komponentů vytvořit originální složitější výtvar, kterým může být zpráva, plán, postup řešení; pro tuto úroveň jsou **typická**



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

aktivní slovesa: kategorizovat, klasifikovat, modifikovat, předvídat, stanovit, předvést, sestavit zprávu, navrhnout, shrnout, učinit závěry, vytvořit, vyvinout, organizovat, reorganizovat, konstruovat, vyvinout, apod.;

Příklad:

Studenti budou schopni shrnout rozdílnosti účetních a daňových odpisů.

Studenti budou schopni sestavit odpisový plán.

Studenti budou schopni učinit závěry, zda firma vykazuje zisk nebo ztrátu.

Studenti budou schopni shrnout požadavky pro vznik obchodní společnosti.

• **hodnotící posouzení** – studenti jsou schopni kriticky posoudit zda (a nakolik) myšlenky, vztahy, metody, odpovídají normám a kritériím z hlediska přesnosti, efektivnosti, hospodárnosti, účelnosti; pro tuto úroveň jsou **typická aktivní slovesa:** obhájit, argumentovat, kritizovat, rozhodnout, oponovat, posoudit, prověřit, zdůvodnit, vyhodnotit, uvést výhody a nevýhody, apod.;

Příklad:

Studenti budou schopni uvést a zdůvodnit výhody a nevýhody použití metody FIFO.

Studenti budou schopni zhodnotit jednotlivé styly řízení.

Studenti budou schopni obhájit použití zrychlených nebo rovnoměrných odpisu.

Studenti budou schopni zhodnotit výhody a nevýhody jednotlivých druhů živností.

Revidovaná Bloomova taxonomie

Revidovaná verze Bloomovy taxonomie jako nejvyšší úroveň uvádí **tvořivost**. Konkrétní ukázky aplikace revidované Bloomovy taxonomie v ekonomických předmětech jsou zpracovány v publikaci Berková et al. (2016).



Obrázek 1: Revidovaná Bloomova taxonomie (Berková et al., 2016)

Rozvoj jednotlivých úrovní od nejnižší po nejvyšší lze představit následovně: Studenti disponují teoretickým základem (tj. zapamatování poznatků), odborně porozumí a pochopí demonstrovanou ekonomickou situaci (tj. porozumění), použijí své vědomosti pro rozklíčování problému, diskutují o návrzích, demonstřují různé varianty (tj. aplikování), rozloží danou situaci na dílčí části, objasní vztahy, porovnají mezi sebou a navrhnou řešení (tj. analyzování), prověřují a kriticky hodnotí navržená řešení, oponují či podporují názory ostatních a argumentují, obhajují a zdůvodňují vlastní úsudek (tj. hodnocení), navrhnou konečné řešení, modifikují a kombinují ostatní návrhy, shrnou a vyvozují obecné závěry (tj. tvořivost).

Příklad pro tvořivost:

Studenti budou schopni navrhnout a obhájit vlastní podnikatelský plán.

Jednotlivé úrovně se prolínají, možná i překrývají, ale vždy je nutné začít od nejnižší úrovně a v postupných krocích se dostat na úroveň nejvyšší, kdy studenti budou schopni začít myslet skutečně kreativně. Toho samozřejmě nelze dosáhnout ihned v první vyučovací hodině.



Cvičení

K následujícím cílům přiřaďte jednotlivé kategorie podle Bloomovy taxonomie a zároveň doplňte konkrétní formulace specifických cílů (z předmětu, který vyučujete):



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Znalost	1
Pochopení	2
Aplikace	3
Analýza	4
Syntéza	5
Hodnotící posouzení	6
Tvořivost	7

Specifický cíl: „Studenti budou umět	Kategorie Bloomovy taxonomie
vyjmenovat	
uvést výhody a nevýhody	
vyplnit	
modifikovat	
specifikovat	
předvést	
definovat	
shrnout	
klasifikovat	
rozčlenit	
vyjádřit vlastními slovy	
vypočítat	
sestavit	
navrhnout	
zdůvodnit	



9 Vybraná klasifikace vyučovacích metod pro výuku ekonomických předmětů

Vybraná klasifikace vyučovacích metod pro výuku ekonomických předmětů V pedagogickém slovníku je vyučovací metoda definována jako „**činnost učitele, který vede studenta k dosažení stanovených cílů**“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 265). Výběr vyučovacích metod je podřízený učivu, studentům, učiteli, učebním pomůckám, didaktické technice a organizační formě výuky.

Nejběžnějšími kritérii klasifikace vyučovacích metod v oborové didaktice, zaměřené na ekonomické předměty, jsou následující **tři typy členění** (Krpálek, Krpálková Krelová, 2012):

- **z hlediska pramene poznání a typu poznatků** (didaktický aspekt třídění metod),
 - metody verbální (slovní)
 - metody názorně demonstrační
 - metody praktické (blíže viz Krpálek, Krpálková Krelová, 2012)
- **z hlediska charakteru poznávací činnosti studentů,**
 - metody reproduktivní
 - metody smíšené
 - metody produktivní (blíže viz Krpálek, Krpálková Krelová, 2012)
- **z hlediska fází (etap) vyučovacího procesu.**

Vyučovacích metod je velké množství, a proto budou vybrány pouze takové, které mohou být nápomocné začínajícímu učiteli v jeho pedagogické činnosti, zejména s důrazem na vedení výuky formou cvičení. Vyučovací metody jsou vybrány a tříděny podle **obvyklých fází**, kterých při vedení cvičení může učitel využívat. Cílem této části je pro každou fázi nastínit, které metody lze používat.

- A. Úvodní fáze** – lze využít popis, vyprávění, popř. instruktáž; jedná se o metody, které se řadí do podskupiny monologických metod v rámci skupiny verbálních (slovních) metod;
- B. Motivační fáze** – nejčastěji se využívají monologické metody v podobě krátkého, zajímavého vyprávění živého příběhu, na němž učitel ilustruje význam tématu; pro větší atraktivnost lze použít krátké ilustrativní video (tj. metoda nepřímého pozorování reality v rámci skupiny názorně demonstračních metod), popřípadě lze využít myšlenkovou mapu (*mind-mapping*), která je využitelná před objasněním neznámého tématu, dále dialogické metody (dialog/rozhovor se studenty), a to v krátkém například pětiminutovém časovém úseku;
- C. Aktualizace vzdělávacího obsahu** – někteří učitelé mohou tuto fázi přeskočit, jiní ji využívají; patříte-li k druhé skupině učitelů, lze ji vést pomocí aktivizujících metod – didaktických her elementárnějšího charakteru, jako jsou kvízy, křížovky (lze pro to efektivně použít interaktivní tabuli), které zaručí vzbuzení pozornosti studentů; v případě rychlé



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



přípravy lze využít standardní otázky nebo problémové otázky, které musí být ve vztahu k tématu relevantní a jasně zadané;

Všimněte si, že výuka vedená formou cvičení, které navazuje na přednášku, obvykle nemá expoziční – výkladovou – fázi, cvičení je primárně určeno k rozvoji praktických činností studentů. Cvičení, které k sobě nemá přiřazenu adekvátní přednášku, obsahuje i expoziční fázi (charakteristika expozice viz přednáška).

D. Fixační/aplikační fáze – v podmínkách vysokoškolské výuky je vhodné k fixaci či aplikaci látky používat především aktivizující metody, které lze rozřadit následujícím způsobem:

- **diskusní metody** (brainstorming, metoda Think-Pare-Share = volně lze přeložit, jako Mysli-Asociuj-Sdílej; podstata: nad problémem se student nejprve zamyslí sám, poté diskutuje nápad ve dvojici se svým sousedem a poté sdílí dvojice nápad ve skupině, nakonec je prezentováno všem v plénu a diskutuje se);
- **metoda sněhové koule** = na zadaném úkolu pracuje jednotlivec nejdříve sám a postupně se vytvoří dvojice, čtveřice atd. Skupiny se postupně zvětšují, téma i cíl výuky zůstávají stejné. Účastníci snowballingu mají na diskusi vždy stanoven určitý časový limit, po jehož uplynutí se skupina vždy zvětší na dvojnásobek (nabalující se sněhová koule □ nabalující se informace). Účastníci jsou vtaženi do řešení, neustále nenásilně diskutují na stejné téma, následně dochází ke konfrontacím a k řešení problému (blíže viz Sitná, 2009, Kotrba, Lacina, 2007);
- **metoda Philips 66** = 6 učících se jedinců diskutuje 6 minut o problému na zadané téma. Výhodou oproti jiným (i aktivizujícím) vyučovacím metodám je nesporný fakt, že dochází k procvičování pohotovosti reakcí, studenti se cvičí ve schopnostech v omezeném (relativně krátkém) čase rychle produkovat myšlenky, filtrovat, definovat a sdělovat je diskutujícím, pružně se rozhodovat, konfrontovat a prosazovat své názory (blíže viz Sitná, 2009, Kotrba, Lacina, 2007);
- **HOBO metoda** = princip je velmi blízký výše popisované metodě Phillips 66, pouze je zde navíc počítáno s autodidakci. Po zadání problému následuje fáze samostudia (například analýza se sběrem dat z disponibilních literárních zdrojů nebo z materiálů, dostupných na Internetu), teprve druhou fází je diskuze ve skupině a na závěr jsou zveřejněny výsledky, respektive závěry řešení.
- **synektika** = metoda vhodná pro rozvoj tvořivosti, asociací a analogického myšlení, spočívá v překonávání navykklých způsobů v nazírání problémů a zbavení se rutinních postupů (vleku zaběhlých rutin) a překonání stereotypů – díky tomu lze touto metodou rozvíjet nejvyšší úroveň kognitivního cíle – tvořivost (tvůrčí myšlení);
- **metoda případové studie** = někdy je považována za situační metodu, může být ale klasifikována samostatně, modifikace metody: klasická forma rozhodovacího problému s předem naplánovanými úkoly a otázkami, živé či virtuální případy/příběhy z praxe, které nemusí mít předem dané úkoly a otázky, student je musí sám vydedukovat a najít řešení problému (blíže viz Králová a kol., 2014);



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- **didaktické ekonomické hry** = různé modifikace diferencované např. podle náročnosti – deskové hry, hry vytvořené za podpory MS Office, simulační manažerské rozhodovací hry, ekonomické hry za podpory webové aplikace,... (blíže viz Králová a kol., 2014);

- **práce s textem** = tato metoda přináší tyto efekty: rozvoj kritického čtení a kritického psaní, kritického myšlení, logického vyjadřování; v zahraničí se na bázi tohoto principu využívá metoda Op-eds, která rozvíjí při výuce ekonomie tvořivost, kritické myšlení, metoda spočívá ve vytvoření krátkého psaného konceptu na zadané téma v rozsahu 550 – 750 slov, studenti musí zapsat co nejvíce vlastních myšlenek, musí mít velmi dobře promyšlené argumenty, vlastní názory a řešení ve vztahu k zadanému tématu – viz Hall, Podemska-Mikluch (2015);

- **názorně demonstrační metoda** = nepřímé pozorování reality nejčastěji prostřednictvím výukových videí nebo příprava a využití webinářů.

Uvedený výčet aktivizujících metod není samozřejmě úplný, lze jej považovat za inspirativní - nejčastěji využívaný - ve vysokoškolské výuce, která je vedena formou cvičení. Metody je nutno kombinovat, není vhodné používat jednu metodu během celé výuky.

E. Shrnutí probraného tématu – krátké a efektivní shrnutí zásadních informací, které se studenti dozvěděli v rámci cvičení, a to například pomocí sady relevantních otázek, shrnujících vizualizací, schémat, apod.

10 Vybrané moderní koncepce vzdělávání

Efektivnost výuky je možné podstatně zvýšit aplikací některých moderních koncepcí vzdělávání. Samotný pojem koncepce vzdělávání (vyučovacího procesu) je širším pojmem než pojem vyučovací metoda. Integruje v sobě systematické používání více metod vyučovacího procesu a řeší i problematiku některých dalších výukových činitelů, jako jsou například podmínky vyučovacího procesu, cíle, výběr obsahu vzdělávání, didaktické zásady, organizační formy i materiální prostředky.

K moderním koncepcím vzdělávání můžeme zařadit: problémové vyučování, projektové vyučování, kooperativní a skupinové vyučování, programované vyučování, Mastery learning, E-learning, Blended learning apod. Z uvedených koncepcí se zaměříme na kooperativní, problémové a projektové vyučování. Tyto moderní koncepce považujeme za prioritní ve vysokoškolském vzdělávání.

10.1 Kooperativní vyučování

Kooperativní výuka využívá skupinovou formu práce, přičemž učení a řešení stanovených úloh je založené na skutečné spolupráci jednotlivých členů skupiny. Kooperativní učení funguje za podmínek, že je založeno na dodržení **pěti základních elementů**. Jedná se o **pozitivní vzájemnou závislost, interakce „face to face“, individuální zodpovědnost, schopnost pracovat v malé skupině a reflexe skupinové činnosti**. (Kasíková, 2005)

Pro efektivní realizaci kooperativního vyučování by měl učitel respektovat tyto **požadavky** (Turek, 2006, s. 251-252):



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



1) Zabezpečit pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Studenti tvořící skupinu by měli být přesvědčeni, že úspěch řešení závisí na vzájemném respektu a spolupráci. Můžeme toho docílit tak, že stanovíme společné cíle, studenti řeší společné úlohy a za dosažení cíle nebo vyřešení úlohy budou společně hodnoceni a oceněni, přičemž úspěchu a kladného ohodnocení se jim dostane za podmínky, že všichni členové skupiny si osvojí řešení úkolů.

2) Zabezpečit vzájemný kontakt členů skupiny. Vyžaduje to přiměřené uspořádání nábytku (lavic a židlí), aby studenti tvořící skupinu si viděli navzájem do tváří.

3) Posilovat osobní zodpovědnost členů skupiny. Učitel by se měl přesvědčit, zda každý člen skupiny je zapojen do práce. Náhodně vyvolává studenty, především ty slabší, aby ukázali řešení úlohy, na které skupina pracuje. Někdy se stane, že úlohu vyřeší jen jeden nebo několik členů skupiny. Když chtějí být oceněni jako celek, musí řešení vysvětlit i ostatním členům skupiny.

4) Zdokonalovat interpersonální, komunikační dovednosti studentů. Kooperativní vyučování přináší nové požadavky: studenti se musí adaptovat na tempo práce, osvojit si určité zvláštní formy komunikace - i neverbální - aby se vzájemně nerušili, osvojit si techniku skupinové práce, vést své kolegy, rozhodovat, tlumit konflikty apod. Osvojení těchto dovedností mělo být pro studenty stejně důležité jako osvojování si vědomostí.

5) Usměrňovat spolupráci studentů, aby byla zaměřena na dosahování určených cílů, aby se zbytečně neplýtvalo časem na různé aktivity, které nesouvisí s vyučováním a aby vztahy ve skupině byly korektní a efektivní.

Kooperativní vyučování mění požadavky na řídicí činnost učitele. Řídicí činnost učitele spočívá ve vhodném výběru obsahu vzdělávání, ve formulaci úloh a konkretizaci požadavků na jejich řešení pro jednotlivé skupiny. Učitel vytváří skupiny (spontánně nebo autoritativně), přičemž optimální počet studentů ve skupině je 3-5. Mění se jeho role, stává se především organizátorem, poradcem a koordinátorem samostatné práce skupin studentů

10.2 Problémové vyučování

K moderním koncepcím vzdělávání patří teoreticky důkladně zpracované a pedagogickou praxí ověřené problémové vyučování. K problémovému vyučování inklinují spíše zkušení a motivovaní učitelé se zájmem o obor. Právě oni mají předpoklady tuto koncepci ve výuce skutečně efektivně využít. V souvislosti s aktivizací studentů a s ní spojenou potřebou rozvíjet samostatnost při získávání a osvojování poznatků nabírá tato koncepce na významu.

Problémové vyučování je progresivní koncepce vzdělávání, založená na vlastní aktivitě studentů v procesu konstrukce poznatků, řešení realizují studenti na základě zadání učitele, ve kterém je **skryta didaktická obtíž** – nesnáz, neumožňující studentům použít naučené rutinní postupy (algoritmy), které znají z teorie anebo ze vzorových příkladů.

Například pokud učitel zadá studentům vypočítat nákladovou rentabilitu tržeb a v zadání se objeví tržby a zisk, které student jenom dosadí do známého vzorce a hlásí učiteli výsledek, který dále nijak nekomentuje, nejedná se o problémové vyučování. O tom bychom mohli hovořit až v případě, že student by dostal za úkol stanovit finanční zdraví firmy na základě finanční analýzy, přičemž v zadání by učitel předložil účetní výkazy (rozvahu, výkaz zisku a



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



ztráty) a úlohou studenta by bylo kromě jiného vyhodnotit míru rentability tržeb, ovšem tak, aby výsledek měl vypovídací hodnotu, tzn. musel by nalézt podklady a porovnat vývoj rentability v čase (trendová analýza) nebo v porovnání s porovnatelnými podniky v odvětví (komparativní analýza). Na základě výsledků, komentovaných zjištění číselných údajů, by měl student dokázat navrhnout nějaké ekonomické opatření, které by přispělo ke zlepšení výsledků, k řešení problému. Z tohoto příkladu by měla vyplynout podstata problémového vyučování (Krpálek, Krpálková Krelová, 2012).

Aby bylo možné v praxi úspěšně realizovat problémové vyučování je podle Turka (2010) nevyhnutelné zohledňovat **dvě základní podmínky**:

1) **funkčně studenty motivovat** – vzbudit jejich zájem o aktivní učení se,

2) **teoretická připravenost** – studenti musejí zadané odborné problematice rozumět, měli by znát teoretické principy řešení, zvládat matematické a logické postupy zodpovídající náročnosti zadání, úlohy by měly odpovídat intelektuálním schopnostem studentů, oboru vzdělání a učivu, které bylo exponované.

Z hlediska organizačních forem výuky je koncepce problémového vyučování využitelná při frontálním vyučování – i v přednáškách, ale jeho účinnost roste při menším počtu studentů, tedy při skupinovém vyučování (cvičení). To je také nejčastější forma nasazení problémového vyučování v pedagogické praxi. Problémy řeší skupina studentů jako tým, upevňují a vytvářejí se tím nejen poznatky a zkušenosti, ale navíc se formují žádoucí struktury sociální kompetence.

Koncepci problémového vyučování je možné ve výuce realizovat pomocí těchto hlavních vyučovacích metod: problémové otázky, problémový výklad, problémový rozhovor, heuristická metoda a výzkumná metoda. Využitelné jsou i veškeré aktivizující vyučovací metody, jako např. brainstorming, inscenační metody, ekonomické hry, metoda Phillips 66, HOB0 metoda, případová studie, synektika ad. (viz výše, resp. Krpálek, Krpálková Krelová, 2012).

10.3 Projektové vyučování

Projektové vyučování je nejkompexnější koncepcí výuky, která může absorbovat a využít širší škálu vyučovacích metod. Základem je koncentrace učiva. Studenti se koncentrují na jednu oblast podrobně a řeší ji z různých hledisek. Nesmíme zapomínat na to, že projekt musí být co nejbližší k reálnému životu a musí v sobě integrovat různé vědomosti, dovednosti, zkušenosti a další složky klíčových kompetencí, které si studenti při práci na projektu osvojují anebo trénují.

I. Turek (2006, s. 260) doporučuje **postup při projektovém vyučování**, který se skládá z těchto etap:

- Volba tématu projektu, specifikace a určení cílů projektu.
- Plánování řešení projektu. Zpracování postupu – plánu řešení projektu, rozdělení na partiální úlohy, rozdělení studentů do skupin, přidělení rolí, přidělení úloh skupinám, určení časových limitů apod.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- Samotný proces řešení projektu, realizace plánu, při kterém rozhodující úlohu sehrávají studenti, učitel je v pozadí a v případě potřeby zastává roli pomocníka, oponenta, podněcovatele, zprostředkovatele, rozhodce, spoluorganizátora.

- Zveřejnění (prezentace) výsledků řešení projektu, zhodnocení práce na projektu.

Projektové vzdělávání zvyšuje motivaci, iniciativu a zodpovědnost studentů, poskytuje jim celou řadu příležitostí k praktickému řešení úloh a problémů ze života, posiluje u studentů ochotu spolupracovat, rozvíjí schopnost argumentovat, hledat kompromisní řešení, rozvíjí vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost a sebedůvěru a také poskytuje vhodnou příležitost k učení tvořivou činností (learning by doing). Podnikavost, aktivita, samostatnost a spoluzodpovědnost studentů za výsledek je s projektovou metodou neodmyslitelně spjata. Kromě těchto aspektů se při projektovém vyučování zdůrazňuje jeho zaměření na **konkrétní výstup**. Tím může být např. obrázek, prezentace na počítači, přístroj, plakát, počítačový program apod.

Příklad: Ukázky výstupů z projektového vyučování v kurzu 1DP522 Prezentační a komunikační technologie v moderních koncepcích vzdělávání (MS), časový rozsah přímé projektové výuky 6 hod. cvičení + 8 hod. prezentace projektů, sebehodnocení a evaluace.

Znění zadání:

Navrhnete vzdělávací kurz, jehož zaměření si můžete vybrat z následujících možností:

- Komunikační dovednosti
- Rozvoj prezentačních dovedností
- Argumentace a rétorika
- Marketing
- Lektorské dovednosti
- Základy účetnictví
- Daně v kostce,.... apod.

Účastníci kurzu jsou manažeři – zaměření závisí na charakteru organizace, můžete si jej zvolit. Délka kurzu je 2 dny po 8 hodin, v rozmezí 2 týdnů. Prezentace projektu 45 min.

Zadání:

- Specifikujte náplň kurzu (obsah, názvy témat, časový harmonogram)
- Specifikujte vzdělávací cíle jednotlivých témat
- V metodice charakterizujte **využití problémového vyučování a skupinové práce** v jednotlivých tématech (tvorba skupin, rozdělení rolí, kritéria hodnocení)
 - Specifikujte kritéria dosažení výsledků vzdělávání – celého kurzu
 - Prezentujte navržený kurz (vzdělávací produkt) z pozice pracovníka vzdělávací agentury (inzerát, prezentace, plakát apod.)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Výstup z projektu – ukázka prezentace, **autoři projektu Příbáň, F., Toťová L., Šulc, T.**
(výběr snímků z elektronické prezentace)

mind
EVO

Mindevo, s. r. o.

Učíme Vás růst



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Lektoři

mind
EVO



Filip Přibáň se v rámci své kariéry zaměřuje na zlepšování pracovního prostředí ve firmách. Během své kariéry pomohl mnoha společnostem v ČR i v zahraničí. Svě znalosti a zkušenosti využívá i při vedení kurzů s různým zaměřením, kde má na starosti především přípravu praktických cvičení, která mají napodobit reálné scénáře se kterými se v praxi setkal.



Lenka Toťová působí jako lektorka a trenérka asertivity od roku 2006. Vede především semináře zaměřené na komunikaci a time management. Jejími kurzy prošly za deset let působení v oboru tisíce lidí. Intenzivně spolupracuje se vzdělávací společností 1. VOX. a.s. Dále spolupracuje se státními institucemi, bankami i s nadnárodními soukromými firmami.



Tomáš Šulc působí jako lektor a trenér soft skills od roku 2010. Vede především semináře zaměřené na komunikaci, typologii osobnosti a time management. Vedle spolupráce se vzdělávací společností Mindevo s.r.o. dále vyučuje rizikovou komunikaci na Univerzitě Karlově v Praze.

Propagace

- Mindevo.cz
- [Facebook.com/mindevocz](https://www.facebook.com/mindevocz)
- [YouTube.com/MindevoCZ](https://www.youtube.com/MindevoCZ)
- Osobní propagace
- Letáky
- **Spokojený zákazník**

MINDEVO

KURZ
•
ASERTIVITY



mind
EVO

Neříkejte ANO, když chcete říct NE

O kurzu

Vedle teoretické přednášky proběhne kurz především formou praktických cvičení k osvojení asertivních dovedností. Úspěšné absolvování kurzu a vydání certifikátu je podmíněno aktivní účastí na všech hodinách a vypracováním závěrečného projektu.

Datum a místo konání

16 hodinový kurz proběhne v rámci 4 dní po 4 hodinách:
20. - 21. 1. 2018 a 27. - 28. 1. 2018
Kurz proběhne v našich prostorách adresovaných na:
Senovážné náměstí 23, Praha 1

Cena

6 180,- pro jednoho účastníka
11 923,- pro dva účastníky
(5 961,- za osobu)
17 421,- pro tři účastníky
(5 807,- za osobu)

Kontaktní údaje:

720 380 663

info@mindevo.cz

[/mindevocz](https://www.facebook.com/mindevocz)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

mindEVO
Mindevo s.r.o.
@mindevo

Hlavní stránka
Informace
Příspěvky
Videa
Fotky
Youtube
Instagram
Hodnocení
Komunita
Události

4,7 ★ 4,7 z 5 hvězdiček
39 recenzí

Hvězdičky (5) 31
Hvězdičky (4) 5
Hvězdičky (3) 2
Hvězdičky (2) 1
Hvězdičky (1) 1

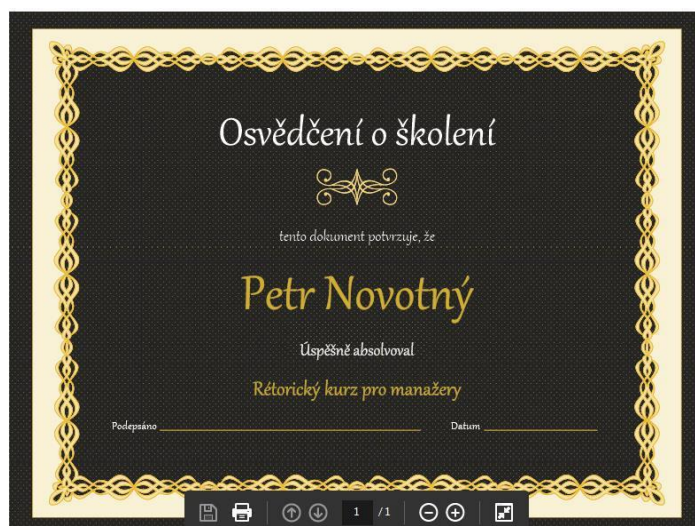
Karolina Hurychová napsal(a) recenzi na Mindevo s.r.o. – 29. září 2016
Byla jsem na kurzu "Time management" a díky tomu pochopila, jak přizpůsobit svému pracovnímu vytížení všechny své mimopracovní projekty!

Jana Merunková napsal(a) recenzi na Mindevo s.r.o. – 26. leden 2016
spolupráce s mindevem je prostě skvělá, kurz pro osvojení asertivnějšího chování se vyplatil na ***** 😊

Hanka Machová napsal(a) recenzi na Mindevo s.r.o. – 29. květen 2014
Výborné školení profesionální komunikace s neméně výbornou paní lektorkou Toťovou, velká spokojenost!

Tomas Bajtler napsal(a) recenzi na Mindevo s.r.o. – 30. prosinec 2011
Získáš neocenitelnou zkušenost

Výstup z projektu – certifikát absolvování kurzu (autoři: **Anna Junková, Eva Hrázdilová, Andrea Benešová, Andrea Troppová**)





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Výstup z projektu – vizitka



Výstup z projektu – leták





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Výstup z projektu – prezentace (autoři: Radek Bernard, Lenka Veličková, Oto Svider, Agnieszka Bittnerová) – výběr snímků z elektronické prezentace



VÁŠ PRVNÍ KROK KE ZMĚNĚ...

PŘEDSTAVENÍ JEDNOTLIVÝCH ČLENŮ

- Radek Bernard – ředitel společnosti
- Lenka Veličková – koordinátorka školení
- Oto Svider – specialista na online marketing
- Agnieszka Bittnerová – specialista na obsahový marketing



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

NAŠE KURZY

- Pro manažery jedné firmy
- Zlepšení marketingové strategie x kompletní změna
- Teambuilding
- Pobytové kurzy
- Vinný sklípek, lázně a golf Poděbrady, wellness na horách
- Spojení příjemného s užitečným



KOMPLETNÍ „ZNOVUZROZENÍ“ FIRMY

- Pro manažery z jedné firmy
- Kompletní změna existující marketingové strategie
- Základy správného marketingu
- Analýza prostředí
- Umění správné podnikové komunikace
- Současné trendy a internet marketing
- Aplikace na Vaši firmu





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Výstup z projektu – certifikát absolvování kurzu



Výstup z projektu – prezentace (autoři: **Andrea Šedivcová, Kateřina Andrllová, Markéta Bartůňková**) – výběr snímků z elektronické prezentace





KURZY JSOU URČENY

ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ

- spolupracovníkům a zaměstnancům daňových, auditorských a právních kancelářích,
- účetním,
- ekonomům
- a všem, kteří se profesně pohybují v oblasti problematiky zdaňování.

POKROČILÁ ÚROVEŇ

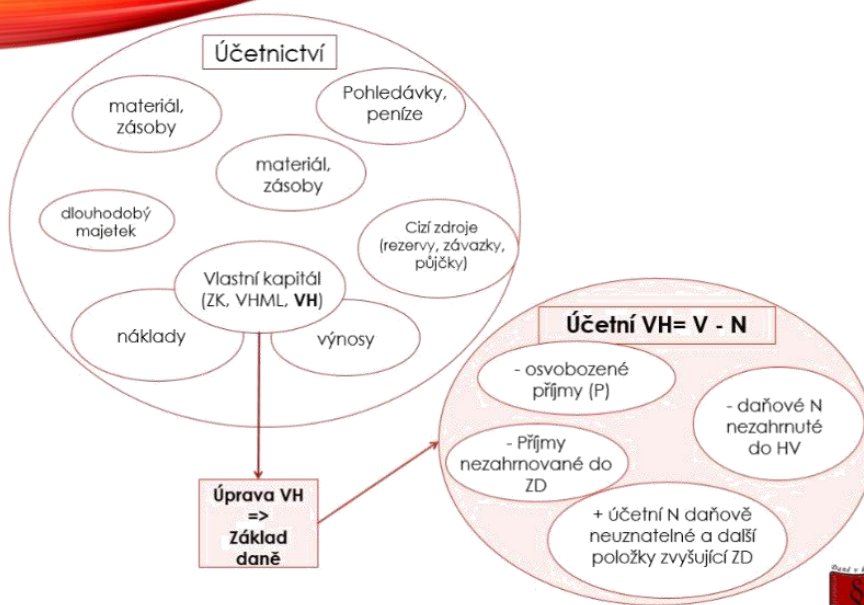
- daňovým poradcům,
- auditorům,
- účetním a ekonomům
- a všem, kteří bez průběžného odborného vzdělávání nemohou kvalitně vykonávat praxi



HARMONOGRAM

ČAS	1. DEN	2. DEN
8:30-10:30	úvod k DPPO	úprava ZD- odpočty
10:30-10:45	pauza	pauza
10:45-12:15	ZD	daň
12:15-13:00	oběd	oběd
13:00-14:30	položky ovlivňující ZD	správa
14:30-14:45	pauza	pauza
14:45-16:15	specifická problematika	případová studie
16:15-16:30	pauza	pauza
16:30-18:00	diskuze	vyhodnocení studie s diskuzí





PŘÍPADOVÁ STUDIE

- Akciová společnost Metlron podniká v oblasti výroby ve zpracovatelském průmyslu. V tabulce je uvedena zjednodušená obrátová předvaha společnosti. Z minulých zdaňovacích období eviduje společnost ztrátu ve výši 20 milionů Kč, společnost není příjemcem investičních pobídek a nemá zaměstnance se zdravotním postižením.
- Při kontrole účetního deníku se zjistilo, že je evidována spotřeba energií související s rokem 2016 ve výši 5 milionů Kč a součástí ostatních nákladů je náklad na právní poradenství ve výši 4 miliony Kč, u kterého bylo zjištěno, že je nákladem mateřské společnosti.
- Vypočtete daňovou povinnost společnosti pro zdaňovací období od 1.1.2017 do 31.12.2017.
- (zadání obrátové předvahy a řešení viz tabulka v Excelu)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Literatura

1. BERKOVÁ, K., KRÁLOVÁ, A., KREJČOVÁ, K., KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. *Případové studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha: Oeconomica, 137 s. ISBN 978-80-245-2164-0.
2. BLOOM, B. et al. *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longman Green, 1956.
3. HALL, J. C., PODEMSKA-MIKLUCH, M. Teaching the economic way of thinking through Op-eds. *International Review of Economics Education*, 2015. Vol. 19, 13-21.
4. HRMO, R., KUNDRÁTOVÁ, M., TINÁKOVÁ, K., VAŠKOVÁ, Ľ. *Didaktika technických predmetov*. Bratislava: STU, 2005. 137 s. ISBN 80-227-2191-3.
5. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
6. KRÁLOVÁ, A. a KOL. *Metodická příručka: pedagogická příprava pro začínající vysokoškolské učitele a doktorandy na VŠE*. 1. vyd. Praha: Oeconomica. 2014. ISBN 978-80-245-2059-9. Dostupné z: <http://kdep.vse.cz/metodicka-prirucka-pedagogicka-priprava-pro-zacinajici-vysokoskolske-ucitele-a-doktorandy-na-vse/>.
7. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
8. KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. *Didaktika ekonomických předmětů*. 1. vyd., Praha: Oeconomica, nakl. VŠE v Praze, 2012. 184 s. ISBN 978-80-245-1909-8.
9. OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky pro účastníky studia „Andragogika“*. Studijní materiál. 2006. s. 65.
10. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-029-4.
11. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. s. 80. ISBN 978-80-7367-246-1.
12. ŠLOSÁR, R., NOVÁK, J. *Didaktika odborných ekonomických predmetov*. Bratislava: EKONÓM, 2006, 217 s., ISBN 978-80-225-2203-8.
13. TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: IURA Edition, 2. vyd., 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
1. TUREK, I. *Úvod do didaktiky vysokej školy*. STU: Bratislava, 2006. 317 s. ISBN 80-227-2506-4.



11 Využití příkladů ve výuce

11.1 Význam a zásady práce s příklady

Práce s příklady má ve vysokoškolské výuce nezastupitelné místo, ať už při uplatnění tradiční nebo moderní koncepce výuky. Učiteli příklady umožňují zprostředkovat studentům propojení teoretických znalostí s konkrétními poznatky, získání praktických dovedností a hlubší porozumění dané problematice. Ekonomické disciplíny se bez využití příkladů ve vyučovacím procesu zkrátka neobejdou.

Aby však příklady splnily svůj účel, musíme při práci s nimi postupovat s rozmyslem a mít na zřeteli několik zásad, s nimiž seznamuje tento příspěvek. Příklady pak hrají svou úlohu ve všech fázích vyučovacího procesu – motivační, expoziční, fixační i diagnostické.

Příklady můžeme využít již ve **fázi motivace**. Jde většinou o ilustrativní příklady z praxe, jejich účelem je vzbudit zájem a evokovat zamyšlení nad problematikou. Je možné se pak k jejich vyřešení vrátit ve fázi expozice nebo v rámci upevňování poznatků.

Expoziční fáze výuky se odehrává především na přednáškách, částečně však i na cvičeních. Měli bychom volit výkladové příklady, které jsou úzce zaměřeny na vysvětlovanou problematiku a vystihují její podstatu. Částky při sestavování zadání promyšlíme tak, aby byly výpočty numericky snadné. Nabízejí se dvě možnosti, jak výkladové příklady využít:

- vysvětlování tématu začít konkrétním příkladem, poznatky pak zobecnit a vyvodit teoretický závěr – uplatnit **induktivní přístup**,
- začít nejprve teoretickým výkladem a konkretizovat pak na praktickém příkladu – využijeme tak **deduktivní přístup**.

Oba způsoby mají ve výuce své místo, záleží na probíraném tématu.

Ve **fázi fixační** je velmi důležité systematicky stupňovat náročnost příkladů. Příklady by měly tvořit důmyslnou soustavu s postupnou **gradací náročnosti** v těchto směrech (viz Rotport, Fišerová, Berková, 2011):

- obsah příkladu,
- forma zadání příkladu,
- forma řešení příkladu.

Základem úspěchu je řešit se studenty příklady přiměřené jejich stupni pochopení, jinak vyvolají buď pocit nudy, nebo na druhé straně beznaděje z nemožnosti porozumění problematice.

V následující tabulce můžeme shrnout využití příkladů v jednotlivých fázích vyučovacího procesu:



Tabulka 1: Příklady ve fázích vyučovacího procesu

Fáze vyučovacího procesu	Typy příkladů
motivační	motivační příklady
expoziční	výkladové příklady
fixační	procvičovací příklady
diagnostická	prověřovací příklady

Zdroj: vlastní zpracování

11.2 Využití příkladů na přednášce

Příklady jsou na přednáškách uplatňovány ve fázi motivace a expozice. Podnítit zájem posluchače o danou problematiku je vždy prvním cílem. K motivačním příkladům se lze v průběhu přednášky vracet a postupně je řešit v rámci fáze expoziční.

11.2.1 Příklady ve fázi motivace

Velkou výhodou pro přednášejícího jsou **poznatky z odborné praxe**, skutečné **příběhy**, se kterými se setkal, problémy, které řešil, či se na jejich řešení podílel. Někdy lze navodit situaci i příběhem smyšleným, avšak pro danou problematiku pečlivě koncipovaným. Pro názornost uveďme příklady ze tří oblastí: jednoduchého a složeného úročení, nákladové funkce a bodu zvratu a nakonec optimalizace zásob.

Následující příklad u studentů evokuje zamyšlení nad podstatou jednoduchého a složeného úročení, pomáhá jim odhalit rozdílnost pojetí obou metod.

Ukázka 1: Jednoduché a složené úročení – motivační fáze

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

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

Jak je to možné? Kdo z nich uvažuje nesprávně?

Zdroj: Odvárko, Robová (2010)

Na tuto motivaci navážeme v expoziční fázi, jejímž cílem bude v daném případě vysvětlit podstatu obou způsobů úročení.

Jiným a příkladem může být kalkulace neúplných nákladů. motivace při výkladu nákladové funkce, bodu zvratu. Můžeme začít otázkami směřovanými na studenty



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



o ziskovosti výroby, ekonomickém versus účetním zisku, vlivu objemu výroby na náklady fixní a variabilní. Využit můžeme následující příklad:

Ukázka 2: Bod zvratu – motivační fáze

Podnik vyrábí jeden druh výrobku, jehož prodejní cena je 75 Kč, variabilní náklady 55 Kč. Roční fixní náklady jsou 120 000 Kč.

Je zřejmé, že zisku budeme dosahovat až od určitého objemu výroby. Jak jej zjistit?

Mohli bychom situaci znázornit graficky a zobecnit postup výpočtu?

Zdroj: vlastní zpracování podle Berková, Králová (2016)

Konečně uveďme využití příkladu v motivační fázi u problematiky optimalizace zásob. Je vhodné začít opět otázkami, které studenty přimějí zamyslet se nad možnostmi minimalizace nákladů na zásobování. To předpokládá rozlišovat náklady na pořízení dodávky a náklady na skladování – příklady k oběma skupinám nákladů mohou studenti uvádět sami.

Ukázka 3: Optimální dodávka – motivační fáze

Čím větší dodávkové množství, tím vyšší jsou skladovací náklady, ale tím méně dodávek je potřeba uskutečnit, jsou tudíž nižší pořizovací náklady. Lze najít optimum, při kterém celkové náklady na zásobování budeme minimalizovat?

K úvahám by jistě pomohlo grafické znázornění, pokusme se o něj.

Zdroj: vlastní zpracování

Vyučující v následující expoziční fázi studenty zapojí do tvorby grafu (míra a forma tohoto zapojení je samozřejmě závislá zejména na počtu posluchačů).

11.2.2 Příklady ve fázi expozice

Expoziční fáze výuky tvoří základ každé přednášky. Lze zvolit postup induktivní (tedy od konkrétního příkladu k zobecnění), nebo deduktivní (po vysvětlení obecných pravidel ukázat konkrétní příklad).

Možnosti využití příkladů budeme demonstrovat opět na výše uvedených tématech.

Při výkladu o úročení bude nejprve zapotřebí ozřejmit označování jednotlivých veličin:

Ukázka 4: Jednoduché úročení – fáze expozice (úvod)

Označování veličin a vysvětlení významu:

<i>vložený kapitál</i>	<i>K</i>
<i>úrok</i>	<i>u</i>
<i>úroková sazba</i>	<i>i</i>
<i>úrokovací období</i>	<i>t</i>
<i>daň z úroku</i>	<i>d</i>
<i>zdaňovací koeficient</i>	<i>k</i>

Zdroj: Odvárko, Robová (2010)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Samozřejmě pak využijeme dané poznatky v dalším didaktickém postupu – např. ve zmíněné situaci k řešení příkladu na zjištění výnosu z dluhopisu:

Ukázka 5: Jednoduché úročení – fáze expozice

Pan Novák zakoupil dluhopis za 20 000 Kč s dobou splatnosti tři let a s úrokovou sazbou 2,5 %. Na konci prvního a druhého roku bude dostávat úrok, který před zdaněním činí 2,5 % z vloženého kapitálu. Na konci třetího roku mu bude vyplacena vložená částka spolu s úrokem za třetí rok. Daň z úroku je 15 %.

- a) Určete úrok za jeden rok před zdaněním.*
- b) Vypočítejte úrok za jeden rok po zdanění.*
- c) Určete celkový součet úroků po zdanění za tři roky (tzv. čistý výnos z dluhopisu).*

Zdroj: Odvárko, Robová (2010)

Za velmi důležité obecně považujeme **postupné odvozování vzorců**. Studentovi je tak umožněn vhled do problematiky. Předkládání hotových vzorců studentům nerozvíjí jejich myšlení, naopak vede k jeho útlumu. Výše zmiňovaných příkladů je možno využít k odvození vzorce pro výpočet výsledného kapitálu.



Ukázka 6: Jednoduché úročení – fáze expozice – odvození vzorce

Klient uložil do banky kapitál K_0 . Banka užívá jednoduché úročení s úrokovou sazbou i (vyjádřenou desetinným číslem), úrokovací období je t dní, počet úrokovacích období je n , zdaňovací koeficient je k .

a) Vypočítejte celkový úrok po zdanění, který klient obdrží na konci n -tého úrokovacího období.

b) Vypočítejte výsledný kapitál, který klientovi bude vyplacen po n úročeních, tj. celkovou částku, na kterou vzroste kapitál do konce n -tého úrokovacího období.

Odvození vzorce:

a)

$$u_1 = k \cdot i \cdot \frac{t}{360} \cdot K_0$$

Pro $t = 360$

$$u_1 = k \cdot i \cdot K_0$$

Pro $t = 180$

$$u_1 = k \cdot i \cdot \frac{180}{360} \cdot K_0 = k \cdot i \cdot \frac{1}{2} \cdot K_0$$

b)

$$K_n = K_0 + u_n$$

přičemž:

$$u_n = u_1 \cdot n$$

Kapitál po prvním roce:

$$K_1 = K_0 + k \cdot i \cdot \frac{t}{360} \cdot K_0$$

$$K_1 = K_0 \left(1 + k \cdot i \cdot \frac{t}{360} \right)$$

Kapitál po n -tém roce:

$$K_n = K_0 \left(1 + k \cdot i \cdot \frac{t}{360} \right)^n$$

Zdroj: Odvárko, Robová (2010)

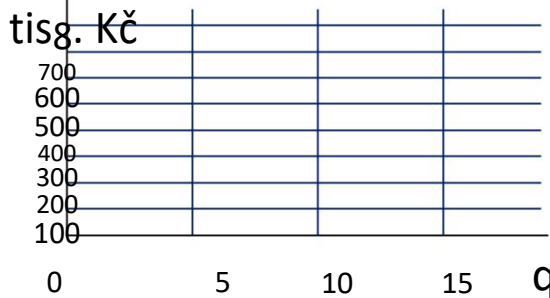
Pokud studentům o přednášce pouze ukážeme **velké množství vzorců bez jejich odvození** ve snaze zvládnout v krátkém čase velké množství učiva, bude pro ně **přidaná hodnota přednášky velmi nízká**, ne-li nulová, mohou ji hodnotit jako ztrátu času. Vždyť vzorce najdou v učebnicích a ve skriptech a na přednášce se nic jiného stejně neříká. Jestliže na přednášce budeme ale více času věnovat odvození byť jen jednoho určitého vzorce, uvedeme studenty do stylu přemýšlení, který jim umožní odhalit podstatu i těch vzorců, které v důsledku větší časové náročnosti výkladu nestihneme. Plně zde platí: „Méně je někdy více!“

V daném případě bychom pokračovali obdobně složeným úrokováním, opět s postupným odvozováním vzorců. Věnujme se však nyní druhé problematice, a to nákladové funkci, bodu zvratu a na to navazující kalkulaci neúplných nákladů. Logiku věci umožníme studentům pochopit postupným zakreslováním křivek (pro zjednodušení přímek) nákladů a tržeb.

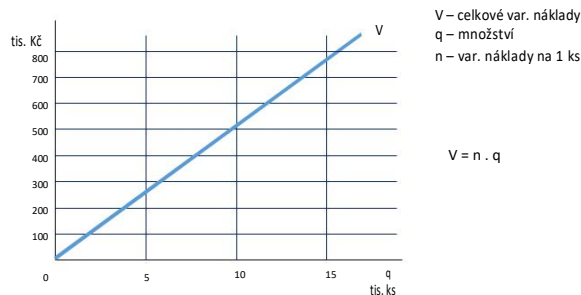


Ukázka 7: Postupné vytváření grafu nákladů, tržeb a bodu zvratu

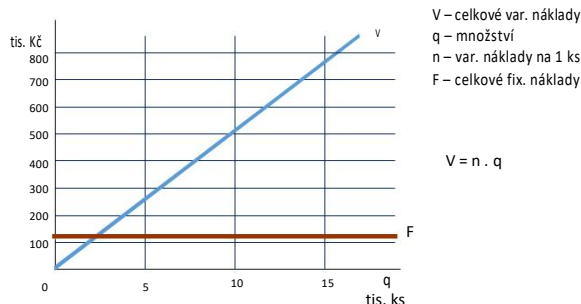
Grafické znázornění



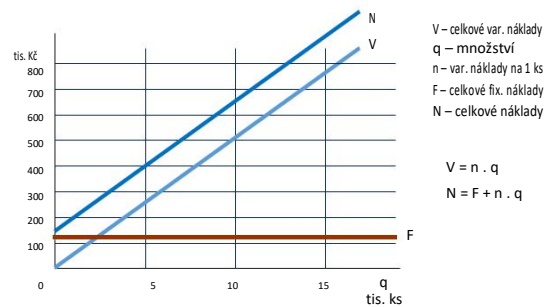
Grafické znázornění variabilních nákladů, matematické vyjádření



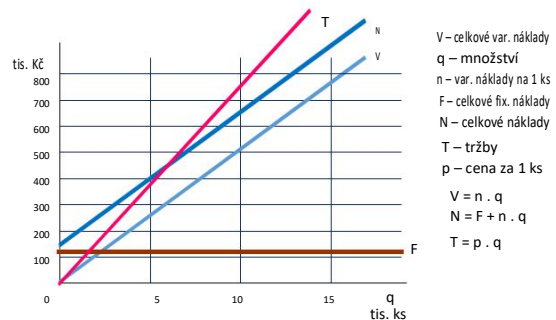
Grafické znázornění fixních nákladů, matematické vyjádření



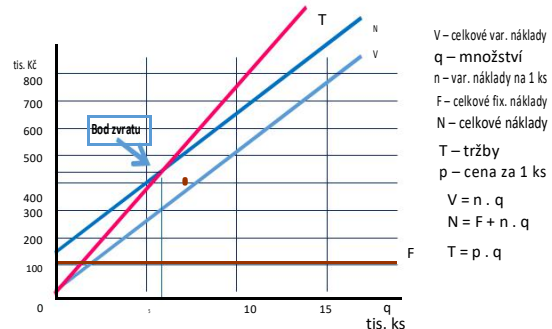
Grafické znázornění celkových nákladů, matematické vyjádření



Grafické znázornění tržeb, matematické vyjádření



Bod zvratu



Zdroj: vlastní zpracování ze zadání podle Berkové, Králové (2016)

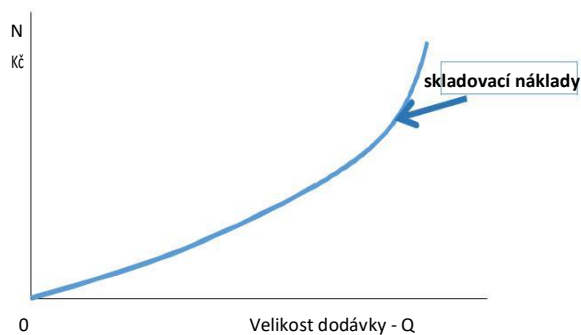
V dalším postupu vyjdeme z poznatku, že v bodu zvratu jsou tržby rovny celkovým nákladům a jednoduchými úpravami této rovnice dospějeme ke známému vzorci pro výpočet vyráběného množství v bodu zvratu.



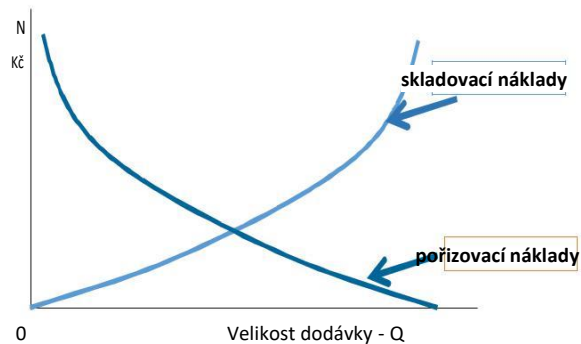
Třetím tématem našeho didaktického rozboru byla optimalizace nákladů na zásobování, tedy hledání optimálního dodávkového množství. Na motivační fázi (viz výše) navážeme postupným grafickým znázorňováním nákladů na skladování a pořizovacích nákladů v závislosti na velikosti dodávky.

Ukázka 8: Postupné vytváření grafu nákladů na zásobování

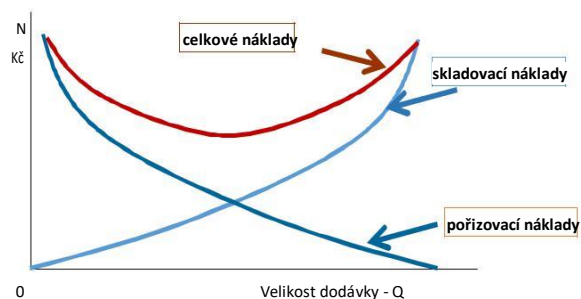
Grafické znázornění – skladovací náklady



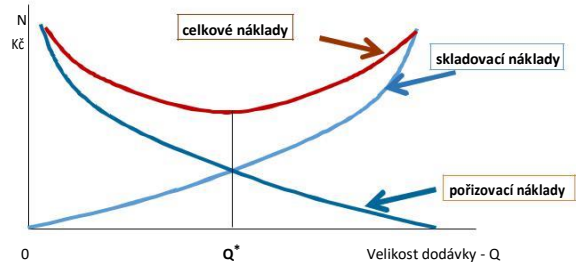
Grafické znázornění – pořizovací náklady



Grafické znázornění – celkové náklady na zásobování



Optimální dodávkové množství





Zdroj: vlastní zpracování podle: Valach (1999)

Z grafu studenti jasně vidí, že optimální dodávkové množství se nalézá v průsečíku křivek skladovacích a pořizovacích nákladů. Vzorec lze vyvodit s využitím derivací (Valach, 1999), ale i poměrně jednoduchou úpravou rovnic (křivky si lze pro zjednodušení představit jako přímky).

11.3 Využití příkladů na cvičeních

V průběhu cvičení jde zejména o upevňování poznatků, někdy však též o expozici (zejména máme na mysli předměty, které sestávají pouze z cvičení, tj. bez přednášek). Expoziční fázi jsme rozebrali již dostatečně, věnujme se tedy nyní fázi fixace.

V této fázi se musíme zaměřit na stupňování (gradaci) náročnosti po stránce obsahu, formy zadání a formy řešení (Rotport, Fišerová, Berková, 2011).

11.4 Gradace náročnosti po stránce obsahové

Stupňování obtížnosti z hlediska **obsahu příkladu** znamená, že:

1. v prvním příkladu bude zahrnuta jen nově probíraná problematika;
2. poté budou příklady obsahovat rovněž některá související témata;
3. v dalších pak procvičíme i libovolné dosud probrané učivo;
4. závěrem zařadíme souvislý příklad (např. vybrané účetní případy celého účetního období).

Pro studenty bude nesporným přínosem, pokud budeme takto gradovat náročnost příkladů. Např. po probrání účtování nakupovaných zásob zařadíme na cvičeních příklad zaměřený právě na toto téma. V dalších příkladech se však objeví i jiná dosavadní témata, např. pořízení dlouhodobého majetku atd. Navazovat budou příklady, v nichž bude promítnuto účtování všech doposud probraných okruhů. Souvislý příklad na závěr pak umožní studentům uvědomit si základní souvislosti a dopady do rozvahy a výsledovky.

11.5 Gradace náročnosti po stránce formy zadání

Formu zadání lze gradovat následovně:

1. přesně zadané vstupní údaje, jasná formulace všech úkolů;
2. zestručněné zadání (některé mezistupně řešení musí student domyslet, propočítat);
3. zadání odkazuje na přiložené podklady, z nichž student čerpá vstupní údaje (účetních dokladů, výkazů, přehledů apod.);
4. student vychází ze sady podkladů, určuje postup řešení.

Po zadávání účetních případů včetně částek pokračujeme pak úlohami, v nichž si studenti musejí některé částky dopočítat, vyhledat z předchozích kroků svého řešení atd. (zestručněné zadání). Náročnější je pak takové zadání, podle něhož student vyhledává vstupní údaje z dokladů, které jsou k příkladu přiloženy. Nejobtížnější v tomto smyslu jsou příklady, kde student obdrží sady dokladů, popř. jejich soupisy, přehledy, účetní směrnice atd. Musí se v nich nejprve zorientovat a sám potom určit sled jednotlivých kroků vedoucích k řešení.



11.6 Gradace náročnosti po stránce formy řešení

Z hlediska **formy řešení** můžeme stupňovat požadavky na studenty takto:

1. řešení do připravených pracovních listů, popř. tabulek s podrobně rozepsanými kroky, resp. dílčími částmi;
2. řešení do připravených pracovních listů nebo tabulek se stanovením pouze souhrnných úkolů;
3. řešení není v pracovním listu nijak předem strukturováno, volba vhodné formy je na studentovi.

Vysokou obtížnost pro studenty znamenají také úlohy, kdy mají zaznamenat pouze některé výsledné hodnoty (výsledek hospodaření, stav aktiv, pasiv apod.). Student si musí nejprve transakce zaúčtovat (nezáleží na formě) a zapíše do řešení pouze požadované výsledky.

Zamysleme se nad následující ukázkou z hlediska výše zmíněného stupňování obtížnosti. Příklad se týká základního účtování materiálových zásob.

Ukázka 9: Příklad na základní účtování materiálových zásob

Zaučtujte následující účetní případy výrobního podniku (plátce DPH) a запиšte, jak ovlivní účetní výkazy:

1. Přijata faktura za 100 kg materiálu po 250,-- Kč za kg + 21 % DPH.
2. V hotovosti zapláceno za dopravu materiálu 800,-- Kč (cena včetně 21 % DPH).
3. Příjemka celé dodávky materiálu na sklad.
4. Výdejka 90 kg materiálu do výrobních dílen.

Pracovní list k řešení příkladu:

VÝSLEDOVKA	

ROZVAHA	

Zdroj: Králová a kol. (2014)

Z hlediska obsahu se jedná příklad zaměřený na jedno téma, požaduje však zachycení dopadů transakcí do výsledovky a rozvahy, čímž se jeho náročnost po stránce obsahové



rozhodně zvyšuje. Ani forma zadání není nejjednodušší, neboť student musí dopočítávat částky, na druhou stranu je snadné tím, že jsou zadány všechny potřebné účetní případy a student je tedy nemusí z textu odvozovat. Náročnost formy řešení je poměrně nízká, můžeme říci základní (zázpisy na účty v T-formě, z hlediska pochopení jsou náročnější zázpisy účtovacích předpisů do deníku). Ještě méně obtížná by ovšem úloha byla, pokud by byly nadepsány názvy účtů. Úloha by tedy zřejmě nebyla zcela vhodná pro fázi expozice (pro přednášku), ale jako jedna z prvních úloh na cvičeních.

Podívejme se na závěr na úlohu zaměřenou na pochopení rozdílného pojetí druhové a účelové výsledovky.

Ukázka 10: Příklad na výsledovku v druhovém a účelovém členění

Firma AXB, s. r. o., vynaložila v roce 20X1 náklady dle následujícího soupisu (údaje v tis. Kč):

Náklady	na výrobu	na správu	na odbyt	Celkem
spotřeba materiálu a surovin	202	22	6	230
odpisy	165	19	6	190
osobní náklady	210	23	7	240
ostatní náklady	53	6	1	60
Celkem	630	70	20	720

Firma začíná, neměla tedy žádnou počáteční zásobu výrobků. Během roku činily tržby z prodeje výrobků celkově 810 000 Kč. Ostatní výnosy dosáhly výše 20 000 Kč. Konečná zásoba výrobků, oceněných ve skutečných vlastních nákladech výroby, činila 63 000 Kč. Pozn.: Pro zjednodušení neuvažována daň ze zisku.

Odvoďte a zaúčtujte účetní případy, které souvisejí s výše uvedenými skutečnostmi. Určete potřebné účelové členění nákladů.

Sestavte výsledovku

a) s druhovým členěním nákladů;

b) s účelovým členěním nákladů.

a) náklady;

b) výnosy.

Vypočítejte rentabilitu nákladů a rentabilitu výnosů. Porovnejte výsledky u všech tří různě sestavených výsledovek.

Zdroj: Králová a kol. (2014)

Obtížnost této úlohy je vysoká jak po stránce obsahové (vyžaduje znalost rozsáhlé problematiky účtování nákladů a výnosů, což v sobě zahrnuje vlastně komplexní pohled na účetnictví) tak po stránce formální. Pokud jde o formu zadání, po studentovi je požadováno domýšlení účetních případů, které má zaúčtovat, a pak ve vhodné podobě zaznamenat do výsledovky. Považujeme za vhodné, aby v daném případě učitel připravil zjednodušenou podobu tohoto výkazu pro všechny tři požadované varianty, i tak je úloha dosti náročná. Tím se dotýkáme i náročnosti formy řešení, které je zcela (nebo téměř zcela) ponechána na studentovi. Příklad vybízí k využití skupinové výuky (každá skupina by mohla řešit jednu variantu).



11.7 Závěrečné shrnutí pravidel pro práci s příklady

Příklady na přednáškách v expoziční fázi obvykle řeší vyučující před všemi studenty, jedná se tedy o **frontální výuku**. Učitel na nich vysvětlí studentům podstatu daného problému. **Procvičovací příklady** zařazujeme s postupnou gradací obtížnosti. Opět můžeme využít **frontální výuku**, vyvolávat studenty k tabuli – tak aby, všichni účastníci řešení viděli.

Další příklady by studenti měli řešit ve skupinách, řešení pak prezentují před ostatními. Je důležité, aby i ostatní skupiny byly informovány o obsahu příkladu a způsobu řešení. Rozhodně musíme zdůraznit správné řešení, odstranit případné chyby. **Skupinové řešení příkladů** posiluje schopnost týmové práce, na druhé straně však skrývá úskalí. Ne všichni se podílejí na práci stejně – zatímco jedni skupinu „táhnou“, jiní někdy pouze přihlížejí. Občasné zařazení této formy výuky je rozhodně vhodné. Do učebních skupin lze studenty rozdělit podle různých kritérií (Rohlíková, Vejvodová, 2012): z hlediska výkonu (podle schopností studentů), z hlediska zájmu o určitý učební úkol, z hlediska sociálních vztahů (skupiny přátel), nebo z hlediska náhody (vylosování apod.) Optimální velikost skupin je 3 – 6 členů.

V celé výuce je zapotřebí dodržovat zásadu přiměřenosti a zásadu soustavnosti. Jsou-li příklady přiměřené úrovni znalostí studentů a jejich schopnostem, přinesou jim mnoho užitku a řešení je bude bavit. Nízká náročnost je zdrojem nudy a odrazuje od další práce, nadměrně vysoká náročnost může však způsobovat nejen stres, ale ve svém důsledku rovněž studenty odradí od dalšího snažení.

Použitá literatura:

14. BERKOVÁ, K., KRÁLOVÁ, A. *Simulation of Business Activities*. Praha: Oeconomica, 2016. ISBN 978-80-245-2177-0.
15. KRÁLOVÁ, A. a kol. Metodická příručka: pedagogická příprava pro začínající vysokoškolské učitele a doktorandy na VŠE. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2014. 209 s. ISBN 978-80-245-2059-9.
16. ODVÁRKO, O., ROBOVÁ, J. Jednoduché a složené úročení. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2010 [cit. 2017-01-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8287/JEDNODUCHE-A-SLOZENE-UROCENI.html/>
17. ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha : GRADA, 2012. ISBN: 978-80-247-4152-9.
18. ROTPORT, M., FIŠEROVÁ, M., BERKOVÁ, K. *Didaktika základů účetnictví*. Praha : Oeconomica 2011. ISBN 978-80-245-1837-4.
19. SYNEK, Miloslav a kol. *Podniková ekonomika*. 6. přepracované a doplněné vydání. Praha: C. H. Beck, 2015. ISBN 978-80-7400-274-8.
20. VALACH, Josef a kol. *Finanční řízení podniku*. Praha: EKOPRESS, 1999. ISBN 80-86119-21-1



12 Aplikace vybraných metod modelu *E-U-R* pro rozvoj kritického myšlení

12.1 Model učení a myšlení *E-U-R* a jeho význam pro výuku

Třífázový model *E-U-R* (**Evokace-Uvědomění si významu informací-Reflexe**) je východiskem projektu *RWCT* (angl. *Reading and Writing for Critical Thinking*), který byl vyvinut v USA Společností pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy). Do České republiky se dostal v roce 1997, kdy nad ním finanční a organizační záštitu převzala síť kanceláří *Open Society Fund Praha*.

Metody vycházející z modelu *E-U-R* umožňují diskutování a přemýšlení nad novými informacemi. Kopírují prvky metakognitivních strategií učení, kdy student aktivně poznává, přijímá a zpracovává informace a v konečném důsledku si tak rozvíjí hlubší, kritické myšlení. Hlavním úkolem studentů je naučit se efektivně se učit a kriticky myslet, tedy posuzovat nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat. „*Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a pečlivě ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko. Studenti musejí být schopni zkoumat nové myšlenky z více perspektiv, tvořit si úsudky o věrohodnosti informací, posoudit význam nových informací pro své vlastní potřeby*“ (Steelová a kol., 2007a, s. 6). Kriticky začínáme myslet, jestliže se ptáme, klademe otázky za účelem vyřešení problému (Klooster, 2000). Z toho vyplývá, že memorování čili paměťové strategie učení nevedou k rozvoji kritického myšlení, ale k pouhému rozvoji nižších kognitivních úrovní (*zapamatování* či *porozumění*). Předpokladem pro využití metod modelu *E-U-R*, resp. pro rozvoj kritického myšlení, je výběr zajímavého učiva, blízkého životu studentů, které reflektuje aktuální dění.

Je zřejmé, že model *E-U-R* neodpovídá fázím vyučovacího procesu, ale respektuje fáze učení, které jsou pro studenta nejpřirozenější. Je založený na psychodidaktických zákonitostech procesu učení, to znamená, že si více všímá učení studentů než plánování vyučování učitele. Fáze vyučovacího procesu jsou samozřejmě součástí modelu *E-U-R* (*Evokace – aktualizace učiva, motivace; UVědomění si významu informace – expozice učiva; Reflexe – fixace a shrnutí učiva*), ale mnohem více je zde kladen důraz na aktivní uvědomování si vlastních myšlenek, zpracování nových informací a především propojování starého a nového. Student je tak vtažen do procesu a uvědomuje si, že učební látka se ho týká a je pro jeho běžný život důležitá.

Tři fáze, které model obsahuje, vzbuzují ve studentech aktivitu, zájem o učení a motivaci k učení (Rutová, 2003). Lze je představit následujícím způsobem (Steelová a kol., 2007a):

- **Evokace (první fáze modelu)**

Představuje klíčovou činnost, protože učitel zde získává roli spouštěče evokace, kdy studentům klade tyto otázky: *Proč...?, Viděli jste někdy...?, Co podle vás...?, Jak jste se cítili...?* Lze akceptovat jakékoliv odpovědi studentů. Cílem je, aby si studenti vybavili, co a na jaké úrovni o daném tématu se již dozvěděli. Při vybavování a následném zpracování nových informací dochází často k tzv. *aha-momentům*. K *aha-momentům* dochází snáz, když je učení studentů motivováno vnitřní potřebou něco se dozvědět. Jejich myšlenky jsou během této fáze schematicky vizualizované. Tím učitel vytvoří pevnou linii mezi tím, co už o tématu studenti vědí a tím, co se nyní nově dozví. Tento způsob vytváří trvalejší paměťovou stopu.

- **UVědomění si významu informace (druhá fáze modelu)**



Představuje zprostředkování nových informací studentům. Tuto fázi lze částečně až na několik významných odlišností přirovnat ke standardnímu výkladu (expozici), který je veden nejčastěji tradičními metodami, jako je vysvětlování, popis, názorně demonstrační metody aj. Odlišnosti jsou patrné v těchto oblastech: (a) přenos nových informací od učitele ke studentovi je pevně spjat s první fází, evokací; (b) studenti si nové informace propojují se schémata, které si vytvořili v první fázi na základě vlastních myšlenek, tedy přenos nových informací je pro studenty aktivní; (c) nyní si v daném kontextu studenti uvědomují především význam nové informace. Pro navození této situace lze k poskytnutí nové informace využít například krátké video, film, psaný text či výklad učitele. Aby tato fáze zafungovala účinně, je důležité, aby se učitelé podařilo při evokaci vzbudit silný zájem a motivaci studentů, tj. velice důležité je umět se dobře ptát a vhodně formulovat otázky, které budou zacíleny právě na to, co je studentům známé a co znají z běžného života.

- **Reflexe (třetí fáze modelu)**

Podstatou této fáze je fixace, upevnění a shrnutí učiva, ale prostřednictvím reflexe. Student si musí uvědomit, jak nové informace změnil jeho myšlení a hodnoty. Zde je důležité, aby si studenti mezi sebou vyměňovali názory a získané nové informace vyjadřovali vlastními slovy. Reflexe je náročná, klade na učitele i studenty vysoké nároky, nejenom na věcné zpracování a přetvoření původních vědomostních strukturních schémat do nových struktur, ale její náročnost je patrná také v časové přípravě učitele.

Vyučovacích metod, které lze aplikovat v jednotlivých fázích modelu *E-U-R*, je skutečně velké množství. V níže uvedené tabulce 1 jsou vybrány ty metody, které jsou vhodné k výuce ekonomických předmětů.

Tabulka 1: Výběr metod modelu *E-U-R* vhodných k výuce ekonomických předmětů

Evokace	Uvědomění si významu informace	Reflexe
Brainstorming	Metoda případové studie	<i>Pokračování z předchozích fází</i>
Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se	Diskuse	Brainstorming
Myšlenková mapa	Metoda sněhové koule (diskusní metoda, práce ve skupinách)	Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se
Didaktické hry	Didaktické hry	Myšlenková mapa
Kostka		Didaktické hry
		Kostka

Zdroj: vlastní zpracování

V dalších částech textu budou popsány a na vzdělávacím obsahu aplikačně ilustrovány metody *Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se*; *Kostka*; *Případová studie*. Vybrané diskusní metody a didaktické hry jsou představeny v dalších kapitolách.



12.1.1 Metoda Víím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se (V-CH-D)

Metoda představuje aktivizující vyučovací metodu, která má formu zápisu myšlenek studentů o daném tématu, také toho, co se studenti dozvěděli z výkladu, odborného textu a dalších pramenů. Díky této metodě mohou studenti porovnávat své současné znalosti před seznámením s tématem, co si potvrdili, co si vyvrátili nebo se dozvěděli zcela nového (Maxa, 2015). Maxa (2015, s. 111) uvádí tento metodický postup:

1. Učitel rozdělí tabuli či list na flip-chartu na tři široké sloupce, které nadepíše *Víme – Chceme se dozvědět – Dozvěděli jsme se*.
2. Učitel vyzve studenty, aby totéž udělili do svých poznámek a označili sloupce: *Vím – chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se*.
3. Učitel oznámí téma výuky a vyzve studenty, aby přemýšleli, co k danému tématu již vědí a zapsali své myšlenky a postřehy do sloupce *Vím*. Se studenty diskutuje o myšlenkách ostatních a společně s nimi vybírá několik klíčových faktů, které zapíše na tabuli do sloupce *Víme*.
4. Pokud má student nějaké otázky, pochybnosti, nejistoty, domněnky, poznamená si je ve sloupci *Chci se dozvědět*. Opět na základě diskuse se studenty jsou vybrány klíčové body, pochybnosti a otázky, které učitel zapíše do sloupce na tabuli *Chceme se dozvědět*.
5. Následuje výklad, práce s textem, sledování videa, vyhledávání informací na internetu apod. Zjištěné skutečnosti si heslovitě studenti zaznamenají do sloupce *Dozvěděl jsem se* včetně odpovědí na otázky, které každý student měl poznamenané ve sloupci *Chci se dozvědět*.
6. Následuje diskuse a učitel po jejím ukončení zapíše klíčové poznatky na tabuli do sloupce *Dozvěděli jsme se*.

Ukázka metody V-CH-D s aplikací na problematiku účetní závěrky

VÍME	CHCEME SE DOZVĚDĚT	DOZVĚDĚLI JSME SE
<i>Soubor účetních výkazů za účetní období.</i>	<i>Jaké výkazy se musí sestavit a kdo má jakou povinnost?</i>	<i>O všech účetních výkazech v závislosti na kategorizaci účetních jednotek.</i>
<i>Slouží k rozhodování uživatelům informací.</i>	<i>Jaké informace uživatelé potřebují?</i>	<i>Stabilita firmy, schopnost splácet dluhy, vyplácet dividendy, riziko investice, ...</i>
<i>Je řádná, mimořádná a mezitímní.</i>	<i>Někde jsem si přečetl o zkráceném rozsahu, ale nevím, co to znamená.</i>	<i>O rozdílech mezi plným a zkráceným rozsahem.</i>
	<i>O čem výkazy informují?</i>	<i>Jaké informace účetní výkazy poskytují. Jak je analyzovat. Jaké informace jsou klíčové.</i>

12.1.2 Metoda Kostka

Metoda *kostka* se řadí k analytickým vyučovacím metodám podporujícím kritické myšlení. Jedná se o poměrně oblíbenou metodu přinášející efekt z učení, protože umožňuje



studentům vnímat a uvažovat o tématu z různých úhlů pohledu (Steelová a kol., 2007b). Metoda obdržela svůj název podle stěn kostky, kterých je šest, stejně jako zadání či pohledů v této metodě (ilustruje obrázek 1).



Obrázek 1: *Zadání v podobě stěn kostky.*

Zdroj: Steelová a kol. (2007b)

Kostku si učitel může snadno vyrobit s pomocí dětské hrací kostky o rozměrech 15 až 20 centimetrů. Každou stranu polepíme barevným papírem a napíšeme zadání a číslo (viz obrázek 1).

Jak kostku ve výuce použít?

1. Nejprve si stanovte téma, námět, který budete chtít se studenty rozebrat. Důležité je vybrat téma, o kterém studenti už něco vědí. Téma, o kterém vědí studenti málo, skončí pouze povrchními zjištěními. *Kostka* nic nového nepřinese a dojde k bagatelizaci.
2. Ke každé úrovni (= stěně kostky) si učitel může stanovit podrobnější otázky a poskytnout tak studentům navigaci, ovlivnit je podle toho, kam chce výuku směřovat.
3. Kostku může učitel také použít jako spontánní metodu, kdy studenti sami budou téma rozebírat pomocí hesel uvedených na stěnách bez využití podpůrných otázek od učitele.
4. Studenti mohou přímo odpovídat na zadání nebo jim lze činnost zadat v podobě metody *volného psaní*, kdy budou rozebírat téma pomocí všech stěn kostky.
5. Pro odlehčení a větší zábavu ve výuce lze studentům zadat, aby si kostku mezi sebou posílali. Učitel stanoví časový limit, např. 15 vteřin, jakmile čas doběhne, odpovídat bude ten student, u něhož kostka skončila. Jedná se o cyklický postup, který lze využít několikrát, kdy každý student, u něhož se kostka zastaví, rozebere téma pouze podle jedné stěny kostky. Učitel může mít připravených více námětů. Každý student pak bude analyzovat konkrétní téma s využitím všech stěn kostky.



Jak se studentů ptát aneb co konkrétně vyjadřují stěny kostky?

Zadání v podobě stěn kostky je očíslováno od 1 do 6. Každá číslice vyjadřuje kognitivní úroveň (seřazeno od nejjednodušší po nejsložitější úroveň), na kterou je daná otázka nebo hledisko pro rozbor tématu zaměřeno. Student se tím učí přemýšlet a kriticky posuzovat danou ekonomickou oblast. Níže je uvedena ukázka, jak by se měl učitel studentů ptát:

1. POPIŠTE

Jak dané téma vypadá, co vidíte...?

2. POROVNTEJTE/SROVNTEJTE

Čemu se to podobá, od čeho se liší?

3. VYBAVTE SI/ASOCIUJTE

Co se vám vybaví, když se řekne?

4. ANALYZUJTE

Z čeho se to skládá, jak je to udělané? Pokud nevíte, zkuste něco vymyslet.

5. APLIKUJTE

Jak to můžete použít?

6. ARGUMENTUJTE

Zaujměte nějaká stanoviska. Použijte pro jejich obhajobu jakékoli argumenty (pro a proti, klady a zápory) – logické, ale i pošetilé.

Tato metoda je aplikovatelná pro jakýkoliv vzdělávací obsah. V podmínkách vysoké školy lze použít v jakémkoliv ročníku a stupni studia. Náročnost otázek lze přizpůsobovat schopnostem studentů. Osvědčilo s použitím metody ve fázi evokace a reflexe.

13 Aplikace metody případové studie a rozvoj kognitivních úrovní

Případová studie se řadí mezi moderní metody výuky, které mají uplatnění na různých stupních vzdělávání, především v terciárním vzdělávání na vysokých školách. Lze se s nimi také setkat v rámci vzdělávání dospělých orientovaného na firemní vzdělávání. Velké využití má v manažersko-ekonomickém vzdělávání orientovaném na rozvoj manažerských dovedností (Štrach, 2007). Případová studie nabývá určitých charakteristik. Obsahuje problém, který je nutné identifikovat, analyzovat a poté navrhnout určité řešení. Problém by měl být nadefinován tak, aby umožňoval variantnost řešení, vedoucí k diskusi posluchačů, kteří se tak obohacují o názory a nové poznatky ostatních účastníků. Důležité je, aby daná situace byla předložena ve vztahu ke konkrétnímu prostředí, času a odpovídala reálnému ekonomickému, politickému, sociálnímu či jinému stavu, tedy simulovala reálný příběh. Případové studie mohou také simulovat virtuální příběh.



Účelem případové studie je vtáhnout studenty do konkrétního problému (situace), rozvíjet u nich schopnost se rychle a efektivně rozhodovat, pracovat v týmu, vytvořit u nich schopnost vymezit si pravidla, postupy práce a kompetence členů týmu. Členové týmu by se měli ztotožnit s hlavním cílem, respektovat názory ostatních, ale také umět obhájit svůj vlastní. Výuka pomocí případové studie klade jiné požadavky na učitele a posluchače oproti tradičním metodám. Učitel je v roli moderátora a koordinátora, důraz je kladen na aktivitu studentů (blíže je rozvedeno v dalších částech příspěvku).

13.1 Stanovení výukových (kognitivních) cílů podle typologie případové studie

Modifikace případových studií je rozsáhlá a odvislá od vymezení různých autorů, které je mohou chápat odlišně. V odborné literatuře je možné se setkat s několika druhy, které se ale ve vymezení překrývají. Metodika případových studií² uvádí tuto typologii, která je pro ekonomické vzdělávání nejvíce využitelná a z které autorka v dalších částech bude vycházet:

- **klasická forma případových studií** – tento typ umožňuje řešit konkrétní problém z reálné praxe, k dispozici jsou veškeré relevantní informace, popisující vznik problémové situace, nezbytné k analyzování a řešení problému, průběh výuky lze přizpůsobovat schopnostem účastníků, zadavatel může poskytnout doplňující informace, klasická forma studie pokládá také otázky k řešení problému, na něž posluchači hledají odpovědi, řešení problému probíhá ve formě týmové spolupráce, cílem této studie je nalézt nejvhodnější řešení respektující aktuální potřeby a zabránit možnému opakování problému;
- **živé případové studie** – tento typ studie předkládá posluchačům problém v podobě skutečného (živého), aktuálního příběhu z praxe, živé případové studie jsou náročnější, řešení situace je dlouhodobější, posluchači si nejprve prostudují problémovou situaci a připraví se na výuku, zadavatel připomene a upozorní na hlavní souvislosti, studenti vypracují písemný návrh řešení problému, který poté odevzdají k hodnocení, lektor posoudí v rámci diskuse jednotlivé návrhy ve vztahu ke skutečnému řešení problémové situace, tato diskuse je zakončena závěrečným zhodnocením jednotlivých návrhů, včetně přijatých skutečných řešení.

Případové studie mají značný význam v ekonomickém vzdělávání. Pozitivně ovlivňují rozvoj klíčových kompetencí studentů, a to zejména prostřednictvím skupinové formy výuky. Velmi dobře je podporována kompetence k učení a řešení problému, dále komunikativní kompetence v důsledku využití konkrétních rolí v týmu (Sitná, 2009). Tato metoda přispívá k větší motivaci studentů, kteří případovou studii vnímají jako smysluplnou a umožňující se podílet na řešení skutečné situace.

Otázka tedy zní: *V čem se od sebe tyto dva typy případových studií odlišují z hlediska plánování vzdělávacích, resp. výukových (kognitivních) cílů?* Vzdělávací cíle lze velice dobře představit pomocí revidované Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl, et al. 2001) v pomyslné pyramidě, která kognitivní cíle uspořádává do logické hierarchie (znázorňuje obrázek 2). Ke každému vzdělávacímu cíli jsou uvedena klíčová slovesa představující nutné úkony, kterými lze cíl splnit a navyšovat také náročnost zadání.

² Hospodářská komora ČR. Výstup z projektu financovaného z prostředků Evropského sociálního fondu a rozpočtu ČR s názvem „Kvalita lektorů = efektivnost a kvalita vzdělávacích programů“ CZ.1.07/3.2.06/02.0031. Dostupné na: <<http://kvalitalektoru.ohkcv.cz/ke-stazeni>>.



Obrázek 2: Vzdělávací cíle podle kognitivních úrovní revidované Bloomovy taxonomie

Zdroj: Přeloženo podle Anderson, Krathwol, et al. (2001).

Pomyslnou kognitivní pyramidu lze rozdělit na dvě poloviny, přičemž úroveň *zapamatovat* až *aplikovat* představují nižší kognitivní stupně, které nejsou obvykle rozvíjeny případovými studii a úroveň *analyzovat* až *tvořit* představují vyšší kognitivní stupně, které lze efektivně rozvíjet mj. případovými studii.

Rozvoj jednotlivých úrovní od nejnižší po nejvyšší lze představit následovně: Studenti disponují teoretickým základem (tj. **zapamatování poznatků**), odborně porozumí a pochopí demonstrovanou ekonomickou situaci (tj. **porozumění**), použijí své vědomosti pro rozklíčování problému, diskutují o návrzích, demonstřují různé varianty (tj. **aplikování**), rozloží danou situaci na dílčí části, objasní vztahy, porovnají mezi sebou a navrhnou řešení (tj. **analyzování**), prověřují a kriticky hodnotí navržená řešení, oponují či podporují názory ostatních a argumentují, obhajují a zdůvodňují vlastní úsudek (tj. **hodnocení**), navrhnou konečné řešení, modifikují a kombinují ostatní návrhy, shrnouj a vyvozují obecné závěry (tj. **tvořivost**). **Jednotlivé úrovně se prolínají, možná i překrývají, ale vždy je nutné začít od nejnižší hladiny a v postupných krocích se dostat na úroveň nejvyšší, kdy studenti budou schopni tvůrčího myšlení. Toho samozřejmě nelze dosáhnout okamžitě.**

Pro lepší ilustraci jsou uvedeny ukázky výstupů učení z makroekonomické problematiky z pohledu revidované Bloomovy taxonomie nižších kognitivních cílů:

- A. *Student si zapamatuje definici hrubého domácího produktu, ..., graficky znázorní agregátní poptávku či nabídku (bez hlubší interpretace).*

ZAPAMATOVÁNÍ

- B. *Student dokáže svými slovy popsat makroekonomický koloběh a jeho význam v makroekonomickém prostředí. Student je schopen vypočítat a interpretovat národní důchod. (Zde je nutné prokázat, že problematice porozuměl, chápe vztahy mezi jevy, principy apod.)*

POROZUMĚNÍ

- C. *Student navrhne vhodnou metodu pro výpočet výkonnosti ekonomiky, volbu metody bude schopen diskutovat, prokáže výsledek, jehož dopad na ekonomiku objasní.*

APLIKOVÁNÍ



Nyní lze odpovědět na výše stanovenou otázku. První typ případové studie, tj. její klasická forma (nebo chcete-li taktéž rozhodovací problém) rozvíjí zpravidla čtyři kognitivní patra pomyslné pyramidy (od *zapamatování* až po *analyzování*). Druhý typ případové studie, tj. živý příběh, rozvíjí všechna kognitivní patra pyramidy až do úrovně *tvůrčivost*. Samozřejmě klíčem je, jak zadavatel nastaví náročnost, která bude reflektována v zadání studie. Odlišnosti mezi uvedenými typy případových studií a didaktické rozbory ukázek ekonomicko-účetní problematiky jsou dále hlouběji diskutovány v publikaci Berková a kol. (2016).

13.2 Základní pravidla při práci s případovou studií

Základní pravidla při práci s případovou studií v přímé výuce lze shrnout do těchto oblastí, které jsou doporučovány pro zajištění efektu z výuky:

- Účinnost zpracované případové studie je nutné nejprve ověřit na pilotní skupině studentů, zejména ověřit náročnost studie ve vztahu k cílové skupině studentů, zřetelnost definování problému, vhodnost položených otázek ve vztahu k tématu a cíli studie, dále ověřit shodu porozumění otázek učitelem a studenty.
- V úvodu učitel seznámí studenty se základními principy, strukturou a postupy případové studie.
- V průběhu zadání a řešení případové studie vystupuje učitel (lektor) jako koordinátor jednotlivých činností studentů a moderátor následné diskuse.
- Učitel musí být neustále v kontaktu s řešením případové studie a poskytovat účastníkům zpětnou vazbu formou rekapitulace jednotlivých etap řešení studie. Tím je zajištěno, že jsou účastníci stále součástí procesu.
- Zásadním způsobem může lektor zasáhnout do procesu řešení problému v případech, které souvisí se sestavením týmů, s metodikou řešení, volbou prostředků k dosažení optimálního postupu, v situacích, kdy je nutné řešit formální i neformální vztahy uvnitř týmu.
- V průběhu diskuse učitel nehodnotí názory a vystoupení účastníků, ale vede je k věcným a jednoznačným vyjádřením pomocí otevřených otázek, měl by také zohledňovat individuální zkušenosti účastníků. Otázky by měly více motivovat účastníky k diskutování námětů a návrhů řešení situace.
- Učitel musí během diskuse také respektovat nesouhlasné názory a musí zajistit stejnou časovou délku pro vyjádření všech účastníků.
- Při diskusi využívá učitel metodu brainstormingu – průběžně provádí písemný záznam názorů a návrhů řešení problému studentů.
- Zápisy vyjádření účastníků je možné provádět i formou parafrázování pro dosažení co největší shody ve vyjádření a vnímání účastníků.
- Doporučuje se, aby závěrečné shrnutí řešení problémové situace vedli sami účastníci, kteří zároveň budou zaznamenávat klíčové body na tabuli.

Lektor musí být schopen pružně reagovat na vyjádření studentů v průběhu diskuse, měl by být schopen také ve vhodném okamžiku improvizovat, což je dáno mj. jeho odborností a schopností být dobrým hercem.

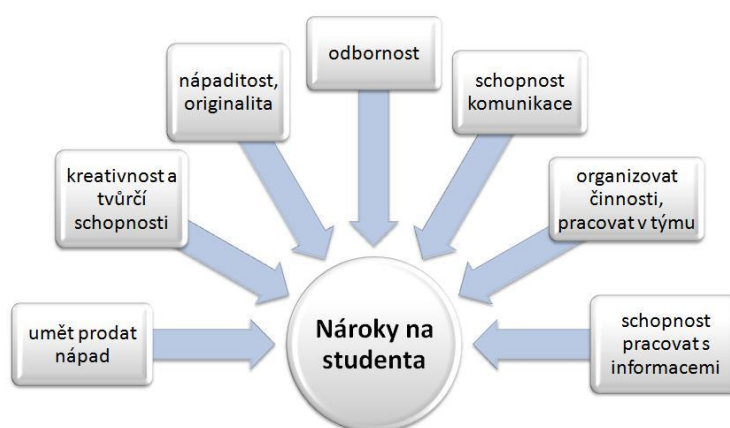


Z výše uvedeného vyplývá, že na učitele (lektora) jsou kladeny vysoké nároky v oblasti řízení výuky a hlavně dosažení jejího efektu. Při výuce metodou případové studie se mění také role studentů, kteří tvoří řešitelský tým. Nároky na učitele a studenta jsou vyjádřeny v níže uvedených obrázcích 3 a 4.



Obrázek 3: Nároky kladené na učitele při výuce metodou případové studie

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 4: Nároky kladené na studenta při výuce metodou případové studie

Zdroj: vlastní zpracování

13.3 Postupy při přípravě tvorby případové studie

Formální požadavky na zpracování případové studie nejsou striktně předepsány. Není pevně dána ani struktura případové studie, ta je odvislá od typů studie, zkušeností učitele, zadaného tématu. Níže uvedená formální struktura případové studie představuje pouze doporučení pro práci učitele³.

Doporučená struktura případové studie

1. **Úvod** (zahrnuje název případové studie, stručný popis problémové situace v konkrétním prostředí, vytvoření týmů, popř. přiřazení týmových rolí studentům);

³ Formální struktura je modifikována, základní pojetí vychází z Metodiky případových studií.



- 2. Tělo případové studie** (základní východiska pro řešení problémové situace – popis příběhu, popis relevantních informací např. o financích, personálních činnostech, výrobních procesech, organizační struktuře aj., další část informací získají studenti sami při řešení);
- 3. Otázky pokládané k řešení problému** (pokud to umožňuje typ případové studie);
- 4. Závěr** (v závěru jsou prezentována řešení jednotlivých účastníků či týmů, učitel zde vystupuje jako moderátor, který koordinuje průběh prezentace a diskuse, závěr by měl vyústit do podoby konsensu řešení zúčastněných studentů).

Obvykle bývá případová studie rozdělena na do tří částí (úvod, vlastní případová studie, tj. tělo, závěr). Schopnost učitele zaujmout a vtáhnout studenty do děje případu závisí zejména na způsobu, kterým je případ popsán a ústně přednesen. Studenti by měli řešení dané situace vnímat jako významné ve vztahu k praxi.

Otázky pokládané k řešení problému bývají zařazeny odděleně, vyskytují se nejčastěji na konci případové studie. Mají zcela jinou funkci než tělo studie. Předem nadefinované otázky lépe koordinují a usměrňují činnost účastníků při řešení studie. Studenti mohou snadněji identifikovat problém a zároveň dochází k větší eliminaci odchylování se od hlavního cíle. Při zpracování případové studie by měl učitel postupovat v logickém sledu počínaje operacemi realizovanými před vlastní tvorbou případové studie, přes vlastní zpracování případové studie, konče testováním účinnosti studie (Štrach, 2007). Z každé operace vyvstávají určité otázky, na které si učitel musí odpovědět.

Operace související s tvorbou případové studie (Jennings, 1997)

- 1. Definování cílů případové studie** (*Pro jaký předmět, jaký stupeň studia je studie vytvořena? Jakou oblast má studie ilustrovat?*)
- 2. Úvodní průzkum** (*Je zvolené téma a jsou stanovené cíle studie v souladu s podnikatelskou realitou? Které situace podnikatelské praxe odpovídají tématu a cíli? Jak a kde lze získat informace o vybrané situaci/případu?*)
- 3. Analýza a hodnocení dostupné evidence** (*Existuje dostatek sekundárních zdrojů o vybraném tématu? Je nutné získat primární zdroje? Je nutné vytvořit virtuální případ?*)
- 4. Návštěva zkoumaného subjektu, kontakt s aktéry** (*Jak mohou primární zdroje rozšířit sekundární zdroje? Co je ještě nutné vědět?*)
- 5. Analýza a hodnocení dostupné evidence** (*Je shromážděn dostatek informací pro porozumění problému? Existují rozpory mezi sekundárními a primárními zdroji?*)
- 6. Napsání případové studie** (*Je problém dostatečně zřetelný? Je studie rozdělena na hlavní a vedlejší témata? Je dostatek otázek ke každému tématu? Jsou otázky v úzkém vztahu k problému, jsou kladeny jasně a věcně?*)
- 7. Testování případové studie** (*Jak reaguje pilotní skupina studentů na zadání, definování problému a otázky kladené ve vztahu k řešení? Je zvolený případ adekvátní požadované náročnosti na studenty?*)
- 8. Napsání teaching note** (*Jak alternativně mohou jiní učitelé přistoupit ke zvolené situaci? Jaké mohou být typické odpovědi na kladené otázky či řešení problému?*)



13.4 Didaktický rozbor vybraných případových studií s ekonomicko-účetní problematikou

Tato část ilustruje ukázky případových studií z hlediska obsahu a kladených otázek ve vztahu k řešení s využitím kategorizace studií na klasickou formu případové studie (rozhodovací problémy) a živý příběh. Nejprve začneme od jednodušších typů zadání (tedy klasické formy případové studie).

1. Ukázka klasické formy případové studie (rozhodovacího problému) orientované na základní problematiku rozvahy (upraveno podle Fortmüller, Konczer, 2013)

Uvedená ukázka ilustruje klasickou formu případové studie, konkrétní případ s prvky rozhodovacího problému, který se týká založení podnikatelské činnosti s ohledem na finanční možnosti podnikatelky. Případ neobsahuje veškeré relevantní informace, zadání je však sestaveno tak, aby studenti byli schopni sami si potřebné informace doplnit. Předpokládá se, že studenti jsou seznámeni nebo že si již nastudovali problematiku majetkové a kapitálové struktury, bilančního principu s ohledem na sestavení rozvahy. Tato případová studie s ohledem na téma a náročnost je vhodná pro základní kurz účetnictví v bakalářském studiu.

Hlavními cíli případové studie jsou zejména tyto:

- zpracovat zahajovací rozvahu ke dni vzniku módního butiku,
- zpracovat konečnou rozvahu módního butiku a analyzovat změny majetkové a kapitálové struktury,
- uvést minimálně dva konkrétní příklady majetku a cizího kapitálu,
- stanovit hodnotu vlastního kapitálu módního butiku.

Případová studie „MÓDNÍ BUTIK“

Základní informace:

Hanna Pichlberg se zajímá o moderní módní trendy. Na jaře tohoto roku se rozhodla k založení obchodu s módou. Rychle začala hledat vhodný prostor, kde by mohla provozovat svoji podnikatelskou činnost a zároveň by ráda svůj butik co nejdříve otevřela. Zboží bude nabízet mladé skupině zákazníků. Předmětem prodeje kromě šatů budou také moderní boty. Její obchod sestává z prodejny a malé místnosti, kde by si ráda Hanna zřídila kancelář pro vyřizování veškerých administrativních záležitostí, účetnictví aj.

Finanční možnosti podnikatelky:

Hanna Pichlberg potřebuje vybavit prodejnu skříněmi, poličkami, do kanceláře potřebuje koupit psací stůl a skříňky. Hodnota zařízení prodejny, včetně vybavení kanceláře je vyčíslena na 45 000 EUR. Dále bude pořizovat počítač v ceně 1 000 EUR.

Z hlediska financování má Hanna k dispozici vlastních 20 000 EUR, dalších 10 000 EUR získá jako dar od své babičky. Pro obstarání zbývajících kapitálu si musí vzít v bance úvěr ve výši 55 000 EUR. Z toho 30 000 EUR ponechá na bankovním účtu a zbytek v hotovostní formě.

Další informace nutné k řešení případu:

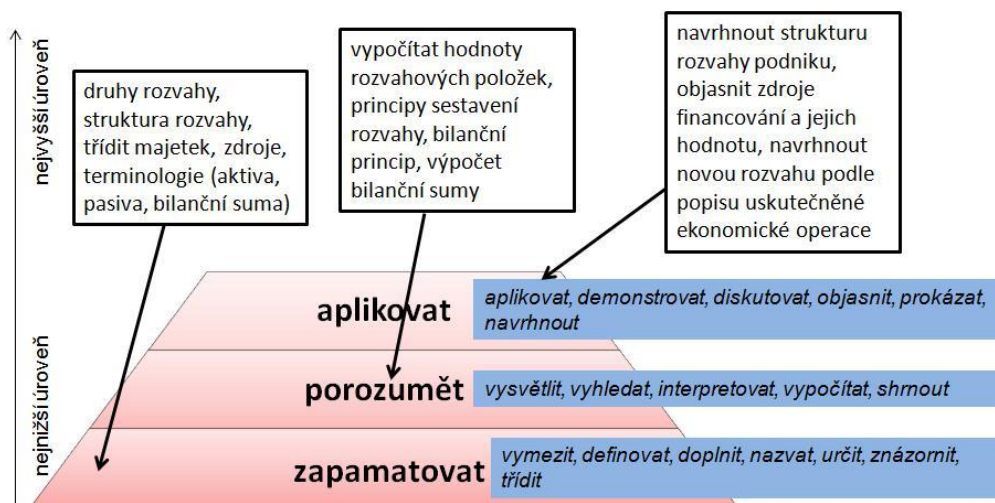
Hanna následně zrealizovala průzkum s cílem zjistit nové módní trendy. Od svého hlavního dodavatele nakoupila podzimní kolekci, byla vystavena faktura na celkovou částku 40 000 EUR. Částka je splatná v lednu příštího roku.

Otázky ve vztahu k řešení situace:

1. Sestavte zahajovací rozvahu ke dni vzniku butiku a konečnou rozvahu, stanovte hodnotu vlastního kapitálu. Analyzujte změny v majetkové a kapitálové struktuře.
2. Uveďte minimálně další dva příklady majetku a cizího kapitálu. V čem se liší?



Tato část případové studie rozvíjí pouze nižší kognitivní úrovně podle revidované Bloomovy taxonomie (výukové cíle s konkrétními výstupy učení ilustruje obrázek 5).



Obrázek 5: Kognitivní (výukové) cíle s výstupy učení – první část případové studie

Zdroj: vlastní zpracování

Pro rozvoj vyšších kognitivních úrovní je nutné případovou studii rozšířit o další rozhodovací případ obchodu s elektronikou, který navazuje na situaci módního butiku.

Případová studie „OBCHOD S ELEKTRIKOU“

Základní informace:

Podnikatel obchoduje s elektronikou všeho druhu.

Finanční situace podnikatele:

Zařízení obchodu	50 000 EUR
Dluhy vůči dodavatelům	40 000 EUR
Hotovost	35 000 EUR
Zboží	15 000 EUR
Bankovní účet	10 000 EUR

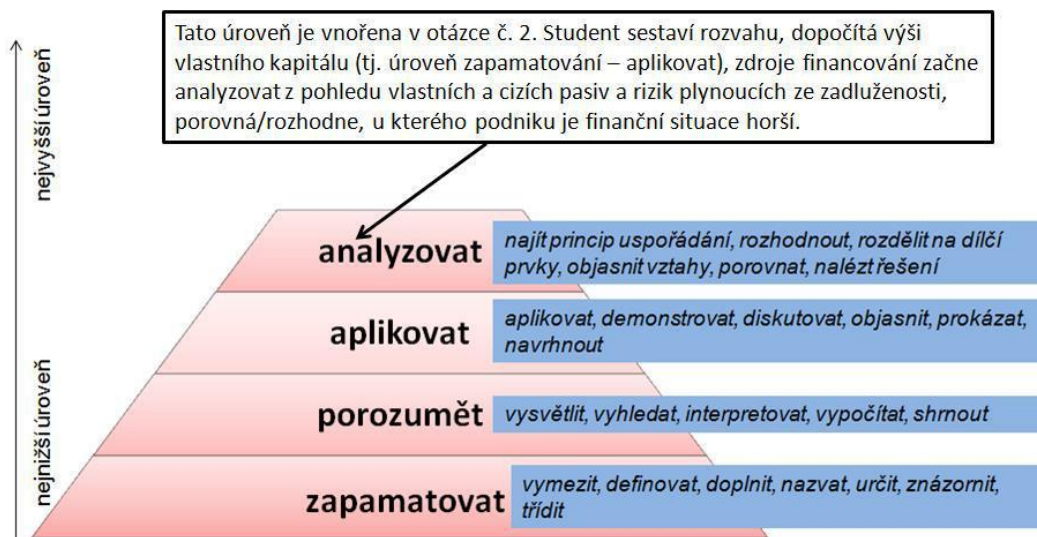
Otázky ve vztahu k řešení situace:

1. Sestavte počáteční rozvahu k 1. 1. tohoto roku.
2. Zhodnoťte financování módního butiku a obchodu s elektronikou. Je financování vhodné, je možné využít nějakou alternativu financování, která by přispěla k větší stabilitě obou podnikatelských subjektů?

Rozšíření případové studie o další případ umožňuje provázat situace obou podnikatelů. Otázka č. 2 nabývá podobu problému, který musí studenti sami identifikovat a následně analyzovat.



Tato část případové studie rozvíjí vyšší kognitivní úroveň *analyzování* podle revidované Bloomovy taxonomie (výukové cíle s konkrétními výstupy učení ilustruje obrázek 6).



Obrázek 6: Kognitivní (výukové) cíle s výstupy učení – druhá část případové studie

Zdroj: vlastní zpracování

2. Ukázka živého příběhu orientovaného na rozhodování uživatele pomocí výsledovky (Bárta, 2016, upraveno)

Ukázka představuje živý příběh, který ilustruje situaci uchazeče o zaměstnání. Ten se rozhoduje mezi dvěma nabídkami od velkých firem, v nichž je vidina perspektivního rozvoje. Jedná se o případ, v němž jsou vtěleny všechny kognitivní úrovně, a který podporuje tvůrčí myšlení.

Cíle případové studie je možné nadefinovat v rozložení na klíčovou otázku a podpůrné otázky vycházející z otázky klíčové.

KLÍČOVÁ OTÁZKA

Absolvent Vysoké školy ekonomické pan Novák, který se specializuje na daňové poradenství, obdržel nabídku zaměstnání od dvou různých perspektivních společností – KPMG Česká republika s.r.o. a Ernst & Young s.r.o. Pokuste se pomoci panu Novákovi v rozhodování, jakou pracovní nabídku má přijmout, a to na základě informací z výsledovky obou společností.



PODPŮRNÉ OTÁZKY vycházející z otázky klíčové

- 1) Která ze společností měla v uplynulém fiskálním roce vyšší tržby a jaká byla výše těchto tržeb?
- 2) O kolik procent vzrostly tržby jednotlivým společnostem oproti loňskému roku. Jaké ze společností vzrostly tržby o více procent?
- 3) Jaký byl zisk jednotlivých společností. Která ze společností měla vyšší čistý zisk?
- 4) Ve společnosti KPMG Česká republika s.r.o. pracovalo v účetním období, za které je výkaz zisku a ztráty tvořen 900 zaměstnanců, ve společnosti Ernst & Young s.r.o. pracovalo v účetním období 700 zaměstnanců.
 - a) Jaká je výše průměrné hrubé mzdy v jednotlivých společnostech? Ve které ze společností mají zaměstnanci vyšší průměrné mzdy?
 - b) Jaký je podíl jednoho zaměstnance na tržbách společnosti. V jaké ze společností mají zaměstnanci větší podíl na tržbách společnosti (tzv. jsou výkonnější)? Čím to může být způsobeno?
- 5) Jakou pracovní nabídku byste na základě odpovědí na otázky 1-4 na místě pana Nováka přijali? A proč? Co pan Novák zjistil a k čemu mu to může být užitečné?
- 6) Jaké faktory mohou zkreslovat získané informace? Jaký postup byste doporučili, aby získané informace měly vyšší vypovídající hodnotu?

Případová studie „ROZHODOVÁNÍ UŽIVATELE PODLE VÝSLEDOKY“

Absolvent Vysoké školy ekonomické pan Novák, který se specializuje na daňové poradenství, obdržel nabídku zaměstnání od dvou různých společností, konkrétně od KPMG Česká republika s.r.o a Ernst & Young s.r.o. Podmínky nabízené pracovní smlouvy od obou společností jsou srovnatelné, obě společnosti nabízejí panu Nováku srovnatelné benefity a stejný nástupní plat.

Pan Novák se nemůže rozhodnout, jakou z pracovních nabídek přijme, a proto se rozhodl, že by rád zjistil více informací o daných společnostech. Z toho důvodu dostal nápad podívat se na internet do veřejné sbírky listin, kde obě firmy mají povinnost zveřejňovat výkaz zisku a ztráty, neboť se jedná o povinnou součást účetní závěrky.

Pan Novák si tedy z internetu stáhl výkazy zisku a ztráty obou společností za minulý rok. Tyto výkazy naleznete v příloze této případové studie. Na základě těchto výkazů by rád zjistil, pokud možno co nejvíce relevantních informací o daných společnostech, aby mu to usnadnilo rozhodování, jakou pracovní nabídku přijmout. Dlouhodobým snem pana Nováka je pracovat na vysoké manažerské pozici a vydělávat co nejvíce peněz.

Na základě odpovědí na následující otázky se pokuste pomoci panu Novákovi v rozhodování, jakou pracovní nabídku má přijmout. Výsledky zapisujte v tisících Kč, tak jak jsou uvedeny ve výkazu.



Výsledovky obou společností jsou uvedeny v příloze této kapitoly.

Případové studie rozvíjí všechny kognitivní úrovně podle revidované Bloomovy taxonomie (od úrovně zapamatování až po úroveň tvořivost). Níže je uvedeno přiřazení kognitivních úrovní k jednotlivým otázkám.

Otázka	KPMG	EY	Kdo má více?
1. Výše tržeb (ř. II. 1)	1 726 351	1 146 541	KPMG
2. Výpočet růstu tržeb	Vzorec: (tržby za rok 2015 / tržby za rok 2014) – 1 KPMG: (1 726 351 / 1 647 634) – 1 EY: (1 146 541 / 894 485) – 1		
2. Růst tržeb v procentech	4,77 %	28,18 %	EY
3. Čistý zisk	46 799	45 898	KPMG

POROZUMĚNÍ
Student vyhledá informace z výkazu zisku a ztráty

POROZUMĚNÍ
Student vyhledá informace z výkazu zisku a ztráty

POROZUMĚNÍ
Student vypočítá a interpretuje výsledky.
APLIKOVÁNÍ
Výpočet provede z účetního výkazu a prokazuje „kdo má více“.

POROZUMĚNÍ
Student vypočítá a interpretuje výsledky.
APLIKOVÁNÍ
Výpočet provede na základě údajů z výkazu a prokazuje „kdo má více“.

ANALYZOVÁNÍ
Student objasňuje vztahy, porovnává a hledá relevantní řešení.

4a. Průměrná mzda	768,66	802,4	EY
4b. Podíl zam. na tržbách	1918,17	1637,91	KPMG
4b. Čím může být způsobem vyšší podíl zaměstnanců na tržbách?	Dražšími službami. Výkonnosti pracovníků. Práci přesčas. Částečnými úvazky. Švarcsystémem.		



ANALYZOVÁNÍ S HODNOCENÍM
Student posoudí analyzované hodnoty z pohledu uchazeče o zaměstnání a jeho priorit.

TVOŘIVOST = vrchol pyramidy poznání
Student vyvodí obecné závěry, doporučení, je třeba, aby byl schopen určité modifikace.

<p>5. Jakou nabídku byste přijali? A proč?</p>	<p>Nabídku EY, protože má vyšší průměrné mzdy. Nižší podíl jednoho zaměstnance na tržbách, tudíž předpokládám, že tam člověk nemusí pracovat tolik. Mnohem větší růst tržeb, takže firma asi rychleji roste a více se jí daří. To s ohledem na cíl pana Nováka pracovat na vysoké manažerské pozici, kde se přiděluje odměny, na základě výsledku hospodaření může být zajímavá informace.</p>
<p>6. Faktory zkreslující informace a doporučení</p>	<p>Firmy se často snaží minimalizovat zisk, např. tím že investují, aby snížili daňový základ, to může zkreslovat výši zisku. Větší vypovídající hodnotu než samostatná čísla by měl spíše trend za posledních několik let. Taktéž by bylo vhodné zjistit, jak společnosti nakládají s výnosy, zda a jakým způsobem vyplácejí odměny. U počtu zaměstnanců není uvedeno, jaký mají úvazek ani, zda zaměstnanci pracují přesčas a zda jsou přesčasy propláceny. To může zásadně ovlivňovat výši mzdy. Chybí i informace o struktuře zaměstnanců: počet řídicích pozic, počet asistentů, aby bylo možné lépe zhodnotit relevantnost průměrné mzdy. Velkou záležitostí, která zkresluje výkazy vybraných dvou společností je také to, že společnosti mají zároveň další dceřiné společnosti pro svá jednotlivá oddělení (např. KPMG Advisory, s.r.o.), což zásadně zkresluje veškeré informace, včetně těch o počtu zaměstnanců.</p> <p>Hlavním doporučením by tedy bylo sledovat jednotlivé ukazatele za delší časové období a určit tak trend růstu tržeb, zisku, mezd atd. [7]</p>

3. Ukázka živého příběhu z marketingové problematiky na téma Český trh nealkoholických nápojů (upraveno podle výukových materiálů katedry ekonomických studií, VŠPJ, Jihlava, 2017)

Ukázka představuje živý příběh z reálné praxe. Nejedná se o případ založený na rozhodování, ale o popis konkrétního příběhu z ekonomického světa.

Cíle případové studie je možné nadefinovat v rozložení na klíčovou otázku a podpůrné otázky vycházející z otázky klíčové.

KLÍČOVÁ OTÁZKA

Americký výrobce kokosových nápojů <http://www.zico.com> zvažuje vstup na český trh. Vybral si Vás jako marketingové poradce pro stanovení vhodné marketingové strategie.

PODPŮRNÉ OTÁZKY vycházející z otázky klíčové

Jaká bude Vaše vize a mise? Čím je Váš produkt výjimečný?

V čem vidíte silné stránky společnosti ZICO, kde byste hledali slabiny?

Kde vidíte největší příležitosti a hrozby v makroprostředí?

Identifikujte největší hrozby a příležitosti v mikroprostředí?

Jakou strategii byste na základě této analýzy zvolili?



Případová studie „ČESKÝ TRH NEALKOHOLICKÝCH NÁPOJŮ“

Poptávka po nealkoholických nápojích v České republice několik posledních let klesala. Podle Indexu očekávání firem, pravidelného výzkumu ČSOB, za to může snaha lidí šetřit, oblíba obyčejné vody a rostoucí zájem o kvalitu stravování. V poslední době je u některých typů nápojů patrná určitá míra stabilizace. Doposud se zvyšovala poptávka po sirupech a energetických drinkech. Velký potenciál do budoucna lze spatřovat ve specialitách a nápojích podporujících zdravý životní styl.

ÚVOD
stručný
popis
situace

Spotřeba nealkoholických nápojů konstantně klesá již od roku 2009 (viz Obr. 1). Výraznější propad z posledních let se ale zastavil a odvětví nyní stagnuje. Obliba jednotlivých druhů nealkoholických nápojů se nicméně liší podle věku zákazníků, životního stylu i počasí. Proto se jich jednotliví výrobci snaží nabídnout co nejvíce, aby pokryli celý trh a zároveň se vyvarovali výkyvům v prodeji.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Minerální vody	63	64	66	67	68	67	66	65	63
Sodové vody	35	35	36	37	37	37	38	38	35
Limonády	101	104	107	108	109	109	110	106	104
Ostatní nápoje	76	78	80	81	83	83	79	78	76
Celkem	275	281	289	293	297	296	293	287	278

Obr. 1 Spotřeba nealkoholických nápojů v litrech na obyvatele za rok, Zdroj: ČSÚ

Pokles prodeje nealkoholických nápojů je výslednicí několika trendů. Lidé zásadně šetří na postradatelném zboží. Citlivost na cenu se vyskytuje obzvláště u limonád a kolových nápojů. Zákazník zpravidla čeká na akční nabídku a snaží se tak ušetřit. „U limonád je ale těžké vysledovat trend, prodej roste a padá s počasím,“ upozorňuje Tomáš Konvalina z Podorlické sodovkárny. Nejrychleji rostoucím trhem, zatím ale nepoměrně menším, jsou energetické nápoje.

TĚLO
základní a
doplňující
informace

Specifikem České republiky je dostupnost vodních zdrojů, která vytvořila z nealkoholických nápojů zbytečné zboží. Obliba obyčejné vody navíc roste. Podle společnosti Veolia Voda Česká republika 85 % respondentů považuje kvalitu vody z vodovodu za celkově dobrou a 44 % lidí si myslí, že je srovnatelná s balenou vodou. Tento trend je patrný již pět až sedm let. Nejohroženějším druhem nealkoholického nápoje jsou v tomto ohledu stolní a pramenité balené vody. Zajímavou oblastí prodeje jsou sirupy, které v poslední době zažívaly mírný vzestup. Ten se však nyní také zastavil. „Domnívám se, že zákazník začal více využívat ředění džusů s vodou namísto varianty sirupu a kohoutkové vody,“ vysvětluje Aleš Mrůzek ze společnosti Globus.

Třetím faktorem je zvyšující se zájem o kvalitu stravování. Předsedkyně Svazu minerálních vod Jana Ježková k tomu dodává: „Dlouhodobým trendem v chování zákazníků je fakt, že se stále více zajímají o zdravý životní styl, což ovlivňuje i jejich preference.“ Jednou z cest v této oblasti může být příklon k fresh džusům či džusům ve skle evokujícím vyšší spotřebitelskou hodnotu. Zájem spotřebitelů o nápoje bez konzervantů a sladidel se dá očekávat i nadále, přetrvávat pravděpodobně bude také citlivost na cenu. Slibnou a do budoucna perspektivní oblastí trhu jsou dětská pitíčka, jejichž meziroční nárůst se již nyní pohybuje ve dvouciferných číslech.



Jak je vidět z Obr. 2, na českém trhu nealkoholických nápojů působí několik poboček mezinárodních firem, ale silnou pozici si udržují domácí výrobci.

TĚLO
základní a
doplňující
informace

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Coca-Cola HBC Česká republika, s.r.o.	6,91	6,56	6,50	6,23	5,99	5,98
Karlovarské minerální vody, a.s.	3,34	3,52	3,14	3,02	3,08	3,07
Kofola a.s.	2,91	2,92	2,56	2,40	2,39	2,56
PEPSICO CZ s.r.o.	3,30	2,76	2,43	2,15	1,92	1,74
Poděbradka, a.s.	0,88	0,81	1,39	1,32	1,38	1,31
VESETA spol. s r.o.	0,79	0,88	1,03	0,94	0,91	0,98
LINEA NIVNICE, a.s.	1,08	1,06	0,95	0,82	0,96	0,93
MASPEX Czech s.r.o.	0,69	0,65	0,59	0,58	0,61	0,57
Karlovarská Korunní s.r.o.	0,51	0,49	0,57	0,54	0,52	0,53
Celkem	20,41	19,65	19,17	18,01	17,77	17,66

Obr. 2 Tržby významných výrobců nealkoholických nápojů v ml. Kč,
Zdroj: výroční zprávy firem

Trh s nealkoholickými nápoji je jedním z nejstarších segmentů na světě. Specifikem českého trhu je, že se za světovou jedničku (výrobce Coca-Coly) v kolových nápojích zařadila společnost Kofola, která jde cestou oživení značek nápojů populárních před rokem 1989. Za další z projevů retro nostalgie lze považovat fenomén rozšíření točené malinovky. Tento trend lze očekávat i nadále.

Případové studie rozvíjí všechny kognitivní úrovně podle revidované Bloomovy taxonomie (od úrovně zapamatování až po úroveň tvořivosti). Níže je uvedeno přiřazení kognitivních úrovní k jednotlivým otázkám. Nižší úrovně jako je zapamatování a porozumění jsou přirozeně součástí kognitivního stupně aplikování (aplikace).

1. Jaká bude Vaše vize a mise? Čím je Váš produkt výjimečný?
aplikace (navrhují, demonstrují své řešení, diskutují, objasňují)
2. V čem vidíte silné stránky společnosti ZICO, kde byste hledali slabiny?
*analýza (rozdělují na dílčí části, objasňují vztahy)
popř. hodnocení (posoudí společnost, prověří a zdůvodní výsledky)*
3. Kde vidíte největší příležitosti a hrozby v makroprostředí?
*analýza (rozdělí na dílčí části, objasní vztahy, principy uspořádání)
popř. hodnocení (posoudí, prověří, zdůvodní)*
4. Identifikujte největší hrozby a příležitosti mikroprostředí?
*analýza (rozdělí na dílčí části, objasní vztahy, principy uspořádání),
popř. hodnocení*
5. Jakou strategii byste na základě této analýzy zvolili?
tvořivost (shrnou výsledky, modifikují a navrhují vlastní řešení)

13.5 Metodické postupy při řešení výukové případové studie

Postupy při řešení výukové případové studie nelze pevně stanovit. S ohledem na typ případové studie a individuální předpoklady studentů je nutné postupy modifikovat.



Metodika případových studií doporučuje tento sled etap při řešení případové studie:

- **Informování posluchačů** – nastínění hlavní myšlenky, souvislostí a východisek
- **Analýza případu** – studium obsahu případu, formulace návrhů řešení problému (tj. nejprve identifikovat problém, poté stanovit cíle a možné alternativy řešení, následně předvídat možné důsledky řešení a na konec uplatnit tu alternativu, jejíž očekávaný výsledek je nejvhodnější)
- **Předkládání odpovědí skupin** – prezentace řešení týmů v plénu
- **Analýza odpovědí** – analýza a diskuse rozdílů a podobnosti v řešení skupin, to se děje v plénu nebo v malých skupinách

Níže jsou uvedeny postupy při řešení případových studií, které byly uvedeny ve třetí části tohoto příspěvku. Tyto postupy je nutno považovat za určité doporučení a inspiraci pro učitele.

1. Postupy při řešení případové studie „Módní butik“ a „Obchod s elektronikou“

V rámci rozšíření případové studie o další případ obchodu s elektronikou lze provést srovnání finanční situace obou subjektů v obdobném podnikatelském prostředí. Otázka č. 2 vybízí k určité analýze, pomocí níž bude možné případně identifikovat problém. Pokud řešitelské týmy naleznou problém, pak je nutné jej dále analyzovat a navrhnout jeho řešení. Případová studie umožňuje variantnost řešení, proto bude velmi důležitá diskuse, při níž se týmy budou vyjadřovat a vzájemně doplňovat s cílem dosáhnout určitého konsensu. Pokud učitel disponuje s výsledky z reálné praxe, je možné výsledky studentů vzájemně porovnat a provést závěrečné zhodnocení.

2. Postupy při řešení případové studie „Rozhodování uživatele podle výsledovky“

Živý příběh obsahuje klíčovou otázku a podpůrné otázky. Učitel by měl v úvodu nastínit hlavní souvislosti příběhu a ověřit si, že studenti zadání porozuměli. Týmy budou své řešení zpracovávat v písemné formě, následně bude probíhat diskuse, při níž budou diskutovány rozdíly a podobnosti v řešení skupin.

3. Postupy při řešení případové studie „Český trh nealkoholických nápojů“

U tohoto typu živého příběhu je vhodné postupovat stejným způsobem jako u případové studie č. 2.

13.6 Zajištění zpětné vazby a efektu z výuky s případovou studií

Práci s případovou studií ve výuce může učitel věnovat i několik hodin, záleží na výukových cílech, zvoleném tématu a rozsahu studie. Pečlivý učitel by neměl zapomenout na zajištění zpětné vazby od studentů, kteří vytvořili řešitelské týmy a aktivně se podíleli na řešení problémové situace. Možností, jak zjistit účinnost případové studie a efekt z výuky, je několik. Níže jsou uvedeny ty, které se nejvíce využívají⁴:

- **Evaluační dotazník konstruovaný pomocí uzavřených nebo otevřených otázek** – uzavřené otázky vytváří určité omezení při vyjádření odpovědí studentů, otevřené otázky se zejména využívají při zavedení nových případových studií;

⁴ Inspirováno Metodikou případových studií zpracovanou Hospodářskou komorou ČR.



- **Rozhovor** – účelem rozhovoru je zejména posouzení vhodnosti případové studie ve vztahu k výukovým cílům a obsahu předmětu, negativní posouzení studenty nemá v žádném případě vliv na jejich hodnocení;
- **Diskuse** – obdobně jako rozhovor;
- **Vstupní instruktáž v podobě rozhovoru před přímou výukou** – je nezbytné, aby studenti byli informováni o tom, co se od nich v průběhu řešení očekává, jaké jsou požadavky na ně a jejich očekávané výstupy, včetně způsobu hodnocení, vhodné by bylo jim sdělit základní pravidla při práci v týmu, jaké se mohou vyskytovat týmové role a jakým způsobem v týmu fungovat, aby došlo k naplnění stanovených cílů.

Literatura

1. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. et al. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 114 s. ISBN 978-0801319037.
2. ASZTALOS, O. Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího školství v České republice. Praha: VŠE, 1996. 265 s. ISBN 80-7079-319-8.
3. BÁRTA, M. Předložení látky pomocí aktivizující vyučovací metody: Výkaz zisku a ztráty. Seminární práce z předmětu 1DP507 Didaktika účetnictví s didaktickou praxí, LS 2015/2016. Praha : VŠE, 2016. Dostupné z: <http://ucitelstvi.vse.cz/mod/folder/view.php?id=18>.
4. BERKOVÁ, K., KRÁLOVÁ, A., KREJČOVÁ, K., KRPÁLEK, P., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. *Případové studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha: Oeconomica, 2016. 137 s. ISBN 978-80-245-2164-0.
5. FORTMÜLLER, R., KONCZER, K. Didaktische Grundsätze des Rechnungswesenunterrichts. In: AFF, Josef, FORTMÜLLER, Richard. *Entrepreneurship – Erziehung im Wissenschaftlichen Diskurs*. Wien: MANZ, 2013. 236 s. ISBN 978-3-7068-4555-7
6. Hospodářská komora ČR. *Metodika případových studií*. Výstup z projektu financovaného z prostředků Evropského sociálního fondu a rozpočtu ČR s názvem „Kvalita lektorů = efektivnost a kvalita vzdělávacích programů“ CZ.1.07/3.2.06/02.0031. on-line [cit. 2017-05-27]. Dostupné na: <<http://kvalitalektoru.ohkcv.cz/ke-stazeni>>
7. JENNINGS, D. Researching and writing strategic management cases: a systems view. *Management Decision*, 1997, roč. 35, č. 2, s. 100–105. ISSN 0025-1747.
8. KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*. 2000, č. 1-2. ISSN 1214-5823.
9. MAXA, R. *Moderní vyučovací metody ve výuce ekonomických předmětů*. Disertační práce. Praha: VŠE, 2015. 348 s.
10. McKENNA, S. Organisational learning: „Live“ case studies and the consulting process. *Team Performance Management*, 1999, roč. 5, č. 4, s. 125–135. ISSN 1352-7592.
11. RUTOVÁ, N. *Učím s radostí*. Praha : Kritické myšlení a SbS ČR, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
12. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

13. STEELOVÁ, J. a kol. *Co je to kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Praha: Kritické myšlení, 2007a. 38 s.
14. STEELOVÁ, J. a kol. *Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007b. 34 s.
15. ŠTRACH, P. *Tvorba výukových a výzkumných případových studií*. Acta Oeconomica Pragensia, 2007, roč. 15, č. 3, s. 22–36. ISSN 0572-3043.
16. Výuková případová studie zpracovaná katedrou ekonomických studií VŠPJ, Jihlava, 2017.



Příloha 1

A.1 KPMG Česká republika s.r.o.

KONSOLIDOVANÝ VÝKAZ ZISKU A ZTRÁTY

druhové členění

k 30. září 2015

(v tisících Kč)

Obchodní firma a sídlo:

KPMG Česká republika, s.r.o.
Pobřežní 648/1a
186 00 Praha 8
Česká republika

Identifikační číslo

00553115


	Text	1.10.2014- 30.9.2015	1.10.2013- 30.9.2014
I.	Tržby za prodej zboží	0	0
A.	Náklady vynaložené na prodané zboží	0	0
+	Obchodní marže	0	0
II.	Výkony	1 719 805	1 663 350
II. 1.	Tržby za prodej vlastních výrobků a služeb	1 726 351	1 647 634
II. 2.	Změna stavu zásob vlastní činnosti	-6 546	15 716
II. 3.	Aktivace	0	0
B.	Výkonová spotřeba	640 687	603 471
B. 1.	Spotřeba materiálu a energie	10 929	10 978
B. 2.	Služby	629 758	592 493
+	Přidaná hodnota	1 079 118	1 059 879
C.	Osobní náklady	909 838	892 163
C. 1.	Mzdové náklady	691 798	680 318
C. 2.	Odměny členům orgánů obchodní korporace	0	0
C. 3.	Náklady na sociální zabezpečení a zdravotní pojištění	199 407	193 199
C. 4.	Sociální náklady	18 633	18 646
D.	Daně a poplatky	2 118	1 930
E.	Odpisy dlouhodobého nehmotného a hmotného majetku	34 539	35 330
III.	Tržby z prodeje dlouhodobého majetku a materiálu	18 851	5 180
III. 1.	Tržby z prodeje dlouhodobého majetku	18 851	5 180
III. 2.	Tržby z prodeje materiálu	0	0
F.	Zůstatková cena prodaného dlouhodobého majetku a materiálu	17 089	2 571
F. 1.	Zůstatková cena prodaného dlouhodobého majetku	17 089	2 571
F. 2.	Prodaný materiál	0	0
G.	Změna stavu rezerv a opravných položek v provozní oblasti a komplexních nákladů příštích období	-4 949	-5 437
IV.	Ostatní provozní výnosy	4 824	5 670
H.	Ostatní provozní náklady	19 792	24 343
V.	Převod provozních výnosů	0	0
I.	Převod provozních nákladů	0	0
*	Konsolidovaný provozní výsledek hospodaření	124 366	119 829



Konsolidovaný výkaz zisku a ztráty k 30. září 2015
(druhově členění)

VI.	Tržby z prodeje cenných papírů a podílů	0	0
J.	Prodané cenné papíry a podíly	0	0
VII.	Výnosy z dlouhodobého finančního majetku	0	0
VII. 1.	Výnosy z podílů v ovládaných a řízených osobách a v účetních jednotkách pod podstatným vlivem	0	0
2.	Výnosy z ostatních dlouhodobých cenných papírů a	0	0
3.	Výnosy z ostatního dlouhodobého finančního majetku	0	0
VIII.	Výnosy z krátkodobého finančního majetku	0	0
K.	Náklady z finančního majetku	0	0
IX.	Výnosy z přecenění cenných papírů a derivátů	0	0
L.	Náklady z přecenění cenných papírů a derivátů	0	0
M.	Změna stavu rezerv a opravných položek ve finanční oblasti	0	0
X.	Výnosové úroky	451	785
N.	Nákladové úroky	44	586
XI.	Ostatní finanční výnosy	15 399	36 112
O.	Ostatní finanční náklady	15 304	17 327
XII.	Převod finančních výnosů	0	0
P.	Převod finančních nákladů	0	0
*	Konsolidovaný finanční výsledek hospodaření	502	18 984
Q.	Daň z příjmu za běžnou činnost	30 746	31 216
Q. 1.	- splatná	29 162	30 746
Q. 2.	- odložená	1 584	470
**	Konsolidovaný výsledek hospodaření za běžnou činnost	94 122	107 597
XIII.	Mimořádné výnosy	0	0
R.	Mimořádné náklady	0	0
S.	Daň z příjmu z mimořádné činnosti	0	0
S. 1.	- splatná	0	0
S. 2.	- odložená	0	0
*	Konsolidovaný mimořádný výsledek hospodaření	0	0
T.	Převod podílu na výsledku hospodaření společníkům	0	0
***	Konsolidovaný výsledek hospodaření za účetní období bez podílu ekvivalence (+/-)	94 122	107 597
1.	Výsledek hospodaření běžného úč. období bez menšinových podílů	46 799	48 325
2.	Menšinový výsledek hospodaření běžného účetního období	47 323	59 272
**	Podíl na výsledku hospodaření v ekvivalenci	0	0
***	Konsolidovaný výsledek hospodaření za účetní období	46 799	48 325
***	Konsolidovaný výsledek hospodaření před zdaněním	77 545	79 541

Sestaveno dne: 18.12.15
Podpis statutárního orgánu nebo fyzické osoby, která je účetní jednotkou:





A.2 Ernst & Young s.r.o.

Ernst & Young, s.r.o. k 30. červnu 2015

Statutární formuláře českých finančních výkazů v tis. Kč

VÝKAZ ZISKU A ZTRÁTY V PLNÉM ROZSAHU

		Stav v běžném úč. období od 1.7.2014 do 30.6.2015	Stav v minulém úč. období od 1.7.2013 do 30.6.2014
I.	1 Tržby za prodej zboží		
A.	2 Náklady vynaložené na prodané zboží		
	+ Obchodní marže	0	0
II.	Výkony	1 149 541	916 403
II.	1 Tržby za prodej vlastních výrobků a služeb	1 146 541	894 485
	2 Změna stavu zásob vlastní činnosti	3 000	21 918
	3 Aktivace		
B.	Výkonová spotřeba	527 481	482 351
B.	1 Spotřeba materiálu a energie	8 061	8 634
B.	2 Služby	519 420	473 717
	+ Přidaná hodnota	622 060	434 052
C.	Osobní náklady	727 832	664 808
C.	1 Mzdové náklady	561 683	512 560
C.	2 Odměny členům orgánů společnosti a družstva		
C.	3 Náklady na sociální zabezpečení a zdravotní pojištění	144 107	129 709
C.	4 Sociální náklady	22 042	22 539
D.	1 Daně a poplatky	136	117
E.	1 Odpisy dlouhodobého nehmotného a hmotného majetku	14 318	9 145
III.	Tržby z prodeje dlouhodobého majetku a materiálu	789	994
III.	1 Tržby z prodeje dlouhodobého majetku	789	994
	2 Tržby z prodeje materiálu		
F.	Zůstatková cena prodaného dlouhodobého majetku a materiálu	28	2 414
F.	1 Zůstatková cena prodaného dlouhodobého majetku	28	2 414
	2 Prodaný materiál		
G.	Změna stavu rezerv a opravných položek v provozní oblasti a komplexních nákladů příštích období	-5 500	-14 949
IV.	2 Ostatní provozní výnosy	192 010	246 985
H.	1 Ostatní provozní náklady	10 310	14 740
V.	2 Převod provozních výnosů		
I.	1 Převod provozních nákladů		
	* Provozní výsledek hospodaření	67 735	5 756
VI.	1 Tržby z prodeje cenných papírů a podílů		
J.	1 Prodané cenné papíry a podíly		
VII.	Výnosy z dlouhodobého finančního majetku	0	0
VII.	1 Výnosy z podílů v ovládaných osobách a v účetních jednotkách podstatným vlivem		
	2 Výnosy z ostatních dlouhodobých cenných papírů a podílů		
	3 Výnosy z ostatního dlouhodobého finančního majetku		
VIII.	1 Výnosy z krátkodobého finančního majetku		
K.	2 Náklady z finančního majetku		
IX.	1 Výnosy z přecenění cenných papírů a derivátů		
L.	2 Náklady z přecenění cenných papírů a derivátů		
M.	1 Změna stavu rezerv a opravných položek ve finanční oblasti		
X.	1 Výnosové úroky	274	234
N.	2 Nákladové úroky	2 116	2 117
XI.	1 Ostatní finanční výnosy	19 209	19 862
O.	2 Ostatní finanční náklady	21 791	14 313
XII.	1 Převod finančních výnosů		
P.	2 Převod finančních nákladů		
	* Finanční výsledek hospodaření	-4 424	3 666



Ernst & Young, s.r.o. k 30. červnu 2015

Statutární formuláře českých finančních výkazů v tis. Kč

VÝKAZ ZISKU A ZTRÁTY V PLNÉM ROZSAHU

		Stav v běžném úč. období od 1.7.2014 do 30.6.2015	Stav v minulém úč. období od 1.7.2013 do 30.6.2014
Q	Daň z příjmů za běžnou činnost	17 413	3 327
Q. 1	- splatná	21 731	-776
Q. 2	- odložená	-4 318	6 903
**	Výsledek hospodaření za běžnou činnost	45 898	3 595
XIII. 1	Mimořádné výnosy		
R. 2	Mimořádné náklady		
S. 1	Daň z příjmů z mimořádné činnosti	0	0
S. 1	- splatná		
S. 2	- odložená		
*	Mimořádný výsledek hospodaření	0	0
1	Převod podílu na výsledku hospodaření společníkům (+/-)		
***	Výsledek hospodaření za účetní období (+/-)	45 898	3 595
****	Výsledek hospodaření před zdaněním	63 311	9 422



14 Didaktické ekonomické hry

Na vysokých školách v posledních letech věnuje stále větší pozornost metodám, které umožňují rozvíjet tvořivost, kritické a kreativní myšlení studentů. Je to považováno za důležitý cíl, jelikož tím se přispívá k inovacím a inovace vedou k ekonomickému růstu.

K dosažení tvořivosti a kreativity pomáhá aktivní cvičení formou řešení příkladů, případových studií, ekonomických her, inscenačních a dalších aktivizujících metod, které umožňují objeovávání, experimentování, konkrétní příklady, příklady dobré praxe.

14.1 Charakteristika

Didaktické ekonomické hry představují moderní a efektivní vyučovací metody. Aldrich (2005) uvádí, že nejúspěšnější vzdělávací zkušenosti jsou podávány prostřednictvím simulace, hry a pedagogických dovedností učitele.

Hru lze popsat jako zábavnou činnost pro jednotlivce či skupiny, která je dána pravidly a cílem není žádný užitek, pouze pobavení se. Podle Maňáka a Švece (2003) je to „jedna ze základních forem činností (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“.

Již v roce 1956 byl vytvořen základ ekonomických her (Management Games, Business Games) pro účely vojenských aktivit. Rozvoj her dále souvisel s rozvojem matematické teorie her, ekonomické teorie a jiných příbuzných věd, využití počítačů. Pojem ekonomických her je těsně spjat s pojmem modelování, simulační technika a hra (Borák, 1971, s. 745).

Didaktické hry jsou odrazem tzv. koncepce problémového vyučování, proto jsou zařazovány mezi aktivizující metody. Bohužel se jich v současné době ve výuce ekonomických předmětů na vysokých školách používá stále málo (IGA 2015). Důvodem je jejich časová náročnost, organizační náročnost kladená na učitele. Význam využívání didaktických ekonomických her však nelze podceňovat, protože zahrnují prakticky všechny progresivní prvky ostatních aktivních metod a některé prvky nové. Pomocí nich se studenti učí řešit problémy různých firem, aplikovat teoretické poznatky do praxe různých situacích a osvojit si to, čemu se přímo nenaučili.

Klasifikace her od doby svého vzniku prošly značným vývojem. Lze je využívat v různých obměnách, a to jak v nižších ročnících, tak i ve vyšších. Jedná se o hry neinterakční či interakční, deskové či počítačové, generální či speciální, individuální či skupinové, motivační, expoziční či fixační, ústní, písemné či kombinované. Didaktické ekonomické hry mohou postihovat dílčí či celou ekonomickou situaci firmy nebo státu (tzv. generální či speciální) (Králová, 2015).

14.2 Cesty, jak je implementovat

Využití her ve vyučovacím procesu vysokých škol může mít mnoho uplatnění, nemusí se jednat o pouhé zpestření klasické výuky. Dají se zařazovat ve všech fázích vyučovacího procesu. Zejména na vysokých školách je lze uplatňovat, jakmile studenti dosáhli určité úrovně ekonomického vzdělávání (určitého stupně znalostí, dovedností a schopností např. z předchozích ročníků studia na střední či vysoké škole či z běžného života).

Pokud pedagogové chtějí dosáhnout vyšších cílů Bloomovy taxonomie (obr. 6. 1), mají mít didaktické ekonomické hry komplexnější a složitější povahu. Posouzení a umožnění

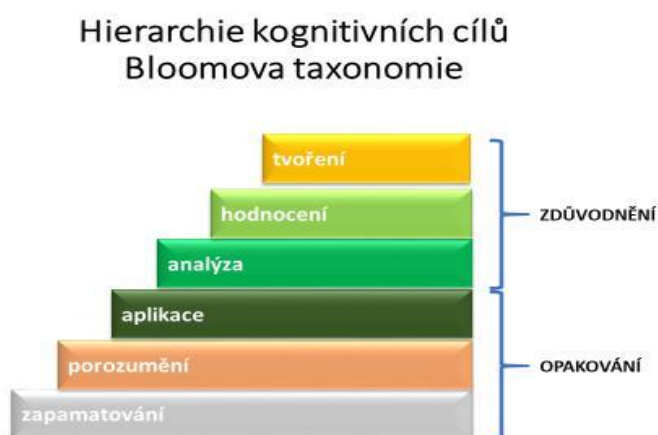


kritického a kreativního myšlení studentů je považováno za důležitý cíl a předpokládá se, že zejména studenti s nadprůměrnou intelektovou úrovní mají značný potenciál pro uplatnění vysokoúrovňových kognitivních procesů pro učení – (analýzy, hodnocení, tvoření) (Liu, He & Li, 2015). Lze je však úspěšně zařazovat i při dosahování nižších cílů (např. pokud učitelé aktualizují vzdělávací obsah učiva). Všechny druhy her však umožňují, aby si studenti vyzkoušeli děje nanečisto. Poznávání a učení probíhá nenásilně podle určitých pravidel, většinou v několika etapách. Učitel musí didaktickou hru připravit tak, aby měla jasný cíl. Dále musí stanovit přesná pravidla, kterými se celá hra bude řídit, způsob hodnocení, zvolení vhodného místa, pomůcek, určení časového limitu atd. (Kotrba, Lacina, 2015). Průběh může být následující:

1. Příprava – vytvoření atmosféry (úprava třídy,...)
2. Výklad – vysvětlení pravidel
3. Vlastní hra – organizace hry v jednotlivých kolech, zápisy na tabuli či do počítače
4. Vyhodnocení hry
 - o vyhlášení nejlepšího a nejhoršího hráče
 - (skupiny) o zobrazení výsledků hry
 - o nalezení vztahu k probírané problematice, popř. její vysvětlení
 - o zhodnocení významu učiva a zopakování poznatků

Vyučující vysvětlí teorii, nastolí problémovou situaci vycházející z hospodářského života a vede posluchače k plnění úkolů, hledání množství variant řešení problému, optimální varianty a k získání poznatků, jež budou moci aplikovat v praxi v různých situacích (Berková, 2016).

Obrázek 6.1 Hierarchie dosahování kognitivních cílů podle Bloomovy taxonomie



Zdroj: vlastní zpracování

14.3 Možnosti jejich využití ve výuce

Didaktické ekonomické hry lze hrát najednou se všemi studenty, s jednotlivými skupinami, lze je zařazovat v různých částech vyučovacího procesu (v úvodní, v hlavní části hodiny,



popř. v závěru). Lze je tedy využívat pro účely motivace, vysvětlení problematiky, opakování a procvičování vědomostí a dovedností. Forma může být ústní, písemná či kombinovaná.

- **Neinterakční hry** jsou takové, kdy všichni účastníci mají stejné podmínky. Řeší stejný problém za stejných podmínek. Účastníci se nemohou navzájem nijak ovlivňovat. Hry v ekonomických předmětech mohou mít podobu doplňovaček, křížovek, osmisměrek, slepých map, puzzle, pexesa, binga popř. dalších aktivit např. podle televizních pořadů jako Kolotoč, AZ Kvíz, Bludiště, Kufr, Aktivity...). Vyučující sdělí studentům pravidla a poté už sleduje jejich práci, kontroluje dodržování pravidel a na konci sdělí studentům správné řešení (Králová 2016). Pokud se zaměřuje pouze na rozvoj nižších cílů Bloomovy taxonomie (zapamatování, porozumění a aplikaci), lze uvedené ekonomické didaktické hry zařazovat do vyučovací jednotky zpravidla v souvislosti s motivací či opakováním již probraného učiva.
- **Interakční hry** jsou založené na vzájemné interakci všech účastníků. Účastníci reagují svým rozhodnutím na tahy protivníků, navzájem se ovlivňují a přizpůsobují se tak okamžité situaci hry. Je zde důležitá spolupráce všech žáků, popř. dělba práce, při nich rozvíjíme vyšší cíle Bloomovy taxonomie (analýzu, hodnocení, tvořivost). Může se jednat o deskové či počítačové hry. Některé z nich můžeme zařadit mezi simulační (business či manažerské) hry. Příkladem jsou různé strategie, simulace tržních vztahů, promyšlení taktik ostatních hráčů atd. (hra Mese, hra JA Titan, hra Unisim...). Zabývají se širokým spektrem problematiky podnikového řízení. Představuje metodu zobrazení manažerských problémů a ekonomického prostředí, které se řeší na základě předem vymezených pravidel. Právě simulační hry mohou rozvíjet kritické myšlení studentů, především strategické ekonomické myšlení při řešení konkrétních obchodních situací. Za pomoci počítače je možné simulovat parametry a podmínky, které umožňují uvedenou situaci řešit. V posledních letech se proto stávají stále populárnější, umožňují využívat virtuální prostředí jako způsob, jak efektivně komunikovat se studenty, umožňují spojit teorii s praxí a aktivně zapojit studenty do řešení problémů. Navíc podporují kreativitu a zlepšují výsledky učení (v průběhu simulace studenti hledají nové znalosti, diskutují a získávají zpětnou vazbu). Manažerské simulační hry se považují za účinný vzdělávací didaktický prostředek.

14.3.1 Ukázka Simulační hry Titan

Uvedená hra se vyvinula z hry MESE (Management and Economic Simulation Exercise (simulační hra z oblasti ekonomie a řízení) (Králová a kol. 2014). Uvedenou hrou se nacvičovalo manažerské rozhodování výroby nového výrobku „Echo-pen“ (pera se zabudovanou pamětí). Ekonomická hra byla inovována a v současné době se objevuje pod názvem JA Titan (oldtitan.ja.org). Umožňuje soutěžním týmům řídit fiktivní firmy a vzájemně si konkurovat při výrobě a prodeji fiktivního výrobku „hologenerátoru“. Začíná se s rozhodováním ve stabilní ekonomice, která poskytuje příležitosti růstu firmy a vytváření zisku, všechny firmy v odvětví mají stejné šance na vítězství. Soutěž týmů probíhá v jednotlivých kolech, soutěžní kolo představuje tři měsíce běžného hospodářského roku. Průběh hry probíhá v následujících etapách.

- **Příprava** – seznámení s problémem, rozdělení výkazů a formulářů.
- **Vysvětlení problematiky.**



- **Práce studentů - řešení problematiky** (výběr informací z výkazů, výpočty, vyplnění jednotlivých částí formulářů, zadání rozhodnutí do počítače, tisk výkazů a zpráv).
- **Zhodnocení situace** (analýza situace ve firmě a odvětví, návrhy na zlepšení pozice firmy v odvětví).

Během každého soutěžního kola činí týmy konkrétní manažerská rozhodnutí v následujících parametrech týkajících se:

1. **stanovení ceny,**
2. **množství výrobků,**
3. **výdaje na marketing,**
4. **výdaje na investice,**
5. **výdaje na výzkum a vývoj,**
6. **výdaje na charitativní účely.**

Pro každé soutěžní kolo mají týmy k dispozici dvě zprávy – **Zprávu o situaci v odvětví a Zprávu o firmě**. První zpráva obsahuje informace o výkonech celého odvětví a o poměrném výkonu jednotlivých firem. K těmto informacím mají přístup všichni hráči. Druhá obsahuje informace o vnitřních záležitostech firmy, o jejich stavu majetku, závazků a finanční hotovosti včetně výkonů. K ní mají přístup pouze členové firmy. Na základě všech informací se hráči rozhodují o vývoji všech uvedených parametrů v dalších kolech.

Pořadí jednotlivých týmů se za každé soutěžní kolo průběžně vyhodnocuje na základě zadaných rozhodnutí jednotlivých týmů. Vyučující může také nastavovat parametry a fáze hospodářského cyklu (recesi, expanzi). Rozhodujícím parametrem mohou být celkové zisky, lepší je však souhrnný index tzv. Index výkonu Titan. Přibližně nám ukazuje hodnotu akcie firmy na kapitálovém trhu. Je složen z následujících komponent (www.jacr.cz):

- **celkové zisky** 50% (čisté zisky),
- **potenciál poptávky** 10% (podíl firmy na celkových výdajích na marketingu a vývoji),
- **potenciál nabídky** 10% (podíl firmy na celkové výrobní kapacitě v odvětví),
- **produktivita** 10% (zmenšuje se, je-li využití VK mimo rozmezí 85%),
- **podíl na trhu** 10%,
- **růst** 10% (zvětšuje se, jestliže nárůst prodeje firmy se za nárůstem v odvětví zvyšuje).

14.4 Vyhodnocení jejich užití

Didaktické ekonomické hry patří mezi moderní a efektivní metody při výuce ekonomické problematiky. Uplatnění her ve výuce předpokládá nejenom dobrou odbornou znalost vyučujících, ale i schopnost vypracovat modely her odpovídajících současné ekonomické situaci v dané zemi.



Didaktické ekonomické hry umožňují:

- simulovat skutečné podmínky hospodářských situací,
- spojit teoretické poznatky s praxí,
- vzbudit motivaci studentů, vedou je k sebekontrolě,
- pracovat v týmu,
- analyzovat chování konkurenčních subjektů,
- vidět a chápat informace v širších souvislostech, zapojovat se do diskusí,
- jednoduchou zpětnou vazbu,
- činit rozhodnutí, přijímat za ně odpovědnost,
- formulovat myšlenky, zlepšovat profesionální komunikaci,
- rozvíjet kritické (strategické myšlení),
- rozvíjet výchovu k podnikavosti.

15 Inscenační metody

Do komplexu aktivizujících metod je možné zařadit inscenační metody. Inscenační metody byli již používány ve starém Římu při školení právníků a rétorů, v oblibě byly u jezuitů a jejich stoupencem byl také J. A. Komenský, který je znám pořekadlem v souvislosti s učením zábavnou formou - „škola hrou“ (Pecina, 2008).

15.1 Charakteristika metody

Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků na modelových problémových situacích, simulacích nějaké události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením problémů (Maňák, Švec, 2003). Inscenační metody bývají označovány různými termíny, jako např. hraní rolí, dramatická výchova atd., někdy bývají spojovány se situačními metodami. Podstatou situačních metod je hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace, problémového případu, který je žákům prezentován a předložen k řešení. Účastníci inscenačních metod jsou většinou aktéry předváděných situací. Učení probíhá zábavnou a nenásilnou formou. Studenti si na vlastní kůži vyzkouší prožití předem naplánované situace, jednání i řešení této události. V podstatě se jedná o modifikovanou problémovou metodu, která se přibližuje lidskému chování a jednání v reálné pracovní nebo životní situaci. Inscenační metoda může mít několik variant, z nich nejzákladnější je strukturovaná a nestrukturovaná inscenace (Maňák, Švec, 2003).

- Strukturovaná inscenace se opírá o předem připravený scénář, v němž jsou jasně promyšleny a popsány role všech zúčastněných.
- Nestrukturovaná inscenace nemá detailně zpracovaný scénář, pouze je u ní načrtnutá situace.

Inscenace, ve kterých jsou role přesně propracované na určitou životní roli, nazýváme simulační hry. Inscenační metody můžeme členit i podle cílů na:

- rozborové (analýza projednávané situace),
- demonstrativní (předvedení určitého typu jednání),



- aplikační (aplikace konkrétních postupů jednání),
- procvičující (upevnění konkrétního postupu jeho opakováním),
- diagnostické (hledání příčin vzniku praktické situace rozbořením inscenace).

15.2 Cesty, jak je implementovat

V ekonomických předmětech jsou téměř všechna témata vhodná pro využití této metody. Inscenační metody se využívají především k procvičení probraného učiva, jsou vhodné k celkovému shrnutí probraného učiva. Zde je podstatné, aby posluchači byli předem na dostatečné teoretické úrovni, dostatečně motivovaní, aby byla navozena interaktivní situace. V předváděné dramatizaci problémových případů se nejen prohlubuje osvojené učivo, ale objasňují se otázky i lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním (přijímací pohovor, žádost o poskytnutí úvěru...). Lze jich využít i v expoziční části vyučovací jednotky, např. při objasňování složitějších vztahů ekonomické problematiky (podstata směnek, podstata dokumentárních platebních instrumentů). Taková příprava je pro učitele časově náročná, ale pro edukanty mimořádně přínosná. Podle Maňáka a Švece (2003) průběh vyučovací jednotky s použitím uvedené metody vypadá následovně, skládá se z následujících částí:

- Příprava inscenace
- Realizace inscenace
- Hodnocení inscenace

V souvislosti s přípravou inscenace je nutné stanovit cíl vyučovací hodiny, konkretizovat obsah učiva (např. vytvořit scénář), časový plán, rozdělení rolí i vytyčený postup. V souvislosti s realizací inscenace je nutné obsadit konkrétní role studenty, což může být ze strany studentů dobrovolné či nedobrovolné. Aktéři rolí obdrží pokyny pro zpodobnění postavy a pro nácvik inscenace. Zde je nutné počítat s improvizacemi, s možnostmi kombinací provedení. V závěru je nutné provést hodnocení inscenace. Ideální situace nastává bezprostředně po jejím ukončení. Hodnocení je nutné provést citlivě a v pozitivním duchu. Může probíhat formou diskuse, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace, individuálně s každým účastníkem či ve skupinách. Při použití této metody je důležité předem vymezit čas na danou inscenaci a zapojit do ní co nejvíce zúčastněných edukantů najednou. Těm jedincům, kteří se bezprostředně nepodílejí na hraní rolí, je potřebné zadat konkrétní úkoly v souvislosti s probíhající inscenací (Sitná, 2009). Hraní rolí při detailnějším pozorování může mít následující průběh (Geissler, 2017):

1. Identifikace problému

- učitel přesně vymezí cíle (čemu se mají studenti naučit)

2. Příprava pro hraní rolí

- navržení situace tak, abych se splnili vymezené cíle

3. Stanovení rolí a výběr účastníků

- presné vymezení typů účastníků

4. Prezentace činností

- seznámení studentů s činnostmi při hraní rolí



5. Zahrání situace

- uskutečnění scénky (nejtěžší část)

6. Analýza a zhodnocení.

15.3 Možnosti jejich využití ve výuce

V ekonomickém vzdělávání je možné využít (Maňák, Švec, 2003):

- strukturované inscenace (zadá se výchozí situace, aktérům popis rolí, posluchače je možné rozdělit do skupin, zadat jednotné úkoly)
- simultánní inscenace (skupiny či jednotlivci) řeší zadané úkoly ve školním nebo domácím prostředí), role studentů se nemění,
- dynamická inscenace – zadaná témata se v průběhu inscenace mohou měnit, stejně tak i role studentů.

Jedná se o modifikovanou problémovou metodu, která se přibližuje lidskému chování a jednání v reálné pracovní nebo životní situaci. Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod. v reálně simulovaném prostředí.

V ekonomickém vzdělávání se osvědčují především při zdokonalování mezilidských dovedností, kdy se jedná o nácvik:

- založení firmy (jednání se společníky při sjednávání základních podmínek – výše kapitálu, základního vkladu společníků, řízení, rozdělování zisku..., jednání s živnostenským, finančním úřadem, se zdravotní pojišťovnou, správnou sociální zabezpečení),
- obchodního jednání (dodavatelsko-odběratelské vztahy, žádosti o poskytnutí úvěru, řešení sepsání obchodních smluv a jejich podmínek, spory a reklamace, způsoby placení – směnky, dokumentární inkaso, dokumentární akreditiv),
- personalistiky (přijímání zaměstnanců, pracovního pohovoru),
- marketingu (reklama),
- finančního řízení (vedení dokladů, jejich kontrola),
- managementu (vedení porad, konferencí)...

15.3.1 Ukázka využití

Strukturované inscenace je možné na školách využít formou hraní scének či nahradit je přehráním krátkých filmů či videí. Jejich počet na internetu je značný, ke každé ekonomické problematice lze najít vhodnou ukázkou v rozsahu 5-10 minut (www.youtube.com). Jedná se též o oživení vyučovacích hodin, o určitý způsob využití inscenačních metod. Jediné, čím se liší je neumožnění aktivního hraní vymezených rolí, pouze jejich pozorování.

Edukanti mohou činnosti ať vystupujících kolegů či herců z videozáznamu pozorovat a následně s vyučujícím provádět hodnocení. Pokud při vlastním hraní rolí je pořízen videozáznam, může pedagog studentům ukazovat klady, popř. chyby, kterých se studenti či herci dopouštějí.



Inscenační metoda je základní vyučovací metoda, která se používá na vysokých školách ve cvičných, fiktivních (virtuálních) nebo skutečných (studentských) firmách, kde edukanti hrají role zaměstnanců a manažerů v různých odděleních podniku, plní úkoly stejného charakteru jako v reálné firmě. Jedná se o jeden z nejvyšších stupňů integrace ekonomických poznatků ve vztahu k praxi (v uvedeném předmětu se integrují poznatky z ekonomie, práva, účetnictví, daní, financí, finančního řízení, informační technologie a podnikové praxe (Rotport, 2005). Tvůrčí aplikace inscenačních metod je v tomto smyslu ideálním didaktickým prostředkem k vytváření a k následnému rozvoji klíčových a odborných kompetencí studentů. Zde musí studenti řešit problémy a problémové situace, musí rozvíjet kompetence komunikativní, personální a interpersonální. Učitelé je touto formou vedou k dosažení nejvyšších cílů Bloomovy taxonomie (analýze, hodnocení i kreativě). Vyučující vystupují v roli konzultanta, výuka probíhá ve skupinách. Učitelé zde působí jako manažeři složitých vyučovacích procesů (kreativně). Přebírají zodpovědnost za vytyčování a dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Studenti si navíc volí manažery z vlastních řad pro řízení své práce (ředitele, vedoucí). Manažery vzdělávacího procesu se vedle učitelů stávají také žáci. Na vysokých školách může probíhat formou práce na řešení projektů jednotlivých týmů. Přesto mezi nimi existují určité rozdíly (Králová, 2015):

a) Cvičná kancelář (jedná se o simultánní inscenace, o řešení práce na projektu – vyučující zadává skupinám jednotné úkoly):

- Studenti jedné třídy vytvoří několik skupin, které představují několik společností.
- Skupiny si vytvoří vlastní organizaci, zvolí manažery, ostatní ve skupině si rozdělí úlohy.
- Začnou řešit úkoly (studentům jsou vyučujícím zadány jednotné úkoly – např. výchozí situace ke vzniku dodavatelsko-odběratelských vztahů, vztahů s bankami, se zákazníky...).
- Začnou mezi sebou obchodovat (navazují kontakty mezi sebou a řeší další obchodní vztahy).
- Na konci semestru prezentují výsledky své činnosti.

Studenti hrají role jak podle předem připraveného scénáře, tak i nepřipraveného. Za nevýhodu je možné považovat to, že výsledky práce studentů jsou hodnoceny pouze učitelem nebo spolužáky, není zpětná vazba z reálné praxe. Proto není třeba zřídit centrální organizaci, neobchoduje se s penězi, šetří se náklady s chodem kanceláře. Pro chod cvičné kanceláře je však nutné mít speciálně vybavenou třídu (počítače, softwarové vybavení např. Pohodu...).

b) Fiktivní (virtuální) firma

- Fiktivní firma tvoří specifickou formu integrace ve vztahu k praxi. Vede žáky k řešení situací obdobných jako v reálné praxi. Studenti pracují jako ve skutečných firmách, ve skupinách (odděleních), plní v nich odlišné úlohy a během roku mění vybrané pracovní pozice. Je rozvíjena komunikace žáků, týmová spolupráce, prezentace výsledků, jazykové dovednosti, zodpovědnost za práci a orientace v ekonomické praxi. Komunikují s centrálou fiktivních firem a s ostatními firmami. Získávají klíčové a odborné kompetence. Nepracuje se s penězi, proto je obtížnější motivovat žáky a provádět jejich hodnocení. Vybírá se určitá problematika z praxe (marketing, vedení účetnictví...). Odezva z praxe je uskutečňována od centrály fiktivních firem a od ostatních fiktivních firem. Žáci se neseznámí s celým životním cyklem podniku.



- c) **Studentská (reálná) firma** tvoří též specifickou formu integrace ve vztahu k praxi. Učitelé zde též působí jako konzultativní typ. Vedou žáky k řešení situací obdobných jako v reálné praxi. Žáci se seznámí s celým životním cyklem firmy, vykonávají činnosti jako ve skutečné firmě, pracují ve skupinách (v oddělení personálním, marketingovém, výrobním, finančním...) a plní různé úlohy, pracují se skutečným zbožím a penězi. Mají motivaci dosáhnout skutečný výnos a zisk. Získávají klíčové a odborné kompetence. Žáci získají odezvu z praxe, je pro ně náročné získat základní kapitál. Pouze vybraná obsahová náplň učiva je spojena s ekonomickou praxí. Učitel má krátké časové období pro realizaci celého životního cyklu studentské firmy.

15.4 Vyhodnocení jejich užití

Pomocí hraní rolí se zvyšuje aktivita studentů, řečnické dovednosti, vcítění do pozic ostatních a zlepšení sociálních dovedností. Jsou vedeni k dosažení vyšších cílů Bloomovy taxonomie. Učení probíhá při činnostech, které jsou poutavé a nezapomenutelné, proto je to důležitý nástroj dlouhodobého učení. Inscenační metody umožňují:

- řešení problémů zábavnou cestou,
- konkretizovat problematiku,
- zařadit experiment, nejistotu při realizaci,
- vcítit se do role a problematiky,
- okamžitou zpětnou vazbu,
- integrovat teoretické poznatky s praxí.

Literatura:

1. AILDRICH, C. SIX. (2015). *Criteria of an Educational Simulation*. [online 2015-07-20]. Available online at: <http://www.td.org/Publications/Newsletters/Links/2005/07/Six-Criteria-of-An-Educational-Simulation>.
2. BELL, R., LOON, M. (2015). *The Impact of Critical Thinking Disposition on Learning Using Business Simulations*. Worcester Business School, University of Worcester, United Kingdom. In: *International Journal of Management Education*, Vol. 13, Issue 2, July 01, pp. 119 -127. ISSN 14728117.
3. BERKOVÁ, K. a kol. (2016). *Případová studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha : Nakladatelství Oeconomica.
4. BERKOVÁ, K., KRÁLOVÁ, A., KREJČOVÁ, K. (2017). *Application of the Metacognitive Strategy in Economic Education in the Czech Republic* (odevzdán).
5. BORÁK, M. (1971). *Podstata ekonomických her*. Časopis Pedagogika [online]. Studie 5. s. 743 – 750. Dostupné z: file:///G:/Pedag_1971_5_06_Ekonomicke_743_750.pdf.
6. GEISLER, G. (2017). *Certified University Teacher. Your workbook*. WU Wien.
7. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.



8. PROJEKT IGA. *Implementace metody případové studie a ekonomických her do sekundárního vzdělávání v kontextu rozvoje ekonomického myšlení a zkvalitňování prostupnosti s terciárním vzděláváním*. Reg.číslo reg. č. F1/31/2015.2015.
9. KOTRBA, T., LACINA, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagogů*. 3. vyd. Brno: Barrister. ISBN 978-80-7485-043-1.
10. KRÁLOVÁ, A. (2015). Příprava učitelů pro výuku fiktivních firem a Junior Achievement firem. *Media4u Magazine* [online]. 2015, roč. 12, č. 4, s. 72–75
Media4u Magazine [online]. 2015, roč. 12, č. 4, s. 72–75.
11. KRÁLOVÁ, A. a kol. (2014). *Metodická příručka: pedagogická příprava pro začínající vysokoškolské učitele a doktorandy na VŠE*. 1. vyd., Praha: Oeconomica, 2014, ISBN 978-80-245-2059-9. Dostupné z: <http://kdep.vse.cz/metodicka-prirucka-pedagogicka-priprava-pro-zacinajici-vysokoskolske-ucitele-a-doktorandy-na-vse/>
12. LIU, Z. K., HE, J., & LI, B. (2015). Critical and creative thinking as learning processes at top-ranking Chinese middle schools: possibilities and required improvements. *High Ability Studies*, Vol. 26, No. 1, 139–152, <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1015501>.
13. MANAŽERSKÁ HRA JA TITAN (2017). *Příručka počítačové simulace JA Titan*. [online] [cit. 2017-06-11]. Dostupné z <http://www.jacr.cz/>.
14. MANAŽERSKÁ HRA TITAN [online] 2017. [cit. 2017-28-11]. Dostupné z <http://oldtitan.ja.org>.
15. PECINA, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno : PedF MU.
16. ROTPORT, M. (2005). *Didaktika práce ve fiktivní firmě – výukový CD-Rom*. 2005.
17. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, s.r.o., 2009. s. 80. ISBN 978-80-7367-246-1.



16 Aktivizující metody rozvíjející argumentační dovednosti studentů

16.1 Úvod

Aktivizující metody, které jsou v souvislosti s vyučovacím procesem často diskutovaným tématem, mají mnoho přínosů, ale i svá úskalí. Jako jeden z jejich přínosů lze mimo jiné označit vyšší zapojení studentů do výuky. Studenti se stávají aktivními účastníky výuky, nikoli jen pasivními příjemci informací, a to vede ke zvýšení jejich zájmu o probírané téma a taktéž k jeho lepšímu zapamatování a propojení s praxí (Pecina, Zormanová, 2009, s. 53). Častým argumentem proti pravidelnému využívání těchto metod je ale časová náročnost jejich realizace a taktéž vyšší požadavky na vyučujícího co se týče přípravy a následného organizačního zajištění vyučovacím procesu.

Cílem tohoto textu je přiblížit šest vybraných aktivizujících metod, s nimiž lze účinně pracovat při výuce ekonomických předmětů v podmínkách vysokoškolské výuky a jejichž časové a organizační požadavky nevyžadují po vyučujícím neúměrnou zátěž.

Tyto metody se zaměřují na ústní i písemný projev. Jejich přidanou hodnotou je požadavek, aby studenti vyjádřili vlastní názor a obhájili jej. Tím se tříbí jejich schopnost argumentace a rozvíjeno je jejich kritické myšlení.

Vybranými metodami jsou brainstorming, brainwriting, metoda Think – Pair – Share, snowballing, volné psaní a argumentační esej.

Nejprve budou metody představeny z teoretického hlediska s důrazem na jejich organizaci a pravidla. Následně bude představena jejich aplikace na příkladu vybraných ekonomických témat.

16.2 Představení vybraných metod

16.2.1 Brainstorming

Podstata metody brainstormingu spočívá v produkci co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení ve velmi krátké době. Tím brainstorming umožňuje studentům rozvoj tvůrčího myšlení (Pecina, Zormanová, 2009, s. 79). Metodu brainstormingu lze ideálně použít při řešení problémových otázek spojených s vyučovanou problematikou. Je možné ji přitom uplatnit na začátku vyučovací jednotky jako úvodní motivaci studentů, v jejím průběhu pro zjištění názorů a postojů k probíranému tématu a taktéž na konci vyučovací jednotky jako metodu závěrečného opakování (Sitná, 2013, s. 67).

Organizace brainstormingu by měla probíhat následovně. Nejprve vysokoškolský učitel stanoví cíl brainstormingu, seznámí s ním studenty a taktéž jim představí související pravidla brainstormingu. Ta se týkají mimo jiné zásady, že při představení myšlenky se nepřipouští její kritika v jakékoli formě – nápady se posuzují až v další, hodnotící fázi brainstormingu. Podporována je tak volnost a nevázanost v tvorbě myšlenek. Další zásadou je, že každá myšlenka by měla být písemně zaznamenána např. na tabuli či na arch papíru. Ještě před samotným zahájením brainstormingu by studenti měli mít informaci o čase, který bude pro tvorbu nápadů k dispozici. Pro uplatnění této metody postačuje mít vyhrazených i pět minut



(například na začátku či na konci přednášky či cvičení), ale v případě dostatku času lze samozřejmě brainstormingu ponechat větší prostor (například i třicet minut).

Pro organizační zajištění brainstormingu je vhodné předem upravit prostory učebny tak, aby na sebe studenti viděli. K dispozici by mělo být vše, co bude potřeba k řešení daného problému (skripta, odborná literatura, počítač s připojením k internetu, novinové články atd.). Ačkoliv brainstorming lze uplatnit i s větší skupinou studentů, ideální je zajistit skupinu s pěti až osmi účastníky (Pecina, Zormanová, 2009, s. 78).

Postup brainstormingu může být následující:

1. Přednášející/cvičící zopakuje, případně stručně zapíše či promítne v rámci prezentace pravidla brainstormingu. Pokud je studenti vidí, mohou si je později snadno připomenout.
2. Problémovou otázku či téma brainstormingu je třeba napsat na tabuli, zařadit do prezentace, případně je společně se studenty zformulovat jako určitou výzvu, k níž je třeba dospět. Formulace problému může začínat slovy: Navrhněte! Jak? Vymyslete! Proč?
3. Je zahájena samotná produkce nápadů. Slovo může mít jeden student po druhém, případně zde může být zachována spontánní tvorba nápadů, kdy každý student má možnost svůj návrh kdykoli vyslovit.
4. Všechny nápady se zapisují a teprve následně se posuzují a hodnotí. Často může být účelné nechat nápady chvíli „uležet“ a posuzovat je až při dalším semináři, cvičení či přednášce.
5. Nápady se hodnotí. V této fázi se již uplatňuje kritické myšlení. Pro hodnocení nápadů je účelné vypracovat seznam kritérií, která usnadní nápady lépe posoudit a rozřadit (kritéria se mohou týkat například realizovatelnosti či časové náročnosti daného nápadu).

Brainstorming je metodou, která se hodí pro řešení konkrétních problémů. Je vhodné jej použít v případech, kdy potřebujeme znát názory skupiny na daný problém, nebo když hledáme možnosti jeho řešení. Pozitivním efektem je, že pomocí již vytvořených nápadů probíhá vzájemná inspirace studentů při tvorbě dalších nových myšlenek. Naopak problémem brainstormingu může být, že často nenabízí úplné dořešení předloženého problému.

16.2.2 Brainwriting

Písemnou podobou brainstormingu může být tzv. brainwriting. Ten má oproti brainstormingu tu výhodu, že po položení otázky mají studenti větší prostor na zformulování svých nápadů. Tím, že je zapisují, si odpovědi promyslí lépe a jsou více připraveni je prezentovat. Studenti píšou své návrhy na kolující list papíru či menší lístek.

Brainwriting je tedy kreativní metodou hledání nových nápadů, které si v tichosti účastníci zapisují. Určitou jeho obměnou je metoda 6 – 3 – 5, jejíž myšlenka spočívá v tom, že 6 účastníků píše během 5 minut na svůj papír 3 nápady (Andrejsková, 2009, s. 25). Studenti jsou rozděleni do skupin po šesti, přičemž účelné je, aby seděli kolem jednoho stolu. Každý z nich má před sebou papír s tématem brainwritingu. V případě uplatnění této metody má každý student právě 5 minut na to, aby na svůj papír napsal, případně blíže popsal 3 nápady. Po pěti minutách každý posune svůj papír o jedno místo dále. Všichni si pak přečtou 3 napsané nápady, přidají své tři nové nápady, přičemž se mohou inspirovat již popsány



idejemi, nebo zapsat zcela nové myšlenky. Vše se opakuje až do chvíle, kdy je před každým opět jeho původní list papíru. Následně se nápady se přečtou, prodiskutují a zhodnotí. Vybrané z nich se pak dále zpracovávají.

Poté, co si studenti zapíší své nápady, mohou je sdílet ve dvojicích. Tak se odstraní případné zábrany, které někteří mají při sdělování svých myšlenek před celou studijní skupinou.

16.2.3 Think - Pair - Share

Sdílení myšlenek ve dvojicích je taktéž nedílnou součástí metody Think - Pair – Share. Název této metody bychom volně mohli přeložit jako Mysli – Asociuj – Sdílej. Tato metoda může být výhodná pro studenty, kteří mají zábrany se projevovat ve větší skupině, a zajišťuje, že se každý účastník zapojí (Košťálová, Králová, Lorenc, 2010, s. 13). Každý student totiž nejprve samostatně přemýšlí nad daným tématem či problémovou otázkou, případně nad novým termínem v rámci probíraného tématu. Následně ve dvojici diskutuje nápady a odpovídi na položené otázky. Na závěr vybrané dvojice prezentují svá řešení ostatním spolužákům, přičemž zde využívají vhodných argumentů, neboť svá řešení, nápady a tvrzení musí obhájit.

Tuto metodu lze výhodně užít i na začátku přednášky či cvičení pro aktivizaci studentů a jejich nasměrování na téma, které bude probíráno (Jigsaw, 2014). Účelné může být ji zařadit taktéž na konec vyučovací jednotky a ponechat studentům prostor pro zamyšlení se nad problémovou otázkou související s probíraným tématem.

16.2.4 Snowballing (sněhová koule)

Sdílení nápadů může být dále rozvíjeno v metodě tzv. sněhové koule. Úvaha nad problémem začíná od jednotlivce a dále pokračuje formou skupinové práce v postupně se zvětšujících „nabalujících se“ pracovních týmech (proto asociace nabalující se sněhové koule). Skupiny se tedy postupně zvětšují, ale téma i cíl výuky zůstávají stejné. Výsledné pracovní týmy tvoří skupiny o přibližně 8 studentech (mohou být ale podle potřeby i větší nebo menší). Metodu sněhové koule je vhodné použít v úvodu nebo průběhu cvičení jako jeden ze způsobů opakování a rozvoje znalostí, dovedností, postojů a názorů (Sitná, 2009, s. 71).

Příprava pracovního prostoru nemusí být složitá, vždy záleží na tom, v jak velkých konečných skupinách bude práce probíhat. Je vhodné, aby si všichni členové viděli do tváře a mohli se aktivně zapojit do práce.

Délka této pracovní metody závisí na náročnosti tématu, cíli práce, připravenosti studentů, počtu a velikosti pracovních skupin. Ideální je se jí věnovat po dobu 20 - 30 minut, vymezit lze ale i dobu kratší.

Postup je takový, že nejprve vyučující vysvětlí téma, cíl a způsob práce. Vhodné je téma ukázat v prezentaci či zapsat na tabuli. Na zadaném úkolu pracuje nejprve každý sám. Po uplynutí času stanoveného na individuální práci se sdílejí nápady ve dvojici (může trvat cca 3 - 5 minut). Ve dvojicích je rozvíjeno dané téma, předkládají se názory, postoje, další informace. Již existující dvojice jsou posléze spojeny do čtveřic, v nichž znovu předkládají své náměty v čase 5 - 7 minut. Čtveřice jsou poté opět spojeny.

Po ukončení práce ve skupinách jsou mluvčí skupin vyzváni, aby postupně prezentovali výsledky skupinové práce a zdůvodnili je. Mohou je kupříkladu zapsat na tabuli či arch papíru.



Na závěr jsou shrnuty výsledky práce všech skupin a doplněny další informace, případně jsou studentům poskytnuty dodatečné materiály k dalšímu prohloubení tématu.

16.2.5 Argumentační esej

Jednou z dalších možných forem písemného vyjádření myšlenek je argumentační esej. Ta klade již na studenty vyšší nároky z důvodu několika povinných náležitostí, které by měla obsahovat. Tyto povinné složky studentům ale mají pomoci pouze uspořádat myšlenky - jakmile získají větší zručnost v psaní, není nutné je nutit do dodržování pevně stanovených osnov (Yale College Writing Center, 2016; též Košťálová, Králová, Lorenc, 2010, s. 33).

Uvedené složky argumentační eseje jsou následující:

- Tvrzení – jedná se o stanovisko studenta k dané otázce či problému: *Zastávám to a to stanovisko ...*
- Podpůrné argumenty: *Které argumenty považuji za důležité pro mé stanovisko?*
- Důkazy: *Čím mohu podložit pádnost svých argumentů?*
- Protiargumenty: *Které protiargumenty považuji za tak silné, že by mohly ovlivnit mé stanovisko?*
- Vyvracení protiargumentů: *Proč nejsou protiargumenty tak pádné, aby mě přesvědčily změnit stanovisko?*
- Závěr.

Argumentační eseje lze sdílet veřejně či ve dvojicích, případně si je ponechat pro budoucí potřeby a další souvislosti s probranou problematikou.

16.2.6 Volné psaní

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

Vyučující zadá studentům (nejlépe kontroverzní) otázku k probranému tématu, případně promítne nebo napíše na tabuli nedokončenou větu s probraným tématem související, na kterou mají studenti odpovědět či ji mají za úkol doplnit a podložit svými úvahami. Psát je nutné souvislý text a využít celého stanoveného času – nijak se tedy nezastavovat a tužku mít neustále na papíře. Psaní by se nemělo plánovat dopředu. Dalšími pravidly je se k napsanému již nevracet, neškrtat, nehodnotit, neboť nejde o formu textu, ale o vlastní myšlenky. Psát by se měl souvislý text, tedy nikoli body. Pokud se od tématu student odchýlí, nevádí to, ale měl by se snažit k tématu opět vrátit.

Píše se obvykle po dobu cca 3 – 10 minut. Pak mohou sdílet studenti své myšlenky ve dvojicích či ve větší skupině.

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



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

Spodní hranice potřebného času na realizaci této metody ji dovoluje zařadit například i do několika málo zbývajících minut na konci cvičení či přednášky, a to v souvislosti s položením problémové otázky v rámci probraného tématu. Tuto metodu lze ale využít i před vlastním probíráním tématu. Pokud je volné psaní použito jako úvod k nové látce, může studentům přinést následující (Srbová, 2007, s. 51):

- Student se připraví na nové učivo tím, že si připomene, co již ví o tématu nebo co si myslí, že ví a díky tomu bude lépe připraven chápat nové poznatky,
- vyučující získá lepší pocit kontaktu se studenty a dozví se, na co lze při výkladu navázat,
- student bude přistupovat k novému učivu aktivněji, budou se mu v mysli vynořovat praktické souvislosti učiva s jeho životem.

Pokud bude volné psaní použito po probrání nové látky:

- Student si propojí učivo se svými zkušenostmi, myšlenkami, zájmy, potřebami, pocity a tím si jej lépe zapamatuje, má také čas několik minut přemýšlet o tom, co se probíralo,
- závěrečné připomenutí pomáhá náhledu na probrané učivo jako na celek a pomáhá zapamatování,
- studenty napadnou různé nové souvislosti mezi poznatky a volné psaní jim pomáhá formulovat myšlenky.

Volné psaní však nezajistí vyučujícímu spolehlivou zpětnou vazbu, neboť studenti mnohdy nechťejí své názory nahlas přechíst. Je třeba jim ale tuto možnost volby dopřát.

16.3 Praktická aplikace zvolených metod

Užití výše zmíněných metod v praxi bude nastíněno na příkladech témat z ekonomiky podniku a podnikových financí. Do prezentace postačuje umístit (či na tabuli napsat) vybrané tvrzení, nedokončenou větu související s probíranou problematikou, případně otázku k zamyšlení.

V případě ekonomiky podniku při probírání tématu Právní formy podnikání mohou být využity k zamyšlení či dotvoření následující tvrzení či nedokončené věty:

- Jaké mohou být cíle začínajícího podnikatele?
- Podnikání v rámci obchodní korporace obnáší ...
- Podnikat jako osoba samostatně výdělečně činná by pro mě znamenalo ...
- Proč je podle legislativy nutné, aby kapitálové společnosti vkládaly do podnikání na počátku minimální vklad?



- Navrhněte, jaké důležité součásti by měl mít podnikatelský záměr.

V případě podnikových financí se může se jednat o následující otázky, tvrzení či nedokončené věty:

- Základním úkolem financování podniku je ...
- Finanční analýza je nástrojem, který slouží k ...
- Problémem zadluženého podniku je ...
- Proč je pro podnik důležité provádět finanční analýzu?
- Navrhněte, jakým způsobem může podnik financovat nové investiční příležitosti.
- Zdroje informací pro zpracování finanční analýzy jsou...
- Plánování nákladů znamená ...

16.3.1 Brainstorming

Brainstorming zařadíme ideálně na počátek přednášky či cvičení v rámci jejich motivační fáze, případně na jejich závěr do fáze fixační. Tím, že jde o krátkou aktivitu, jej lze pro osvěžení výkladu a aktivizaci studentů zařadit i do průběhu vyučovací jednotky, aniž by ji tato metoda příliš narušila. Výhodou brainstormingu je i fakt, že lze s touto metodou pracovat v menší i větší skupině studentů.

Nejprve představíme studentům pravidla brainstormingu (pokud je v učebně či v přednáškovém sále tabule, můžeme je na ni napsat, aby měli po celou dobu před očima, případně je jen promítneme ve snímku v prezentaci). Poté předložíme tvrzení, otázky či nedokončené věty (např. viz výše uvedený výčet). Následně je zahájena produkce nápadů. Můžeme vyzývat jednoho studenta po druhém, aby své nápady prezentoval, případně jejich tvorbu ponechat na dobrovolné bázi. V případě omezeného času vyzveme jen některé z účastníků, aby se vyjádřili. Nápady je účelné zapisovat na tabuli či na list papíru (svůj nápad může zapsat vždy každý student, případně je určen zapisovatel). V další fázi nápady hodnotíme. Účelné je představit kritéria hodnocení týkající se realizovatelnosti daného nápadu. Vyučující následně vybere odpovědi či tvrzení, která jsou správná. Společně se studenty opraví ta chybná. Taktéž může doplnit oblasti problematiky nebo úvahy, které se v nápadech či odpovědích nevyskytovaly.

Brainstorming je třeba uzavřít závěrečným shrnutím, které bude východiskem pro další směřování v dané oblasti.

16.3.2 Brainwriting

Tuto metodu lze stejně jako brainstorming zařadit na počátek i na konec přednášky či cvičení. Pro kratší osvěžení výkladu je možné ji použít i v jeho průběhu. Ponecháme kolovat list papíru, na který studenti píšou své nápady, odpovídají na zadanou otázku, doplňují nedokončenou větu (viz příklady výše uvedených). Následně se nápady přečtou, prodiskutují a zhodnotí (viz brainstorming). Vybrané z nich se pak mohou dále využít pro další výklad. Studenti taktéž mohou své nápady sdílet ve dvojicích a společný nápad pak veřejně prezentovat.



16.3.3 Think – Pair – Share

Na zařazení této metody je třeba vyhradit více času, neboť studenti nejprve nad danou otázkou přemýšlejí sami, pak ji sdílejí ve dvojicích a následně (alespoň vybrané) dvojice prezentují svá řešení. Pro procvičování argumentačních dovedností je vhodné stanovit, že dvojice musí přijít s jedním společným řešením - oba účastníci se tedy snaží se přesvědčit navzájem o svých argumentech a prosadit vlastní řešení, které následně dvojice prezentuje jako řešení společné. Je účelné, aby prezentující/cvičící či stanovený zapisovatel poznamenávali základní myšlenky na tabuli. V této fázi se návrhy nekomentují. Jejich hodnocení přichází až na závěr, kdy stejně jako v případě brainstormingu jsou opravena chybná řešení či odpovědi a případně jsou doplněny chybějící alternativy.

Aby tato metoda příliš nenarušila průběh přednášky/cvičení, je vhodné ji použít zejména na úvod vyučovací jednotky - v rámci motivační fáze, tedy i před probráním samotného tématu. Pro zamyšlení se nad již probranými aspekty je vhodné i zařazení do fáze fixační.

16.3.4 Snowballing

Metoda sněhové koule je určitým rozšířením metody Think - Pair - Share. Protože kromě spolupráce dvojic vyžaduje následnou spolupráci čtveřic, případně skupiny osmi studentů, je třeba si uvědomit, že vyžaduje více času - dobu alespoň dvacet minut. Zatímco pro individuální promyšlení otázky, tvrzení či dokončení nedokončené věty postačuje studentům ponechat pár minut, pro sdílení nápadů ve dvojici je třeba mít alespoň 3 - 5 minut, ve čtveřici 5 - 7 minut. Celkově je vhodné mít tedy k dispozici alespoň 20 - 30 minut času. Proto se snowballing opět hodí zařadit na počátek vyučovací jednotky v rámci jejich motivace, případně na závěr pro fixaci znalostí spojených s probraným tématem. Snadněji může být tato metoda zařazována do cvičení nežli do přednášek.

Po ukončení práce ve skupinách jsou mluvčí skupin vyzváni, aby postupně prezentovali výsledky skupinové práce a zdůvodnili je. Mohou je zapsat na tabuli či arch papíru. Na závěr jsou shrnuty výsledky práce všech skupin a doplněny další informace, případně jsou studentům poskytnuty materiály k dalšímu prohloubení tématu.

16.3.5 Volné psaní

Metoda volného psaní se od předchozích metod odlišuje. Tato písemná forma zachycení myšlenek studentů slouží zejména pro jejich vlastní potřeby - vždy by měli mít volbu, zda svá volná psaní budou veřejně sdílet či nikoli.

V čase 3 - 10 minut tak studenti zapisují vše, co je k dané (např. výše uvedené) otázce, nedokončené větě či tvrzení napadne.

Metodu je vhodné použít na úvod či na závěr probíraného tématu pro uspořádání myšlenek studentů. Před samotným probíraným tématem může tato metoda posloužit pro uvědomění si toho, co o něm již studenti vědí, co si o něm myslí. Například nedokončená věta: „Problémem zadluženého podniku je ...“ nutí studenty k zamyšlení se nad obecnými důsledky předlužení pro podnik, které jim budou posléze při výkladu blíže představeny. Po probrání daného celku jde zase o určité uspořádání myšlenek studentů. Kupříkladu po probrání problematiky finanční páky či vážených kapitálových nákladů lze pro fixaci daných znalostí v dané oblasti uvést tvrzení: „Cizí kapitál je pro podnik za určitých podmínek výhodný“, k němuž studenti volně vyjádří vlastní související myšlenky.

Volná psaní mohou studenti sdílet ve dvojicích, lze je například i vyvěsit v učebně. Protože jde pouze o dobrovolné sdílení, účelné je volná psaní i jednoduše ponechat studentům ve vlastních materiálech pro následné využití.



16.3.6 Argumentační esej

Argumentační esej pomáhá studentům uspořádat jejich myšlení v souvislosti s probíraným tématem. Jedná se o individuální zamyšlení nad určitým problémem, zaujetí vlastního stanoviska a snaha o formulování argumentů. Z tohoto důvodu je třeba jim na počátku předložit vhodně formulované (třeba i kontroverzní) tvrzení, k němuž musí stanovisko zaujmout. Například:

„Podnik by měl využívat k financování vlastní i cizí kapitál.“

„Podnik s kladným výsledkem hospodaření je na tom vždy lépe nežli podnik, který vykazuje ztrátu.“

„Být společníkem obchodní společnosti má oproti podnikání jako osoba samostatně výdělečně činná řadu výhod.“

„Povinnost vytvářet základní kapitál, která je ze zákona předepsána některým společností, jim pomáhá zvyšovat jejich důvěryhodnost.“

„Neomezené ručení za závazky společnosti představuje pro společníky zřejmou nevýhodu.“

Studenti v rámci své argumentační eseje zaujímají k danému tvrzení stanovisko („Můj názor je ten...“, „Souhlasím s tvrzením...“). Nutné je uvést podpůrné argumenty a předložit důkaz, které pádné argumenty podloží. Lze se přitom odkazovat i na literaturu i vlastní praktické zkušenosti. Dále je třeba uvést i protiargumenty, které student považuje za silné a které by jej mohly zpochybnit v jeho stanovisku. Ty je třeba dále vyvrátit a uvést, proč nejsou tak pádné, aby jej přesvědčily změnit stanovisko. Jako poslední je formulován závěr, tedy to, co z řešeného vyplývá.

Důležité je, aby stanovisko bylo předloženo skutečně ve formě vlastního názoru, vlastní myšlenky (nikoli obecných myšlenek, pravd atd.).

Jedná se již o náročnější metodu na formulaci argumentů, která vyžaduje taktéž delší čas na její realizaci. Doporučit lze dobu alespoň deseti minut. Přitom tento čas může být vyhrazen jak na počátku dané vyučovací jednotky před probráním samotného tématu, tak i po jeho probrání v rámci fixace získaných znalostí.

16.4 Závěr

Na závěr je třeba říci, že je vždy na vyučujícím, aby zhodnotil, zda je daná metoda pro stanovené téma a cíl vyučovací jednotky vhodná. Pokud se jedná o složitější téma, jako příprava studentů může posloužit předem zadaný úkol, jehož zpracováním si studenti zajistí dostatek informací o tématu. Připravit se mohou i v úvodní části přednášky či cvičení pomocí videa souvisejícího s danou problematikou, úvodního výkladu, prostudování materiálů (odborné literatury, skript, novinových článků atd.).

V souvislosti se zařazováním aktivizujících metod výuky je třeba i v souladu s většinou autorů (např. Pecina, Zormanová, 2009, s. 17) podotknout, že v žádném případě nelze zavrhnout význam tradičního vyučování. To ve své podstatě ani není možné, neboť tvoří základ vyučovacího procesu. V praxi jde zejména o vyváženou kombinaci všech výukových strategií v pokud možno optimálním zastoupení.

Tradiční výuku je účelné využívat zejména:



- Při zprostředkování těžce pochopitelné látky, která vyžaduje širší znalosti z dalších odborných předmětů,
- při zprostředkování abstraktního nebo složitého učiva,
- při zprostředkování pouček a pravidel.

V těchto případech student dostane prostřednictvím tradiční výuky látku utříděnou systematicky v uceleném systému.

V rámci aktivizujících metod je vhodné volit témata, která nejsou pro studenty příliš abstraktní a minimálně o nich již slyšeli či mají určitou představu, kterou mohou sdílet v páru či ve skupině, diskutovat, argumentovat.

Úkolem vyučujícího tedy v souladu s doporučeními autorů Mühlheisena a Oberhubera (2008, s. 65) je:

- Vypracovat k jednotlivým tématům vhodný soubor problémových otázek a úkolů,
- rozdělit úkoly podle náročnosti a uvědoměle je do vyučovací jednotky zařazovat,
- rozdělit učivo na látku, kterou je třeba studentům sdělit, a látku, kterou si osvojí samostatnou poznávací činností - s ohledem na náročnost problémové výuky tedy posoudit její střídání s výukou neproblémovou.

Taktéž je dobré si uvědomit, že většina aktivizujících metod zabere o něco více času, než předpokládáme.

Uvedené aktivizující metody ale často představují vítané zpestření jak pro studenty, tak i pro vysokoškolského učitele. Na realizaci některých z nich postačuje i krátký časový úsek. Prvotní příprava sice určitý čas vyučujícího stojí, ale při pravidelném využívání souboru problémových otázek se již tento typ aktivní práce studentů zhodnotí.

Literatura

1. ANDREJSKOVÁ, J. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: UHK, 2009. ISBN 978-80-254-5607-1.
2. *Brainstorming and Free Writing* [online]. Naropa Writing Center [2017-12-05]. Dostupné z: <http://naropa.edu/documents/programs/jks/naropa-writing-center/brainstorming-and-freewriting.pdf>.
3. *Components of a Successful Essay* [online]. Yale College Writing Center. [cit. 2016-12-05]. Dostupné z: <http://writing.yalecollege.yale.edu/components-successful-essay>.
4. *Jigsaw. Grouping. Think - Pair - Share* [online]. Instructional Strategy Lessons for Educators Secondary Education. [cit. 2017-12-06]. East Carolina University, 2014. Dostupné z: <http://www.ecu.edu/cs-educ/SecondaryISLES/upload/ISLES-S-Grouping-Declarative-051514.pdf>.
5. KOŠŤÁLOVÁ H., KRÁLOVÁ, T., LORENC, M. *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica 2010. ISBN 978-80-245-1653-0.
6. MÜHLEISEN, S., OBERHUBER, N. *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2662-5.
7. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



8. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-427-0367-4.
9. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
10. SRBOVÁ, K. *Kritické myšlení: Učíme se učit se. Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. Rozvoj schopnosti poznávání*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-05-0.

Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.