

Využití didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií

Ing. Janka Ladová, Ph.D.

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Janka LADOVÁ, Ph.D.**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Využití didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury orientované na teorii probírané problematiky.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti využívání didaktických prostředků ve výuce.

Příprava metodiky výzkumné části.

Analýza využití didaktických prostředků materiální i nemateriální povahy ve výuce.

Zpracování sebereflexe a SWOT analýzy vlastního pedagogického působení.

Zjištění účinnosti edukačního působení na znalosti studentů.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

PORVAZNÍK, J. a kol. Celostný manažment: Piliere kompetentnosti v manažmente. Zilina:

Poradca podnikateľa, 2007. ISBN 978-80-88931-73-7.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **14. ledna 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **7. května 2010**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.5.2020

Janek Jodas

¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

²⁾ Vysoká škola veřejně činně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze knihovnických prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá využitím didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií. Cílem bakalářské práce je na základě teoretického i praktického výzkumu popsat problematiku z oblasti využívání didaktických prostředků ve výuce i sebereflexi. Cílem teoretické části je zmapovat dostupnou literaturu zaměřenou na historický vývoj pedagogiky a didaktiky, didaktické prostředky materiální a nemateriální povahy a sebereflexi. Cílem praktické části bude vytvoření metodiky výzkumné části i analýza využívání didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce a sebereflexe vyučující.

Klíčová slova: didaktické prostředky, učení, vyučování, sebereflexe, didaktická transformace, Management

ABSTRACT

The topic of this Bachelor Thesis is the utilisation of didactic tools of a material and non-material character in teaching the course of Management I at the Faculty of Management and Economics and Faculty of Humanities. The aim of this Bachelor Thesis is to describe the topic from the area of utilisation of didactic tools in the educational process and self-reflection on the base of theoretical and practical research. The aim of the theoretical part is to map available monographic publications dedicated to the history of pedagogy and didactics, didactics tools of material and nonmaterial character and self-reflection. The aim of the practical part is to develop methodology of the research part and the analysis of material and nonmaterial didactic tool usage in the education process and self-reflection.

Keywords: Didactic Tools, Teaching, Lessons, Self-Reflection, Didactic Transformation, Management

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, konzultace a náměty vztahující se nejen k tvorbě této bakalářské práce, ale i celému studiu.

Dále mé díky patří všem zúčastněným, bez nichž by nebylo možno tuto bakalářskou práci dokončit.

*Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest,
které jenom ukazují, kam jít, ale samy nejdou.*

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 HISTORICKÝ VÝVOJ PEDAGOGIKY A DIDAKTIKY	11
1.1 VÝCHOVA A DIDAKTIKA VE STAROVĚKU	11
1.2 VÝCHOVA A DIDAKTIKA VE STŘEDOVĚKU A NA PRAHU NOVOVĚKU	11
1.3 PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ JANA AMOSE KOMENSKÉHO	12
1.4 PEDAGOGIKA 19. STOLETÍ	14
1.5 PEDAGOGIKA 20. STOLETÍ	15
2 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY MATERIÁLNÍ A NEMATERIÁLNÍ POVAHY	17
2.1 UČENÍ A JEHO VZTAH K VYUŽÍVÁNÍ DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ VE VÝUCE	17
2.2 PODMÍNKY VYUČOVÁNÍ JAKO OVLIVŇUJÍCÍ FAKTOR PROCESU UČENÍ	20
2.3 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY MATERIÁLNÍ I NEMATERIÁLNÍ POVAHY	22
3 SEBEREFLEXE – SPECIFICKÁ LIDSKÁ ČINNOST ZABÝVAT SE VLASTNÍ PSYCHIKOU	35
4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI	42
6 PŘEDSTAVENÍ PŘEDMĚTU MANAGEMENT I	47
6.1 ZÁSADY PRO HODNOCENÍ PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮ STUDIA PŘEDMĚTU MANAGEMENT I	48
6.2 METODIKA TVORBY MANAŽERSKÝCH PROJEKTŮ	51
7 ANALÝZA VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ MATERIÁLNÍ I NEMATERIÁLNÍ POVAHY VE VÝUCE	54
8 SEBEREFLEXE A SWOT ANALÝZA VLASTNÍHO PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ	69
9 ÚČINNOST EDUKAČNÍHO PŮSOBENÍ NA ZNALOSTI STUDENTŮ	77
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	86
SEZNAM OBRÁZKŮ	87
SEZNAM TABULEK	88
SEZNAM PŘÍLOH	89

ÚVOD

Využívání didaktických prostředků materiální i nemateriální povahy ve výuce je v současnosti velice diskutovaným a aktuálním tématem, i v souvislosti se zaváděním prvků konstruktivismu do výuky.

Bakalářská práce je zpracována na téma využití didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií. Důvodem výběru daného tématu je fakt, že tento předmět přednáším i vedu semináře, a to na obou fakultách. Vzhledem k tomu, že existuje možnost rozšíření působnosti předmětu i na jiné fakulty je nutno zajistit, aby byl pro studenty atraktivní a přínosný. Pro zajištění atraktivnosti předmětu je nutno využívat jak materiální, tak i nemateriální didaktické prostředky. Vyučující se bude snažit proniknout do problematiky studií odborné literatury. Využívání didaktických prostředků, jako téma teoretické i praktické, je pro vyučující zajímavé, to je další důvod výběru daného tématu.

Hlavním cílem bakalářské práce je na základě teoretického a praktického výzkumu i sebe-reflexe popsat možnosti využívání didaktických prostředků ve výuce. Výzkumný problém je definován jako: „Jak zajistit zlepšení využívání didaktických prostředků ve výuce předmětu Management I tak, aby bylo zajištěné zlepšení edukačních výsledků i spokojenosti studentů s výukou“. Teoretická část bude rozdělena do tří základních podkapitol, a to historický vývoj pedagogiky a didaktiky, didaktické prostředky materiální a nemateriální povahy a sebereflexe. Hlavním cílem teoretické části bude zmapovat pomocí dostupné literatury dané okruhy a stanovit základní teoretická východiska bakalářské práce. Pozornost v teoretické části bude zaměřena na podkapitolu didaktické prostředky materiální a nemateriální povahy, kde hlavním cílem bude analýza didaktických prostředků dle jednotlivých autorů. Hlavním cílem v praktické části bude vytvoření metodiky výzkumné části, představení předmětu Management I, analýza využívání didaktických prostředků ve výuce, zjištění interakčního stylu vyučující pomocí dotazníku od studentů Fakulty managementu a ekonomiky i Fakulty humanitních studií a srovnání výsledků s ideálním učitelem a sebereflexí. Na závěr praktické části bude analyzována účinnost edukačního působení na znalosti studentů. Bude provedeno také srovnání výsledků dle jednotlivých fakult.

Výsledkem bakalářské práce bude tedy teoreticko-praktická analýza využití didaktických prostředků ve výuce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORICKÝ VÝVOJ PEDAGOGIKY A DIDAKTIKY

K základním oblastem vzdělání v oblasti pedagogiky i didaktiky patří i dějiny těchto disciplin. Celkový význam dějin pedagogiky, ale i výchovy, a s tím spojené i školy můžeme vymezit třemi základními funkcemi, jak uvádí Jůva (2003), a to:

1. **funkce teoretická** – která umožňuje poznávat podstatu edukace a její historické proměny. Nejde pouze o životopisy významných osobností, ale do popředí vystupují problémy – paradigmaty, koncepce a principy
2. **funkce prognostická** – úzce souvisí s funkcí teoretickou a zdůrazňuje, že dějiny pedagogiky jsou zdrojem podnětů, zkušeností i varování při tvorbě nových modelů edukační praxe i jejich jednotlivých součástí, např. kurikulárních dokumentů, principů, metod, atd.
3. **funkce propedeutická** – kterou můžeme charakterizovat jako pomoc při rozvoji pedagogického myšlení a kreativity, nebo jako určitý klíč k pochopení současného stavu pedagogické teorie i praxi. Tato funkce slouží pro přípravu a další rozvoj pedagogických pracovníků.

1.1 Výchova a didaktika ve starověku

Ve starověku se ještě konkrétní význam pedagogiky a didaktiky nevyskytuje. Mnoho myšlenek o didaktice měl v tomto období Marcus Fabius Quintilianus, ale prvenství v didaktice, jak uvádí Petlák (2007), mu nepatří. Byl nejvýznamnější římskou pedagogickou osobností a ve svém díle *O výchově řečníka*, podle Jůvy (2003), vyzvedává zejména význam školní výchovy, která jedinci umožňuje, aby se naučil sociální interakci - soužití v kolektivu. Quintilianus považuje učitele za člověka, který by měl být vysoce vzdělán, svým žákům má být vzorem, měl by vynikat trpělivostí, sebekázní a láskou k dětem, měl by preferovat individuální přístup k žákům a odmítat tělesné tresty. Mnoho z jeho myšlenek je nadčasových a dodnes neztratily na své aktuálnosti.

1.2 Výchova a didaktika ve středověku a na prahu novověku

První školy středověku byly školy církevní, pak klášterní a katedrální a pro širší vrstvy byly zakládány školy farní. V pozdním novověku vznikají městské školy, které měly praktičtější zaměření, jak uvádí Jůva (2003). Z metodologického hlediska je typickým znakem

mechanické pamětní učení, individuální práce s každým žákem, ale i přísné tresty. Důležitým mezníkem pozdního středověku je vznik a rozvoj vysokých škol. První středoevropskou univerzitou byla Univerzita Karlova v Praze, založená v roce 1348. Zpočátku byly univerzity samosprávné organizace, avšak církev získala vliv a určovala cíl, obsah výuky i vyučující, také strukturu univerzity a její rozčlenění na čtyři fakulty, a to artistickou, teologickou, lékařskou a právníkou.

Ve 14. - 16. století dochází v intenzivnímu hospodářskému i kulturnímu rozvoji a nastupuje renesance, které typickým znakem je harmonická výchova člověka. Vyučování, podle Jůvy (2003), se má přizpůsobit žakově individualitě a má se postupovat od známého k neznámému, od snadného ke složitému, od praktického k teoretickému. Tímto krokem se odpoutala novodobá pedagogika, čtené podněty poskytl filozof a politik, Francis Bacon. Hlavním jeho přínosem bylo nahrazení deduktivního přístupu induktivním, a toto myšlení promítá i do pedagogické praxe.

Pojem didaktika, jak uvádí Petlák (2007), zavedl německý pedagog Wolfgang Ratke v roce 1613 a svědčí o tom i dobový spis Křištofa Helwiga a Joachima Junga: „Krátká správa o didaktice, aneb umění učení W. Ratkeho“. Pronikavý vliv na rozvoj didaktického myšlení měl Jan Amos Komenský.

1.3 Pedagogické myšlení Jana Amose Komenského

Komenský hlásal, že vzdělání je potřebné k tomu, aby lidé jednali správně, čili ve prospěch nejen sebe, ale i celé společnosti. I tato myšlenka je nadčasová a platí tedy dodnes. Komenský ve svém díle používá pojem pansofie - vševěda - a měla obsáhnout celé tehdejší lidské vědění. Kasper (2008) uvádí, že pansofie měla zakládat dokonalé jednání celého lidstva. Vědění tak mělo být co nejvíce spojeno s jednáním, jenž přináší užitek člověku, a tedy i celému lidstvu. Jde o to, aby všichni lidé:

- byli opatřeni vědomostmi pro budoucí život a rozšíření touhou po něm a aby byli vedeni po cestách k němu;
- aby byli naučeni uzavírat v meze moudrosti záležitosti zdejšího života tak, že by i zde bylo všechno bezpečí pokud možno nejlépe;

- aby se naučili tak kráčet po cestách svornosti, že by se nemohli škodlivě rozcházet na této cestě časnosti i věčnosti, nýbrž že by mohli uvádět ve shodu jiné, jsou-li v roztržce;
- aby se naplnili takovou horlivostí v myšlení, řečech a skutcích, že by tyto tři obory byly co možná nejsouladnější. (Komenský, 1987)

Podle Kalhousta, Obsta (2002) Komenský chápe metodu jako umění vynalézat. Za metodické východisko své filozofické a didaktické soustavy použil myšlenky všeobecné harmonie. Předpokladem, že svět je vybudován na principu harmonie, byť částečně a často narušované, vnukl Komenskému představu, že principu harmonie odpovídá v didaktice metoda synkrize. Z této metody plyne, že všechny lidské poznatky musí docházet souladu. Komenský respektoval „cestu“ dramatizace učiva, což mu dovolilo zjednodušit ho na podstatné vztahy a přitom zachovat osobní zážitek. Dramatizace dovolila i ozřejmit a usnadnit porozumění skutečnosti, aniž by ji umrtvila. Patočka (1997) popisuje Komenského novou myšlenku jako to, že pochopil, jak harmonické univerzum, v němž vládne všeobecný paralelismus, je nesmírně vhodné pro didaktický úmysl, poněvadž v takovém světě všechno tvoří celek, a tedy všichni se učí všemu všemi možnými způsoby. Jeho výchovný univerzalizmům zpřehledňuje, zachycuje, promýšlí a vyjasňuje celek života jedince i společnosti. Je třeba racionalizovat výchovu abychom uchopili ono kontinuum, kterým je vzdělaná lidskost.

Z rozsáhlého odkazu Jana Amose Komenského je nutné zmínit nejznámější a nejpoužívanější díla, které uvádí Jůva (2003). Mezi ně patří Velká didaktika, což je koncepční spis, který řeší základní cíle výchovy, její obsah, principy a metody a přináší návrh organizační struktury školství pro veškerou mládež. Dalším podstatným dílem, který slouží i jako systematický návod pro úspěšnou výchovu nejmenších rodině a jak je připravovat na školní docházku, poskytuje Informatorium školy mateřské. Zásadně novou a progresivní učebnicí latiny i dalších cizích jazyků byla Brána jazyků otevřená. Svůj názor na jazykové vyučování Komenský znovu vyložil ve spise Nejnovější metoda jazyků. Desátá kapitola - Analytická didaktika - obsahuje nejkonzentrovanejší Komenského analýzu základních didaktických problémů. Komenského dílo patří dodnes k literatuře, která je neustále studována, a odborníci k ní mají hlubokou úctu.

Komenského pansofie, podle Kaspera (2008), překonávala kouskovitost poznání, uváděla vztahy a souvislosti, hledala společné principy jevů platných jak pro svět přírody, tak i pro

lidskou společnost. Komenský rozpracoval celý systém didaktických pravidel, která umožňovala vést vyučování tak, aby bylo pro žáky příjemné, snadné i důkladné. V dětech tak měla vzbuzovat touhu po vědění. Zvláštní zřetel k žákovi a snaha získat ho pro učení vedla Komenského k vypracování celé řady zásad, a mezi nejdůležitější patří:

- vyučovat ve škole obecné v mateřském jazyce;
- postupovat od nejbližšího ke vzdálenějšímu;
- cvičit nejprve smysly, pak paměť, potom porozumění a konečně soudnost;
- postupovat bez přetěžování, zvolna, podle míry chápavosti, jak se sama rozšiřuje postupem věku a učení;
- nebít žáky pro učení;
- učit jen tomu, čeho můžou žáci využít, a jiné.

Podle Petláka (2007) J. A. Komenský didaktikou rozumí umění vyučovat. K. D. Ušinskij a O. Chlup pod ní rozuměli teorii vyučování, S. Ormis zase učbovědu, O. Kádner teorii rozumového vzdělávání, O. Pavlík teorii rozumové výchovy.

Pro naše účely budeme respektovat názor J. A. Komenského a didaktikou budeme rozumět právě umění vyučovat.

1.4 Pedagogika 19. století

Mezi nejvýznamnější představitele pedagogiky 19. století patří Johann Friedrich Herbart, který je považovaný, podle Petláka (2007) za zakladatele pedagogiky. Herbart, podle Kaspera (2008), vychází z ideje vyučování jako procesu, který se dle něj rozvíjí v určitém zákonitém postupu zakládajícím se na psychologii představ. Opírá se o asociační psychologii, kde základními prvky jsou psychika představ a zákonitosti jejich získávání a utváření. Úkolem vyučování je tedy obohacování, rozmnožování a třídění představ žáků. Tím se rozvíjí nejenom vědění, ale i vůle žáků. Jůva (2003) doplňuje, že právě svým analytickým rozpracováním edukačního procesu silně ovlivnil výchovnou praxi - především středního školství - i rozvoj pedagogické teorie ve své době. Herbartovo pojetí pedagogiky je tedy založeno na tzv. praktické filozofii, a to především etice, která pomáhá určit výchovné cíle, a na psychologii, která tyto výchovné metody analyzuje. Výchovné cíle dále rozčleňuje na nezbytné, do kterých zařazuje pevný charakter, rozvoj aktivity a mnohostranných zájmů,

a možné, které se již vztahují ke konkrétnému povolání. Celý proces výchovy je dle Herberta rozčleněn do tří oblastí, a to vedení, vyučování a mravní výchova. Petlák (2007) uvádí jeho přínos pro pedagogiku, a to formulováním čtyř stupňů vyučování: jasnost, asociace, systém a metoda. Herbart, obrazně řečeno, dal učitelům návod jak postupovat v rámci vyučování. Jeho stupně se uplatnili, a ještě se uplatňují dodnes. Problémem je, že současnost nechce vyučování podle jistých schémat a návodů, a proto je Herbartovo pojetí pedagogiky odmítáno. Herbartovo pojetí pedagogiky tedy znamená, že učitel se žáky pracuje schematicky - podle učitelem předem připraveného modelu vyučovací hodiny. V protikladu s herbartovským modelem vyučování jsou dnes problémové vyučování, skupinové, týmové, kooperativní vyučování, kde žáci již nejsou objektem, ale subjektem vyučování.

Mezi české představitele tohoto období patří Otokar Chlup (1957), který říká, že učitel je vůdcem žáků, umožňuje jim organicky a soustavně živý styk. Učitel není jediným zdrojem výchovy a vyučování, stejně důležitými zdroji jsou životní děje, rodiče, občané nového společenství, příroda živá a neživá, ekonomické poměry, výroba a jiné složky společenského soužití. Škola je ve své podstatě pedagogickou osadou, v níž se rodí a šlechtí nové kultury budoucí společnosti.

1.5 Pedagogika 20. století

Toto období nabízí mnoho pedagogických směrů a škol, které se začali vyvíjet. Mezi nejdůležitější patří programové vyučování, kterého autorem je Burrhus Frederic Skinner. Mezi další patří i konstruktivismus, kterému je v současnosti věnována velká pozornost. Konstruktivismus, dle Jůvy (2003) zdůrazňuje aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů i jeho interakci s prostředím a společností. Konstruktivistický přístup, dle Hrbáčkové (2006), Krejčové, Kargerové (2003) v porovnání s tradičním přístupem vzdělávání, připravuje děti pro život a vzdělání je považováno za proces, který nikdy nekončí; na rozhodování o obsahu vzdělání se podílejí všichni zainteresovaní a je integrován do smysluplných celků a důraz je kladen na osvojení klíčových kompetencí. Kašpárková (2006) podle návrhu odborné pracovní komise Evropské rady uvádí osm klíčových kompetencí, a to komunikace v mateřském jazyce; komunikace v cizích jazycích; informační a komunikační technologie; matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd; podnikavost; interpersonální a občanské kompetence; osvojení schopnosti učit se a všeobecný kulturní rozhled.

Mezi další úhly pohledu konstruktivního vs. instruktivního přístupu patří, podle Kašpárkové (2006) např. týmová spolupráce, projektová výuka, tématický učební plán, slovní hodnocení, a jiné.

Konstruktivistická škola, je tedy podle Machalové (2002) in Kašpárková (2006), spojována s hledáním, zkoumáním a objevováním pojetí a významů, které dávají žákům smysl, a až pak jsou žákem logicky tříděny a řazeny do jeho již vybudovaných poznávacích struktur.

V první části teoretické části bakalářské práce byl předložen stručný přehled vývoje pedagogiky a didaktiky ve světě, i v České republice. Tato problematika je obsáhlá a zde je uveden pouze stručný přehled, který bude sloužit i jako podklad pro další část bakalářské práce.

2 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY MATERIÁLNÍ A NEMATERIÁLNÍ POVAHY

Podstatnou část kvalitního výukového procesu tvoří využívání didaktických prostředků materiální, ale i nemateriální povahy. Cílem této kapitoly bude objasnit, které prostředky je vhodné v rámci výuky využívat a vytvořit si tak podklad pro zpracování části praktické.

2.1 Učení a jeho vztah k využívání didaktických prostředků ve výuce

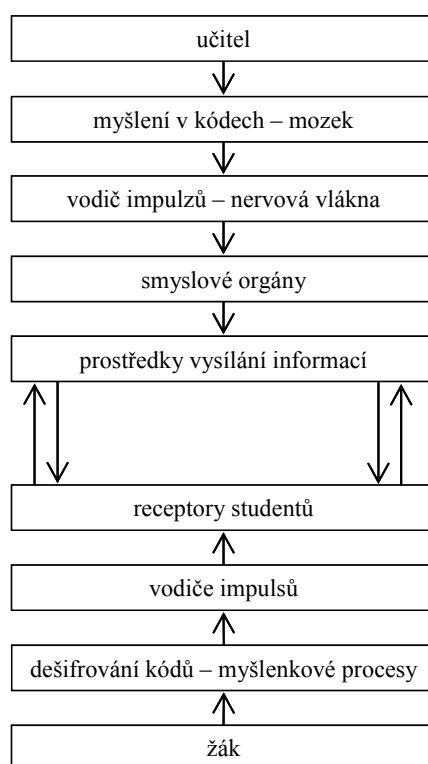
Učení je aktivní proces, ve kterém by si měl žák, popř. student osvojovat základní znalosti, dovednosti, ale i postoje. Pro to, aby učení mohlo být efektivní, je nutný zejména správný duševní postoj studenta. Učení je z pohledu vyučujícího ovlivnitelné pouze částečně. Kárníková (1991) uvádí důležité faktory z přípravy učitele na vyučování, jako jeden z faktorů ovlivnění učení žáků. Jsou jimi:

- a) **formulace cílů vyučování** - které obsahují analýzu obsahu vyučování i podmínky vyučování; je doporučeno, aby cíle byly formulovány písemně, to vede k větší odpovědnosti při naplňování stanovených cílů;
- b) **analýza obsahu vyučování** - nejdůležitější, klíčové body vyučování, jejich návaznost a provázanost s jinými předměty, aktualizace učiva dle platných podmínek teorie i praxe;
- c) **analýza podmínek vyučování** - zjištění zájmů studentů, rozbor vlastních dovedností a znalostí, dosavadní příprava studentů;
- d) **volba vyučovací metody** - v rámci organizační formy vyučování, je doporučeno, aby si vyučující připravil i možné dotazy studentů i celý průběh vyučovací jednotky;
- e) **zhodnocení průběhu a výsledků vyučování** - které může sloužit i jako příprava pro další vylepšení pedagogického působení;

Slavík (1999) doplňuje myšlenku, že školní hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky i klima třídy. Školní hodnocení nejen informuje o výuce, ale je zároveň i nezbytnou součástí výuky a má tedy vliv na prospěšnost studenta, ale i na jeho pocit přijemnosti. Souhrnně to tedy znamená, že kvalita školního hodnocení spolurozhoduje i o celkové kvalitě školní práce. Kolář, Šikulová (2009) doplňuje i formy hodnocení a vedou dialog o tom, zda je lepší hod-

nocení slovní nebo formou známek. Existuje mnoho argumentů pro i proti slovnímu hodnocení, stejně jako pro i proti známkování. Kolář, Šikulová (2009) zastávají názor, že ve školní praxi nejde o hledání a formulování protikladů, ani o slovní hodnocení jako nadějnou alternativní klasifikaci, ale o hledání funkčnosti různých forem a způsobů hodnocení tak, aby byl vyjádřen konkrétní smysl hodnocení. Dalším důvodem je, aby vhodně zvoleným způsobem sdělení výsledku byla podtržena funkce hodnocení, a tím i zdůrazněn pedagogický záměr, který byl do konkrétního hodnotícího aktu vložen.

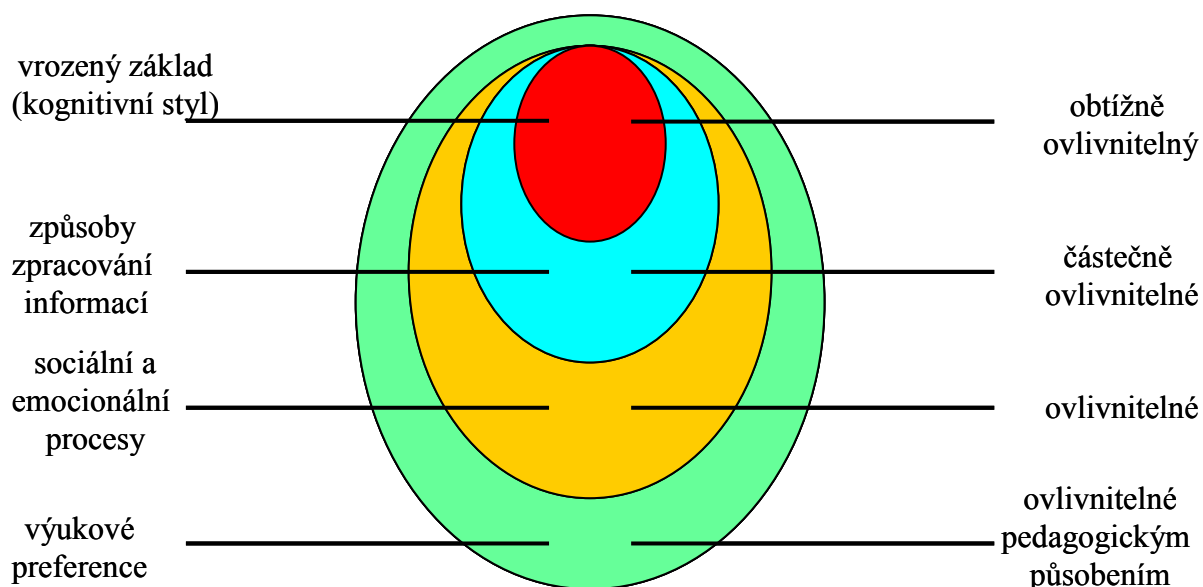
Proces učení je složitý systém, který se pokoušelo již mnoho autorů schématicky zobrazit. Kárníková (1991) uvádí jednoduchý model, znázorněn na obrázku (Obr. 1), který poukazuje na vzájemnou interaktivitu učitele i studenta.



Obr. 1. Schéma procesu osvojení učiva dle Kárníkové (1991)

Doplnit proces učení je možné dle Koláře, Vališové (2009), kteří říkají, že smyslem řízení učení žáků (studentů) je především v úspěšnosti, v efektivitě, v metodologické výběrovosti obsahů. Základní smysl učení se přenáší do polohy, kdy je student schopen samostatně zpracovávat zkušenosti a následně se zkušenostmi pracovat a získávat další. Jednouše řečeno: dobře řízeným učením se žák učí se učit.

Abychom se dopracovali k reálné možnosti ovlivnit učební styl studentů, je vhodné respektovat jejich aktuální možnosti ovlivnění právě pedagogickým působením. V rámci složky osobnosti studentů existují takové, které ovlivnit nelze, resp. jsou obtížně ovlivnitelné, ale i takové, které ovlivnit lze. Toto rozložení ukazuje obrázek (Obr. 2). Tyto složky přirovnala Curryová in Švec (1999), ze které vychází i Müllerová (2002), k několikavrstevnému vajíčku, popř. k vrstvám cibule.



Obr. 2. Model učebního stylu dle Müllerové (2002), Švec (1996)

Toto odvolání nás v podstatě utvrzuje, že učební styl je ovlivnitelný, je tedy měnitelný a je i opodstatněný úkol školy: naučit všechny své žáky, studenty, zvládnout učební styl flexibilní povahy, aby tak mohl pracovat s obsahy různé povahy a také vyhovovat různým úrovním cílů učební. Vzhledem k tomu, že učení probíhá většinou formou předkládání textů, jevů, situací, jejich různé vyobrazení, schémata, je významné, že způsob zpracování informací, jako jedna z nejvýznamnějších vrstev učení, je alespoň částečně ovlivnitelná, tedy na základě tohoto tvrzení můžeme říct, že i samotné učení je ovlivnitelné.

V literatuře existuje mnoho modelů jak ovlivnit učební styl žáka. Fischer (1997) předkládá model tzv. „učení s myšlením“, které se realizuje prostřednictvím kladení otázek, plánování, diskutování, mentálním mapováním, vyvolávání divergentního myšlení, kooperativním učením, individuálním vedením, hodnocením a vytvářením učebních společenství.

Jako základní stavební kámen mezi učitelem a studentem je právě proces komunikace. Komunikace obecně, je považována za základní, nejen manažerskou, dovednost. A právě komunikací můžeme ovlivnit i průběh studentova učení se. Specifikem pedagogické komunikace, dle Koláře (2009) jsou zejména časové a prostorové podmínky. Faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují i limitují, jsou:

- pedagogická komunikace je závislá na **výchovném a vzdělávacím cíli**;
- **prostorové omezení** pedagogické komunikace - probíhá v přesně určených místnostech;
- **časová limitovanost** - probíhá v přesně určený čas;
- vymezení **obsahu a programu komunikace** - volnost učitele dána tématem vyučovací hodiny;
- vymezení pedagogické komunikace **pravidly chování** - vliv sociální role učitele a žáka;
- vliv **prostorového rozmístění studentů** na pedagogickou komunikaci - rozmístění, popř. možnost volného pohybu po třídě, učebně;
- vliv **vyučovací metody** na pedagogickou komunikaci - komunikační forma výuky - monolog, dialog, diskuse;
- pedagogická komunikace limitovaná **organizační formou výuky** - výuka hromadná, skupinová, individualizovaná, atd.;
- vliv **asymetrie sociálních rolí** na pedagogickou komunikaci - sociální status učitele a studenta;

2.2 Podmínky vyučování jako ovlivňující faktor procesu učení

Vyučování probíhá za určitých podmínek, které Hladílek (2009) rozdělil na vnitřní a vnější podmínky vyučování. Mezi vnitřní podmínky vyučování, které ovlivňují kvalitu vyučování, se řadí, dle Švarcové (2005):

- **žáci** - jejich znalosti, dovednosti, postoje, věk, zájmu, aktuální fyzický (celková tělesná zdatnost, zdraví, citlivost smyslových orgánů, motorická koordinace) i psychický (schopnost, nadání) stav;

- **pedagogický sbor** - kvalifikační i věková struktura, kompetence, vzájemná úcta i mezilidské vztahy, motivace k vykovávání povolání;
- **způsob řízení školy** - klima školy, atmosféra školy, ekonomické i personální vedení;
- **prestíž školy** - kvalita vyučování, profesionalita pedagogického sboru, vstupní i výstupní požadavky na studenty, profil absolventa;
- **klima školy** - a jeho promítání do kvality vyučování;
- **přijaté koncepce vyučování** - vzdělávací program školy;
- **materiální vybavení školy** - odborné učebny, didaktická technika materiální povahy, učební pomůcky;
- **spolupráce školy s veřejností**;

Vnější podmínky vyučování, které můžeme nazvat i sociální, Hladílek (2009) řadí:

- **vzdělávací politiku** - zahrnuje školské zákony, legislativní předpisy, financování škol, platové podmínky vyučujících;
- **požadavky trhu práce** - odborníci z praxe i profesí a úroveň kvalifikovanosti absolventů škol;
- **místní podmínky** - požadavky kraje, regionu v oblasti ekonomické, společenské, kulturní, správní, zaměstnanecké;
- **veřejnost** - spojení školy s reálnou společností jako jedna ze zpětných vazeb;
- **rozvoj vědních disciplín** - stupeň inovací, technika vzdělávání;

Škola jako instituce je těsně propojena s životem společnosti, regionu, obce, nežije izolovaně od jeho problémů. Vyučování probíhá vždy v reálných podmínkách, které ovlivňují jeho obsah, průběh i výsledky.

Hladílek (2009) dále definuje i jednotlivé typy výuky, jako:

- **informativní** - předávání informací učitelem;
- **heuristická** - výzkumná činnost řízená učitelem;

- **produkční** - praktická činnosti studentů;
- **regulativní** - řízení aktivity studentů prostřednictvím programů, počítačů;

2.3 Didaktické prostředky materiální i nemateriální povahy

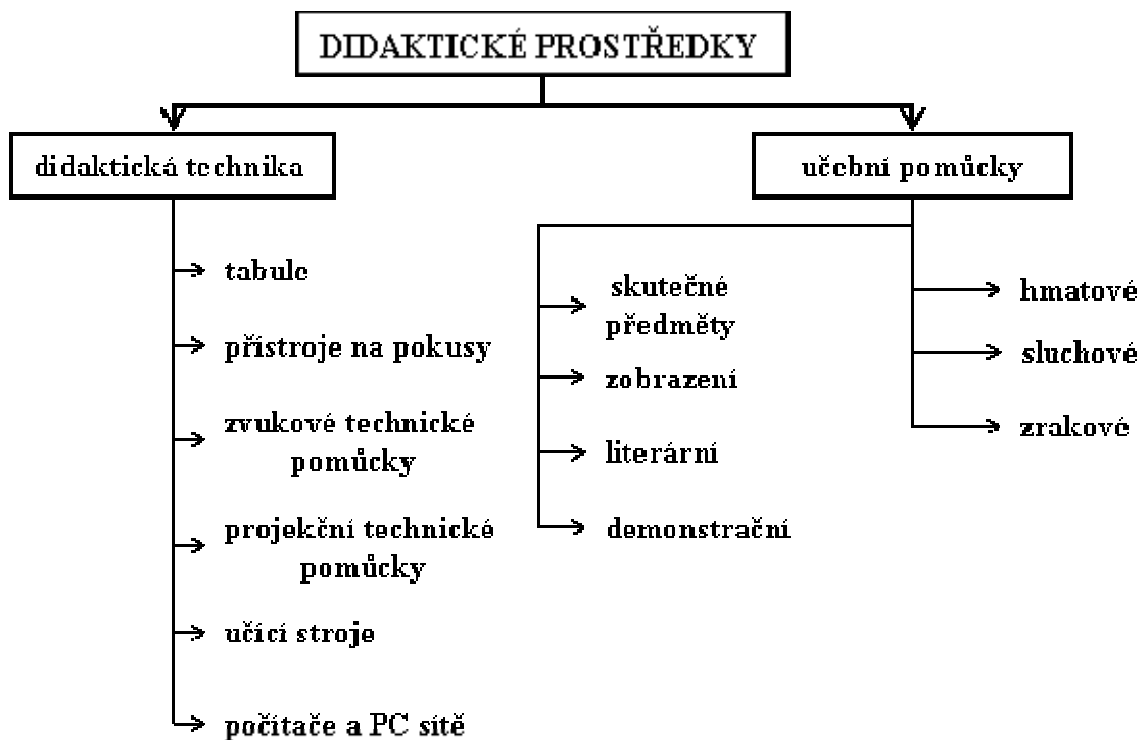
Vyučovací proces, dle výše uvedeného, lze tedy chápat jako formování osobnosti, a to v oblasti znalostí, dovedností i postojů, tedy proces dosahování cílů. Didaktický prostředek, dle Rambouska (1989) je vše, co k dosažení cílů vyučovacího procesu napomáhá, z těchto cílů vychází a je jimi určováno.

Hladílek (2009) uvádí devět obecních pravidel pro zacházení s učebními pomůckami:

1. výběr vhodných pomůcek by měl být zajišťován dlouhodobě;
2. funkce pomůcky by měla být ověřena v přípravě na vyučování;
3. výběr pomůcky by měl zohledňovat věk studentů i charakter předmětu;
4. vyučující by měl ověřit i bezpečnostní opatření při používání pomůcek;
5. určení správné fáze vyučovacího procesu pro užití pomůcky;
6. pomůcky jsou uváděny v správný čas i na správném místě;
7. jev, který pomůcka demonstruje, je vhodné předvádět ve vývoji;
8. učební pomůcky by měly být v souladu s vyučovacími metodami i formami;
9. názorné působení pomůcky by nemělo potlačovat rozvoj abstraktního myšlení studentů;

Členění didaktických prostředků není v obdobné literatuře jednotné. Šimoník (2003) definuje didaktické prostředky jako všechny materiální předměty, které zajišťují, umožňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jako doplňkové k nim uvádí vyučovací metody. Vyučovací prostředky zahrnují didaktickou techniku a učební pomůcky.

Hladílek (2009) rozčleňuje didaktické prostředky na didaktickou techniku a učební pomůcky. Schématické zobrazení je znázorněno na obrázku (Obr. 3).



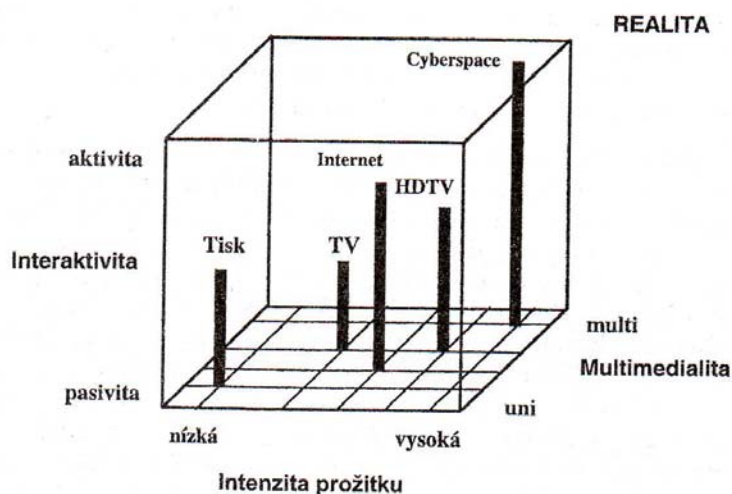
Obr. 3. Členění didaktických prostředků dle Hladílka (2009)

Didaktickou technikou rozumí přístroje, zařízení, které umožňují názornou demonstraci učebních pomůcek a prezentaci učebních programů. Učební pomůcky jsou pak materiální předměty, kterých se bezprostředně používá ve vyučovacím procesu a které znázorňují konkrétní jev nebo činnost. Osobitně pak uvádí didaktické zákonitosti, zásady a pravidla a organizační formy výuky.

Rambousek (1989) však rozlišuje didaktické prostředky na materiální a nemateriální. Kde za nemateriální prostředky jsou považovány především didaktické metody a formy vyučování a učení. Do materiálních didaktických prostředků zařazuje podobně jako Šimoník (2003) prvky z materiálně technické základy výuky, např. učební pomůcky, didaktickou techniku.

Materiální didaktické prostředky Rambousek (1989) definuje jako předměty, popř. soubory předmětů, sloužící k didaktickým účelům, tak, že působí ve spojení s obsahem nebo metodami a formami ve směru dosažení stanovených cílů vyučovacího procesu přímo, nebo pro toto působení vytvářejí vhodné podmínky.

Otevírá se tak možnost komunikovat, dle Maška (2002), jednoduchým a pro studenty srozumitelným prostředkem nejenom textová sdělení, ale i situace s velkým stupněm simulace reality, jak je poukázáno na obrázku (Obr. 4).



Obr. 4. Základní vlastnosti vybraných technických sdělovacích systémů dle Maška (2002)

Schopnost média vyjádřit svými výrazovými prostředky emocionální, sociální a kulturní aspekty lidského bytí, tj. jeho výrazová možnost popsat lidské hodnoty a všechny stránky lidského sdělování je v daném modelu, dle Maška (2002), velmi různorodá a u každého média specifická. Ve výukové praxi tedy můžeme rozlišit esteticko-výtvarné kvality sdělení, simulaci sociálních a skupinových aktivit, originalitu konstrukce komunikátu i získání pozornosti adresáta včetně prvků humoru.

Pozornost, jak uvádí Lokšová, Lokša (1999), představuje tu stránku psychické činnosti, která umožňuje výběrové zaměření a koncentraci vědomí člověka na určité předměty i jevy. Je nezbytnou součástí vnímání, myšlení a dalších poznávacích procesů a znamená tedy i zlepšení jakékoliv činnosti. Košč a kol. (1975) uvádí, že pozornost je velmi složitý psychický stav, který má dvě základní fáze, a to:

- celkové postižení prostředí a odhalení toho objektu, který má pro daného člověka jistý význam, a
- činnost prohlížení, kterou vyvolá objekt významný pro člověka.

Lokšová, Lokša (1999) dále uvádějí, že pozornost můžeme rozčlenit na dva základní druhy, a to na neúmyslnou, neboli mimovolnou a úmyslnou, tedy volní pozornost. Neúmyslná pozornost se taky nazývá pasivní a souvisí s reflexními postoji, kdežto úmyslná pozornost je aktivní, tedy vědomě zaměřená a řízená.

Rambousek (1989) člení materiální didaktické prostředky na:

- učební pomůcky,
- metodické pomůcky,
- zařízení,
- didaktickou techniku,
- školní potřeby a výukové prostory.

Hlavatý (2002) rozděluje didaktické prostředky také na materiální a nemateriální. Říká, že didaktické prostředky zahrnují všechny prostředky napomáhajících k dosažení cílů vyučovacího procesu a z těchto cílů vycházející, tj. didaktické zásady, verbální a mimoverbální komunikační prostředky učitele a studenta, jejich vědomosti a dovednosti užívané k osvojování nové učební látky a veškeré prostředky materiálně technické základy výuky. Materiální didaktické prostředky považuje za podpůrné prostředky k dosažení stanovených výukových cílů a zařazuje sem:

- učební a metodické pomůcky,
- školní potřeby, zařízení, výukové prostory,
- didaktickou techniku.

Mezi didaktické prostředky nemateriální povahy zařazuje metody, formy a zásady.

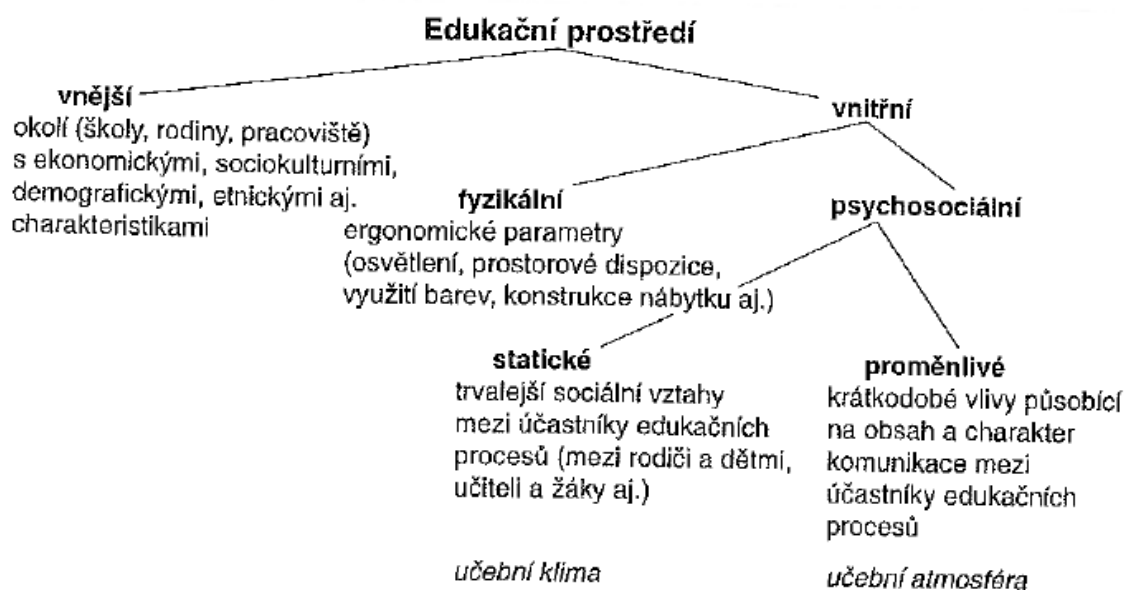
Petty (2004) uvádí rozdělení na učební pomůcky a metody používané při vyučování. Učební pomůcky rozčleňuje na vizuální pomůcky a počítače. Hlavní výhody v používání vizuálních pomůcek vidí zejména v tom, že:

- **upoutávají pozornost**, když student hledí na vizuální pomůcku, není jeho pozornost odváděna jinými zrakovými podněty, obrázek student nepřehlédne, větu ve výkladu student nemusí zaregistrovat;
- **přinášejí změnu** a vzbuzují zájem;

- **napomáhají konceptualizaci**, jednodušší porozumění pro studenty, pokud si znalosti pamatujeme a chápeme vizuálně, měli bychom je vizuálně i sdělovat;
- **jsou snáze zapamatovatelné**, většině lidí se lépe pamatují vizuální než verbální informace;
- **jsou projevem učitelova zájmu** a to tím, že učitel tráví více času přípravou vizuálních pomůcek.

Jako typy vizuálních pomůcek řadí rozmnožované materiály, zpětný projektor, tabuli, modely, tabulky a vývěsky, video, diaprojektor a další vyučovací pomůcky, mezi které řadí hry, simulační hry, kazetové magnetofony, zvukové nahrávky a jiné vyučovací pomůcky. Využití počítačů vidí zejména v rovině počítačových aplikací, a to textových editorů, databází, tabulkových editorů, a jiných. V jeho pojetí je brán počítač jako učitel. Dle jeho pojetí, pro použití správné metody při vyučování, by měl vyučující znát jaké metody jsou mu k dispozici, jaké jsou jejich přednosti i slabiny, k jakým účelům mu mají sloužit a jak je využívat v praxi. Mezi metody zařazuje výklad, umění vysvětlovat, umění ukazovat, procvičování pod dohledem učitele, dialogickou metodu, diskusi, skupinovou práci žáků (studentů), aktivní učební metody (hry, simulace, hry rolí), hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností, semináře, učení pro zapamatování, projekty a samostatné práce, kompozice, metody objevování a řízeného objevování, tvořivost a vynalézavost, učení z textu a vyhledávání informací, učení ze zkušenosti, samostudium a domácí úkoly, vybavovací pomůcky a návštěvy, exkurze a jiné metody.

Průcha (2005) popisuje edukační prostředí, na obrázku (Obr. 5), v pojetí moderní pedagogiky jako interakci mezi vnějším a vnitřním edukačním prostředím. Toto prostředí má komplexní povahu protože vytváří různorodé složky. Existují rozdílná edukační prostředí lišící se především druhem subjektů - edukantů a edukátorů, kteří jsou v těchto prostředích účastni. Tvrdí, že mnoho autorů se soustřeďuje zejména na školní edukační prostředí, ale dle jeho struktury, to je pouze jedno, i když vysoce frekventované, edukační prostředí.

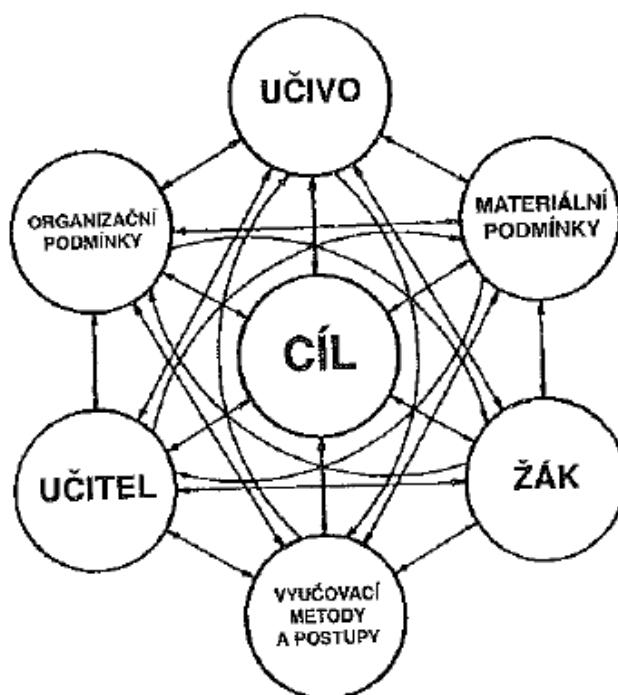


Obr. 5. Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky dle Průchy (2005)

Mezi další druhy edukačního prostředí zařazuje prostředí rodinné, školní, skupinové neformální, skupinové formální, mediální, profesní, zdravotnické, sportovní, vojenské, náboženské a intimní. Jako základní prostředí edukačního procesu uvádí geografické a demografické prostředí, sociální prostředí, politické prostředí a ekonomické prostředí.

Jako didaktický prostředek uvádí Průcha (2005) pouze didaktické texty, konkrétně učebnice. Didaktické texty dělí na učebnice (pro studenty a učitele), metodické příručky (pro učitele) a jazykové příručky (pro studenty a učitele). Mezi jazykové příručky dále zařazuje slovníky, mluvnice cizího jazyka, cizojazyčné čítanky, konverzační příručky, zpěvníky cizojazyčných písní, sbírky jazykových her, sbírky hádanek a časopisy pro cizí jazyky.

Hendrich (1988) propojil didaktický trojúhelník s didaktickými prostředky, zobrazen na obrázku (Obr. 6), zejména s organizačními, materiálními podmínkami a vyučovacími metodami a postupy. Organizační podmínky se týkají všech ustanovení, která vyplývají ze školní soustavy a vymezují rozsah i strukturu výuky po stránce organizační. Materiální podmínky představují zařízení učebny i školy, popřípadě i jejího okolí, vybavení učebními pomůckami a didaktickou technikou. Vyučovací metody a postupy představují jednotlivé druhy cílevědomých a promyšlených vzdělávacích a výchovných směrů a postupů řízených učitelem a směřujících k osvojení učiva a jeho prostřednictvím k dosažení cíle.



Obr. 6. Schéma vzájemných vztahů a závislostí mezi hlavními faktory pedagogického procesu podle Hendricha (1988)

Všechny tyto činnosti jsou zpravidla úzce závislé na metodické koncepci učebnic a výukových materiálů jakož i na materiálních i jiných podmínkách výuky.

Skalková (2007) charakterizuje didaktické prostředky jako všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Součástí didaktických prostředků jsou učební pomůcky, které usnadňují proces učení a pomáhají tak k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Další podložku didaktických prostředků uvádí moderní didaktickou techniku ve vyučování, a to výukovou televizi, video, televizní vzdělávací tvorbu a počítače. Třetí, a poslední podložka je programové učební a vyučování a jeho technické prostředky. Speciální kategorii didaktických prostředků uvádí učebnice, které představují významnou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání. Aby učebnice plnily svou základní a plnohodnotnou funkci ve vzdělávacím procesu, musí mít následující funkce:

- poznávací a systematizační,
- upevňovací a kontrolní,
- motivační a sebevzdělávací,

- koordinační,
- rozvíjející a výchovnou;

Skalková (2007) začíná využívat pojmu celiství proces vyučování, který charakterizuje jako interakci mezi nejdůležitějšími komponentami kterými jsou:

- cíle procesu vyučování,
- obsah - učivo,
- součinnosti učitele a studentů,
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá,
- podmínky, za nichž proces probíhá.

Obst (2002) definuje pouze materiální didaktické prostředky a člení je do pěti základních kategorií, kterými jsou:

1. **učební pomůcky:**

- I. **originální předměty a reálné skutečnosti** - přírodniny (v původním stavu - minerály, upravené - vycpaniny), výtvořky a výrobky (v původním stavu - vzorky výrobků), jevy a děje (fyzikální, chemické, biologické)
- II. **zobrazení a znázornění předmětů a skutečností** - modely (statické, funkční, stavebnicové), zobrazení prezentovaná přímo i pomocí didaktické techniky, zvukové záznamy (magnetické, optické)
- III. **textové pomůcky** - učebnice (klasické, programované), pracovní materiály (pracovní sešity), doplňková a pomocná literatura (časopisy, encyklopedie)
- IV. **pořady a programy prezentované didaktickou technikou** - pořady (diafonové, televizní, rozhlasové) a programy (pro vyučovací stroje, výukové soustavy)
- V. **speciální pomůcky** - žákovské experimentální soustavy a pomůcky pro tělesnou výchovu

2. **technické výukové prostředky:**

- I. **auditivní technika** - magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD,
- II. **vizuální technika** - pro diaprojekci, zpětnou projekci, dynamickou projekci

- III. **audiovizuální technika** - pro projekci diafonu, filmové projektory, magnetoskopy, videorekordéry, videotechnika, televizní technika, multimediální systémy na bázi počítačů
- IV. **technika řídicí a hodnotící** - zpětnovazební systémy, výukové počítačové systémy, osobní počítače, trenažéry
3. **organizační a reprografická technika**: fotolaboratoře, kopírovací a rozmnožovací stroje, rozhlasová studia a videostudia, počítače, počítačové sítě, databázové systémy (CD ROM disky).
4. **výukové prostory a jejich vybavení**: učebny se standardním vybavením, tj. tabule (klasická, magnetická), nástěnky, skříně na knihy, atd., učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek, odborné učebny, počítačové učebny, laboratoře, dílny, školní pozemky, tělocvičny, hudební a dramatické sály.
5. **vybavení učitele a žáka**: psací potřeby, kreslicí a rýsovací potřeby, kalkulátory, přenosné počítače, notebooky, učební úbor, pracovní oděv.

Šimoník (2005) se věnuje didaktickým principům, a to zejména principu výchovnosti vyučování - kde vyučování je jedním ze základních prostředků k realizaci všech složek výchovy - rozumové, mravní, estetické, tělesné a pracovní. Dalším principem je princip cílevědomosti - ujasnění si hlavního i vedlejších cílů, princip uvědomělosti, který vyjadřuje požadavek, aby student vykonával všechny duševní i manuální činnosti, aby rozuměl tomu, co se učí a uvědomoval si smysl této činnosti. Princip aktivity je založen na myšlence, že nejde jen o aktivitu studenta v oblasti poznávací, ale i v oblasti citové a volní. Princip názornosti slouží k aktivnímu vytváření představ, a to vnímáním předmětů a jevů skutečnosti nebo jejich zobrazením. Princip soustavnosti, tj. učební plán určuje systém předmětů. princip postupnosti, tedy tak, aby bylo učivo vyučováno dle určitého pořádku, posloupnosti. Princip přiměřenosti vyjadřuje požadavek, aby cíl, obsah a prostředky vyučování odpovídaly stupni psychického a tělesného vývoje studentů. Princip individuálního přístupu ke studentům káže respektovat zvláštnosti, a to fyzické i psychické, každého studenta. Princip zpětné vazby platí obecně pro každou řídicí práci a zaručuje vyučujícímu informace o tom, zda studenti učivu rozumí, postupují správně, konají činnosti ke kterým jsou vedeni. princip spojení teorie a praxe vyjadřuje požadavek, aby osvojení teoretických poznatků bylo vyváжено s jejich praktickým užitím. Princip spojení školy se životem vyjadřuje požada-

vek, aby cíl, obsah, prostředky a metody vyučování odpovídaly současným požadavkům a potřebám společnosti.

Kotrba, Lacina (2007) se specializují na aktivizační metody ve výuce a tyto aktivizační metody člení podle:

- **náročnosti přípravy** - času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci,
- **časové náročnosti** samotného průběhu ve výuce,
- **zařazení do kategorií** - situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy,
- **účelu a cílů použití ve výuce** - k diagnostice, opakování, motivaci, nové formy výkladu, odreagování.

Do aktivizační metod zařazují problémové vyučování, hry, diskusní metody, situační metody, inscenační metody a speciální metody.

Gavora (2005) se věnuje pouze organizačním formám vyučování z hlediska komunikace, a člení je na hromadnou, skupinovou a párovou formu. Hromadné vyučování je zaměřeno na všechny studenty, pracuje se se shodným učivem a probíhají shodné nebo podobné činnosti. Pro tento typ vyučování je typické vysvětlování učiva učitelem, výklad, demonstrace, pokus, písemné práce, dialog učitele s jedním studentem, který sledují ostatní studenti. Probíhá komunikace jednosměrná i obousměrná. Skupinové vyučování odstraňuje hlavní nedostatek hromadného vyučování, a to pasivitu studentů a jejich malou účast v obousměrné komunikaci. Skupiny sestavuje vyučující nebo se studenti seskupují spontánně sami. Skupiny mohou být homogenní nebo heterogenní a složení skupiny může být permanentní nebo dočasné. Při práci ve skupině jednotliví studenti zastávají různé role, například vedoucí, zapisovatel, zásobovatel, kontaktní osoba nebo mluvčí. Párové vyučování spolupracují vždy dva studenti. Při sestavování dvojic můžeme použít stejný postup jako u sestavování skupin. U párového vyučování jde vždy o obousměrnou komunikaci, mezi komunikujícími je symetrický vztah. Párové vyučování tak představuje mezistupeň mezi hromadnou a individualizovanou formou vyučování a umožňuje využívat výhody skupinového vyučování.

Maňák (1994) rozčleňuje jak didaktické prostředky materiální povahy i nemateriální povahy. Jako didaktické prostředky materiální povahy považuje učební pomůcky a člení je na:

1. skutečné předměty - přírodniny, preparáty, výrobky,
2. modely - statické nebo dynamické,
3. přístroje - demonstrační, přístroje na měření a počítání, přístroje na pozorování,
4. zobrazení - obrazy a symbolická zobrazení, statická a dynamická projekce,
5. zvukové pomůcky - hudební nástroje, magnetofonové pásky, gramofonové desky,
6. dotykové pomůcky - reliéfové obrazy, slepecké písmo,
7. literární pomůcky - učebnice, příručky, atlasy, texty,
8. programy pro vyučovací automaty a pro počítače.

Mezi didaktické prostředky nemateriální povahy zařazuje metody výuky a organizační formy výuky. Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky:

A) Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

- Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
- Dialogické metody (rozhovor, diskuse)
- Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)
- Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- Demontrace statických obrazů
- Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

- Návčik pohybových a pracovních dovedností
- Laboratorní činnosti žáků
- Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- Grafické a výtvarné činnosti

B) Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- I. Metody sdělovací
- II. Metody samostatné práce žáků
- III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C) Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický

D) Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E) Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F) Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. Diskusní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

Organizační formy výuky jsou rozčleněny do tří základní kategorií, a to podle:

1. **vztahu k osobnosti studenta** - výuka individuální, individualizovaná, skupinová, hromadná,
2. **charakteru výukového prostředí** - výuka ve třídě, v odborných učebnách a v laboratořích, v dílně, na školním pozemku, v muzeu (v koutku tradic), učebně výrobní jednotka (učební den ve výrobě), vycházka (exkurze), domácí úlohy,
3. **délky trvání** - vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka, vysokoškolská lekce (seminář, speciální kursy).

3 SEBEREFLEXE – SPECIFICKÁ LIDSKÁ ČINNOST ZABÝVAT SE VLASTNÍ PSYCHIKOU

Sebereflexe je jedním z nástrojů, které má člověk, a zejména pedagog, k dispozici k poznání sebe sama. Novák, Capponi (2006) k tomuto tématu kladou otázku, kdo jsem, odkud přicházím, kam jdu. Je to jedna z nejstarších otázek, kterou si člověk dává, a na kterou neustále hledá odpověď. Z historického pohledu můžeme najít dvě krajní cesty, které se formují. První vidí člověka jako stroj na zpracování informací, který má schopnost reagovat na podněty a učit se. Druhá skupina vychází z opaku a předpokládá, že jedinci tvoří společnost, tedy systém, který má jiné vlastnosti, než by vyplývalo z pouhého součtu jeho částí. Druhý názor tedy považuje člověka za svobodnou bytost, která je sama tvůrcem svého štěstí. K tomuto názoru se přidává i Porvazník, Ladová (2010), kteří říkají, že celek pracuje jinak než součet jeho částí.

Stuchlíková (2006) říká, že východiskem utváření osobnosti pedagoga pro vlastní pojetí výuky je jeho implicitní teorie a strategie vzdělávání studentů, která je jádrem učitelovy osobnosti. Utváření profesní identity probíhá postupně a předpokladem jejího naplnění je poznávání sama sebe a porovnání se s tím, kým chci být. Porvazník, Ladová (2010) doplňují, že sebepoznání, nebo-li self-management se odráží v psychické a sociální rovině, a člověk by měl zkoumat vlastní reálný sebeobraz a idealizovaný sebeobraz, s tím, že člověk by měl zkoumat tři základní pilíře osobnosti, a to znalosti (IQ), dovednosti (AQ) a vlastnosti (SQ). Podobně se vyjadřuje i Buchtová (2003), která říká, že člověk si v průběhu vývoje připisuje určité vlastnosti, vytváří si obraz sebe samého, tzv. sebepojetí, které člení na reálné já, které je představou jedince, jak se on sám vidí, za koho se považuje a ideální já, které vyjadřuje jedince jaký by chtěl být.

Dytrtová, Krhutová (2009) doporučují, že nejsnazším způsobem poznání osobnosti se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčním souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit. Dle Mikšíka (2007) jsou pro osobnost pedagoga významné čtyři základní komponenty, a to:

- **psychická odolnost** – rezistence vůči desintegrujícím vlivům, vzhled do podstaty a povahy problémových situací – odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení;

- **adaptabilita a adjustabilita** – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita;
- **schopnost osvojovat si nové poznatky** – učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity – s ohledem na aktuální situační kontexty;
- **sociální empatie, komunikativnost;**

Jako další osobnostní charakteristiky uvádí Porvazník (2007) složky sociální zralosti – tedy vědomého i nevědomého zachovávání základních lidských principů chování, a to:

- **charakterové vlastnosti** – které se dále člení na volní a všelidské vlastnosti;
- **kognitivně-tvořivé vlastnosti** – schopnost člověka rozeznat problémy a tvořivě, tedy netradičně je řešit, vyjadřují i inovační schopnost lidí;
- **vlastnosti temperamentu** – emocionální projevy – intenzita, povaha a rychlost reakce na různé podněty při vyvíjení pracovních i osobních aktivit, prostřednictvím temperamentu se projevují i skutečnosti, jako je náladovost, melancholie, flegmatičnosti i uvážlivost;
- **somatické vlastnosti** – fyzické vlastnosti člověka, na kterých závisí pracovní výkonnosti i rozsah aktivit v osobním životě;

Jiné vymezení struktury osobnosti uvádí Eysenck, který strukturuje vlastnosti člověka na:

- **kognitivní** – inteligence;
- **konativní** – charakter;
- **afektivní** – temperament;
- **somatické** – tělesná konstrukce;

Poznání své vlastní osobnosti je náročná činnost, ale správná sebereflexe vede k efektivnímu využívání nejenom pedagogického působení na studenty či žáky. Sebereflexe, dle Nakonečného (1998) spočívá v přemýšlení o vlastních motivech, cílech, jednáních, ale i o vlastním myšlení. Funkce sebereflexivity pro lidské kognitivní procesy spočívá v identifikaci minulých chyb, omylů, ale i k eliminaci dříve nesprávných a naopak k fixaci dříve osvědčených postupů. Jiní autoři, Buchtová (2003), považují sebehodnocení, jako součást sebereflexe, za jádro jáství, tedy za stav, v němž cítíme a prožíváme posuzování a oceňování svého já. Hlavní charakteristikou sebehodnocení je sebeúcta, kterou si

jedinec buduje uvědomováním si toho, jak se mu daří dosáhnout cílů, které si vytyčil, nebo plnit úkoly, které přijal za své. K sebeúctě patří i pocity životního naplnění hodnot spravedlnosti, lásky, pravdy, tedy osobní morálky člověka.

Integrovaná osobnost tedy usiluje ve svém životě o maximalizaci pocitů sebeúcty. Toto oceňování vlastního já je možné vyjádřit psychologickou rovnicí dle Nekonečného (1998).

$$\text{sebeúcta} = \frac{\text{úspěch}}{\text{aspirace (nároky)}}$$

Sebeocenění, jak uvádí Nekonečný (1998) tedy souvisí se dvěma základními významy pojmu ega, a to:

- **ego jako objekt:** člověk činí sám sebe objektem posuzování a cítění, dospívá k určitému pojetí sebe sama;
- **ego jako činitel:** proces ovlivňující psychickou činnost jedince vystupuje jako organizovaná struktura, jako ego-centrické pojetí světa a jako ego-vztažná motivace;

Dytrtová, Krhutová (2009) uvádí, že v odborné literatuře jsou uváděny dvě systematické koncepce procesu sebereflexe, které jsou si velice blízké. Tyto koncepce jsou znázorněny v tabulce (Tab. 1).

Tab. 1. Proces sebereflexe a její struktura dle Dytrtové, Krhutové (2009)

1. Nastartování procesu sebereflexe - tato fáze proběhne na základě zájmu pedagoga o svou pedagogickou činnost.	1. Podnět k sebereflexi, motivace - vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného pedagoga a jeho studenty (konkrétní zkušenost)
2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe - orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.	2. Fáze posuzování - pedagog posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti studentů (reflexní zkušenost)
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu přecházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe.	3. Fáze vnitřního dialogu pedagoga a hledání odpovědí na otázky: Proč byli studenti pasivní - aktivní, netvořiví - tvořiví, co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku (abstraktní konceptualizace)?
4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů (plán aktivního experimentování).

Veteška, Tureckiová (2008) uvádí, že výsledkem sebereflexe by měla být sebevýchova, tedy proces utváření sebe samého, a to za předpokladu, že jedinec je ochoten přispět k sebezdokonalování, existuje u něj motivační zdroj, který je potřebný k rozhodnutí o započetí procesu vlastní transformace, včetně dostatečné vůle k dokončení vymezeného cíle.

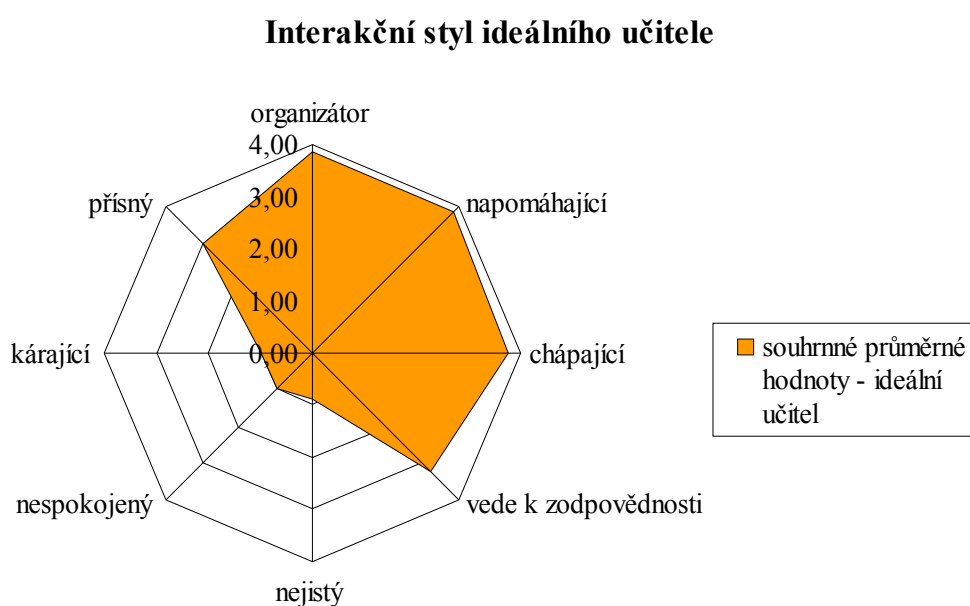
Jednou z vhodných možností sebereflexe je zjištění interakčního stylu pedagoga. Autory modelu QTI (Questionnaire on Trachet Interaction) dotazníku, jak uvádí Dytrtová, Krhutová (2009) a Gavora (2005) jsou Wubbels, Créton a Hoomayers (1987) z Univerzity v Utrechtu, v Holandsku. Tito autoři popisují osm základních dimenzí interakčního stylu pedagogů. Tyto styly jsou popsány v tabulce (Tab. 2).

Tab. 2. Jednotlivé dimenze interakčního stylu dle Gavora (2005) doplněno o Dytrtovou, Krhutovou (2009)

Dimenze	Příklad
1. Organizátor vyučování (ideální: 3,85)	Studenty hodně naučí. Ví o všem, co se ve třídě děje, učivo jasně vysvětluje, udrží pozornost.
2. Pomáhá studentům (ideální: 3,83)	Jestliže studenti něčemu nerozumějí, pomůže jim. Pomáhá studentům, když potřebují poradit, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru, je přátelský, studenti mu důvěřují.
3. Chápající (ideální: 3,75)	Dokáže pochopit nedostatky studentů. Je trpělivý, se studenty často diskutuje, je tolerantní, dokáže studenty vyslechnout.
4. Vede studenty k zodpovědnosti (ideální: 3,23)	Dává studentům možnost rozhodovat o věcech třídy. Studenti mohou ovlivnit rozhodnutí pedagoga, je velkorysý, přijímá omluvu, pokud studenti uvedou rozumné důvody.
5. Nejistý (ideální: 0,88)	Je váhavý. Maskuje, když něco neví, bývá zmatený, často si neví rady, je plachý, je snadné ho vyvést z míry.
6. Nespokojený (ideální: 0,95)	Cokoli studenti udělají, nikdy se mu to nelíbí. Podezřívavý, vyhrožuje, myslí si o studentech, že toho vědí málo.
7. Kárající (ideální: 0,98)	Mívá pichlavé poznámky. Je lehké ho rozčílit, je netrpělivý, má špatnou náladu, chová se povýšeně.
8. Přísný (ideální: 2,95)	Vyžaduje od studentů naprosté soustředění. Přísně trestá opisování, je náročný, tvrdě známkuje.

Gavora (2005) říká, že každý pedagog naplňuje každou interakční dimenzi jiným způsobem, tj., že jednotliví pedagogové se liší svými interakčními styly a vznikají tak situace, kdy

v jedné dimenzi pedagog dominuje a v jiné je slabší. Dytrtová, Krhutová (2009) doplňují výsledky výzkumu, které prokázaly, že každý konkrétní pedagog svým interakčním stylem nepokrývá jen jednu dimenzi, ale naplňuje zpravidla více či méně všechny dimenze. Také uvádí výsledky interakčního stylu ideálního pedagoga, viz. obrázek (Obr. 7), podle představy studentů učitelství, kteří vidí pedagoga především jako člověka organizačně schopného, chápajícího a pomáhajícího studentům, který současně vede studenty k odpovědnosti za své vzdělávání.



Obr. 7. Interakční styl ideálního učitele dle Dytrtové, Krhutové (2009)

Interakční styl pedagoga a výsledky učení studentů navzájem souvisí, jak uvádí Gavora (2005). Nejlepší vědomosti a dovednosti mají žáci tehdy, je-li učitel dobrý organizátor vyučování a je-li dostatečně přísný. Druhý aspekt působení učitele - vliv na afektivní stránku studentů, na jejich motivaci učit se daný předmět a pozitivní vztah k učivu ovlivňuje pedagogova pomoc studentům, pochopení, ale také dobrá organizovanost vyučování. Před pedagogy stojí tedy složitý úkol, musí působit oběma směry, jestliže chtějí mít studenty s vynikajícími kognitivními výkony, musí být dominantní, zdůrazňovat přísnost a vlastní vědění. Chtějí-li působit na afektivní stránku studentů, musí je motivovat k učení, vytvořit ve třídě dobrou atmosféru.

4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Využívání didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy je v současné informační, resp. znalostní společnosti základním stavebním kamenem každého pedagoga. Získat si zájem a aktivitu studentů je pořád náročnější a složitější. Studenti jsou obklopeni interaktivními elementy a jejich pozornost musí být neustále stimulována. Pro pedagoga, a to na jakémkoliv stupni školy, popř. ve výukové instituci, vzniká složitá úloha - udržet pozornost i zájem studentů.

Teoretická část bakalářské práce poukázala jak na materiální, tak na nemateriální didaktické prostředky, které mohou být využívány v praxi pedagogů. Různí autoři člení didaktické prostředky podle odlišných, rozdílných kritérií. Základní členění však zůstává téměř stejné, a to právě na didaktické prostředky materiální a nemateriální povahy.

V rámci teoretické části je poukázáno i na význam učení a jeho vztah k využívání didaktických prostředků ve výuce. Jako důležitý poznatek pro další pedagogickou praxi je poukázáno na ovlivnitelné a těžce ovlivnitelné složky vyučování. Jako těžce ovlivnitelné složky je považován vrozený základ, tedy kognitivní styl studenta. Již způsob zpracování informací zařazují autoři do částečně ovlivnitelných složek učení. Zde vzniká prostor pro všechny pedagogy, aby své žáky, studenty, naučili učit se, zpracovávat informace, vyhledávat informace i s informací pracovat a přetvářet je do znalostí použitelných v praxi.

Poslední podkapitola teoretické části je věnována problematice sebereflexe. Sebereflexe je v podstatě specifická lidská činnost, schopnost zabývat se vlastní psychikou. Sebereflexe pedagoga by měla být nedílnou součástí jeho pedagogického působení vedoucí k získávání pravdivého obrazu nejenom o výuce, ale i vlastních osobnostních vlastnostech. Správně a pravdivě provedená sebereflexe dává možnost pro neustále se zlepšování pedagoga ve všech oblastech jeho působení. Osvojení si správných znalostí, i prostřednictvím sebereflexe, je nezbytné pro úspěšné zvládnání všech pedagogických i lidských činností.

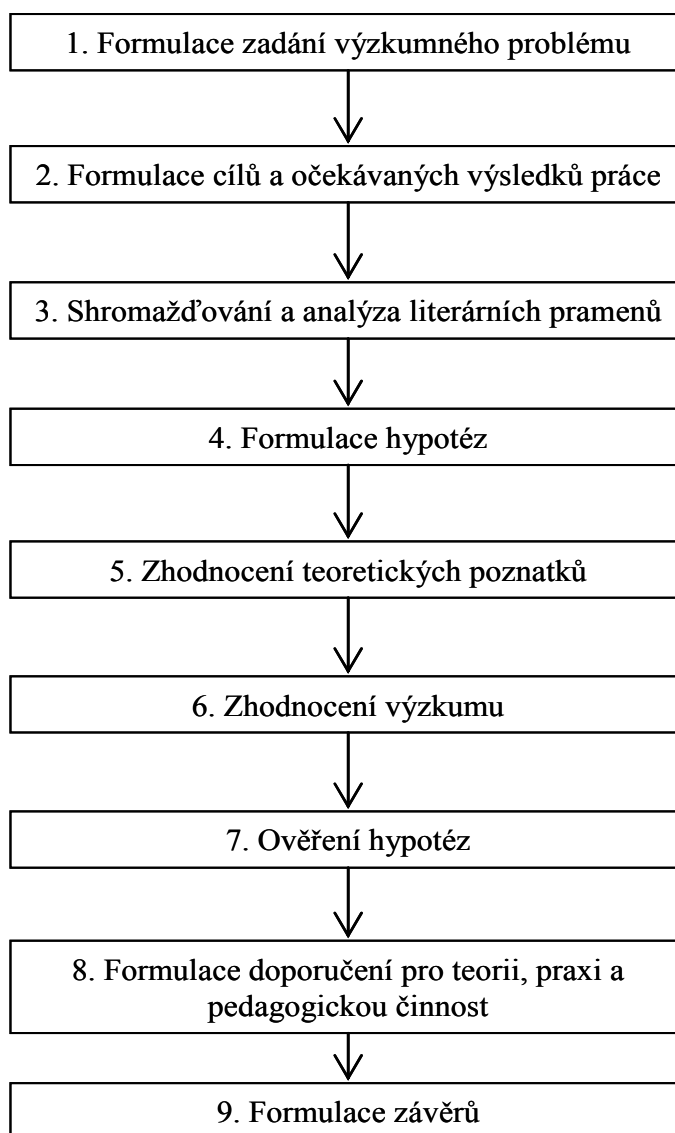
V úvodu bakalářské práce byl stanoven cíl pro teoretickou část, a to zmapovat dostupnou literaturu z oblasti historického vývoje pedagogiky a didaktiky, didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy a sebereflexe. Na základě zpracované teoretické části bakalářské práce se domnívám, že stanovené cíle práce byly splněny v plném rozsahu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Hlavním cílem metodiky přípravy výzkumné části je určení si cíle, formulace výzkumného problému a druhu výzkumu, určení si vhodného vzorku respondentů i metod výzkumu. Další částí bude časový plán a vyhodnocení.

Pro zpracování bakalářské práce bude zvolen postup podle Trnky a kol. (2001), zobrazen na obrázku (Obr. 8):



Obr. 8. Struktura vědecké práce dle Trnky a kol. (2001)

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit aktuální stav využívání didaktických prostředků materiální i nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky i Fakultě humanitních studií. Toto využití srovnat s možnostmi, které existují a které ještě nejsou ve výuce využívány. Výsledkem by mělo být určení, jak výuku zlepšit, aby byly dosaženy lepší studijní výsledky i spokojenost studentů s výukou.

Výzkumný problém lze tedy definovat jako:

„Jak zajistit zlepšení využívání didaktických prostředků ve výuce předmětu Management I tak, aby bylo zajištěné zlepšení edukačních výsledků i spokojenosti studentů s výukou?“

Hlavním cílem bakalářské práce je tedy na základě teoretického, praktického výzkumu a sebereflexe popsat možnosti využívání didaktických prostředků ve výuce a identifikovat, jakým způsobem mohou být tyto prostředky rozvíjeny a využívány. Hlavního cíle lze dosáhnout pomocí teoreticko-poznávacího cíle a výzkumného cíle.

Teoreticko-poznávací cíl práce je zaměřen na podrobnou analýzu informačních zdrojů týkajících se třech základních oblastí - historického vývoje pedagogiky a didaktiky, popisu didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy dle různých autorů a sebereflexe jako činnosti zabývající se vlastní psychikou.

Výzkumný cíl práce je zaměřen na analýzu používání didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I. Hlavními oblastmi výzkumu bude:

- výzkum využívání didaktických prostředků materiální povahy;
- výzkum využívání didaktických prostředků nemateriální povahy;
- sebereflexe a její vliv na edukační proces a výsledky studentů;

V rámci výzkumného problému jsou stanoveny i **hypotézy**, které budou ověřovány:

H1: Ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií jsou využívány všechny didaktické prostředky materiální i nemateriální povahy.

Předpokládá se, že ne všechny prostředky ve výuce budou využívány. Tato hypotéza bude potvrzována analýzou vyučovacího procesu, a to jak přednášek, tak i seminářů. Předpokladem je, že v rámci seminářů předmětu Management I budou didaktické prostředky využívány více než na přednáškách.

H2: Interakční styl vyučující podle studentů předmětu Management I se nebude lišit od sebereflexe.

Předpokládá se, že sebereflexe i pohled studentů na vyučující bude totožný. Pro potvrzení této hypotézy bude využit dotazník interakčního stylu učitele. Tento dotazník vyplní studenti Fakulty managementu a ekonomiky i Fakulty humanitních studií. Dotazník bude vyplněn i vyučující a výsledky budou vzájemně srovnány.

H3: Interakční styl vyučující podle studentů se bude lišit od interakčního stylu ideálního učitele.

Předpokládá se potvrzení této hypotézy. Pro potvrzení budou využity výsledky z kvantitativního výzkumu a srovnány s interakčním stylem ideálního učitele.

H4: Výsledky studentů Fakulty managementu a ekonomiky se nebudou lišit od výsledků studentů na Fakultě humanitních studií.

Předpokládá se potvrzení této hypotézy. Edukační působení na obou fakultách vyučující je stejné. Pro potvrzení této hypotézy bude použita metoda srovnání známek studentů.

Za účelem dosažení stanovených cílů a ověření hypotéz budou použity následující **metody výzkumu**:

Analýza dostupných informačních zdrojů týkajících se problematiky využívání didaktických prostředků a sebereflexe. Cílem analýzy informačních zdrojů je zjištění odpovědí na následující otázky:

- Jaký je historický vývoj didaktiky a pedagogiky?
- Co je to učení a jaké faktory na učení vplývají?
- Jaké jsou časové a prostorové podmínky ovlivňující učení studentů?
- Jaké je členění didaktických prostředků dle jednotlivých autorů?
- Co je to sebereflexe?
- Jaký je interakční styl ideálního učitele?

Analýzované informační zdroje je možné najít v seznamu použité literatury v zadní části bakalářské práce. Výsledkem analýzy je formulování teoretických východisek práce.

Kvantitativní výzkum

Jako druh kvantitativního výzkumu je zvoleno **dotazníkové šetření**. Cílem je zjištění postojů respondentů na otázky týkající se výuky předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky i Fakultě humanitních studií. Dotazník reflektuje interakční styl vyučující a má 64 uzavřených otázek, na které respondenti odpovídají. Mají možnost odpovědi ve škále 0 - 4, kdy 0 = nikdy - vyučující daný výrok nikdy nedělá a student se s výrokem neztotožňuje, a 4 = vždy, kdy student s výrokem absolutně souhlasí. Výzkumný soubor budou tvořit studenti zapsaní na předmět Management I na Fakultě humanitních studií a Fakultě managementu a ekonomiky. V rámci Fakulty managementu a ekonomiky je na předmět zapsáno 209 studentů, na Fakultě humanitních studií, ve studijním oboru Anglický jazyk pro manažerskou praxi je 103 studentů, na oboru Německý jazyk pro manažerskou praxi 40 studentů. O vyplnění dotazníku budou požádáni všichni studenti, je předpoklad, že ne všichni studenti dotazník vyplní, popř. vyplní řádně tak, aby nemusel být ze vzorku vyloučen - např. nevyplní všechna políčka, dají stejnou známku v celém dotazníku.

Metodika sběru dat - výzkumný soubor - dotazník, na Fakultě humanitních studií, bude studentům předložen v 7. týdnu semestru, na seminářích, po napsání první části zkouškové písemné práce. Na Fakultě humanitních studií budou studenti, kteří se účastní na přednášce v 8. týdnu semestru požádáni o vyplnění dotazníku. Dotazník bude předkládán v tištěné formě. Dotazník pak bude vyhodnocen a z odpovědí utvořen aritmetický průměr a vyhodnocen dle pokynů autorů dotazníku.

K tomu, aby byly stanovené cíle dosaženy, je vhodné vytvořit si **časový plán činností**, znázorněn v tabulce (Tab. 3), které je potřeba vykonat pro úspěšné zpracování bakalářské práce, ty jsou následující:

Tab. 3. Časový harmonogram zpracování bakalářské práce (vlastní zpracování)

	10/09	11/09	12/09	01/10	02/10	03/10	04/10	05/10
Formulace názvu a zásad pro zpracování práce								
Shromažďování informačních zdrojů								
Analýza informačních zdrojů								
Příprava výzkumu								
Dotazníkové šetření								
Vyhodnocení získaných údajů								
Kompletace bakalářské práce								

Bakalářská práce bude sepisována v průběhu celé předikované doby zpracování. Obhajoba bakalářské práce je naplánována na červen 2010.

6 PŘEDSTAVENÍ PŘEDMĚTU MANAGEMENT I

Předmět Management I je vyučován na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií, a to v prvním ročníku bakalářského studijního programu, v letním semestru. Na Fakultě managementu a ekonomiky je vyučován pro studijní programy:

- Hospodářská politika a správa, studijní obor Účetnictví a daně;
- Ekonomika a management, studijní obor Management a ekonomika;
- Systémové inženýrství a informatika, studijní obor Řízení výroby a kvality;

Na Fakultě humanitních studií je vyučován pro studijní programy:

- Filologie, studijní obor Anglický jazyk pro manažerskou praxi;
- Filologie, studijní obor Německý jazyk pro manažerskou praxi;

Na všech oborech je tento předmět státnicový, je mu tedy přikládán velký důraz z pohledu vyučující.

Předmět, dle IS STAG, slouží k získání uceleného obrazu o managementu jako soustavě poznatků o požadavcích na manažerskou způsobilost subjektů managementu - majitelů, manažerů a zaměstnanců. Na začátku výuky se objasňuje předmět managementu a příprava - vzdělávání - lidí na manažerskou kompetentnost. Koncepce předmětu je založená na poznávání a osvojení odborných manažerských znalostí (objekt řízení, funkce řízení, informace pro řízení a systém řízení), aktivizačních manažerských dovedností (komunikace, motivace, týmová práce, self a time management) a požadovaných manažerských vlastností (charakter, kreativita, temperament, somatika). Na závěr se prezentují a osvojují přístupy, metody a formy získávání manažerské způsobilosti (vzdělávání - výchova, výuka a výcvik - trénink při přípravě manažerů) a jsou představeny kořeny managementu, školy managementu (evropská, americká i asijská), současné trendy v managementu a je nastíněna i budoucnost managementu.

Je vytvořeno 16 tématických celků, které jsou v průběhu semestru přednášeny, jsou to následující:

1. Předmět a struktura poznatků managementu v soustavě věd.
2. Příprava (vzdělávání) lidí na manažerskou kompetentnost.
3. Systémové poznávání a využívání poznatků o celcích - organizacích.

4. Organizace jako objekty řízení.
5. Funkce řízení organizací.
6. Informace a management.
7. Osobní management lidí - self a time management.
8. Management týmu.
9. Motivace v managementu.
10. Komunikační dovednosti subjektů managementu.
11. Sociální zralost a charakterové vlastnosti subjektů managementu.
12. Kognitivně-tvořivé vlastnosti managementu.
13. Vlastnosti temperamentu subjektů managementu.
14. Somatické vlastnosti subjektů managementu.
15. Ohodnocování úrovně manažerské způsobilosti.
16. Historie, současnost a budoucnost managementu.

Základní literatura pro akademický rok 2009/2010 byla skripta Management I - 1. a 2. díl. Pro další akademický rok bude základní literaturou kniha Celostní management, autoři jsou Ján Porvazník, Janka Ladová, 4. přepracované a doplněné vydání, vydáno v roce 2010.

Na začátku semestru jsou studentům dána pravidla pro výuku předmětu Management I, která obsahují představení zásady hodnocení průběhu a výsledků studia, metodiku tvorby manažerských projektů, sylaby předmětu a doporučená témata pro zpracování manažerských projektů. Sylaby předmětu odpovídají již představeným tématickým okruhům.

6.1 Zásady pro hodnocení průběhu a výsledků studia předmětu Management I

Studenti jsou na začátku semestru, na prvním semináři i přednášce, seznámeni s postupem hodnocení. Hodnocení pozůstává ze tří částí, a to z odborné zdatnosti - IQ - písemné práce, praktické dovednosti - AQ - vypracování manažerského projektu v týmu a osobnostních

vlastností - SQ - postoj k výuce předmětu Management I a schopnost týmové práce. studenti se na začátku semestru rozdělí do týmů, ve kterých v průběhu semestru pracují.

1. **Odborná zdatnost (IQ)** – je formou písemné zkoušky v polovině semestru a ve zkušebním období. Na denní (prezenční) formě studia hodnotí písemné odpovědi na písemné zkoušce v polovině semestru vedoucí učitel seminární skupiny, ve zkušebním období přednášející učitel ročníku. Hodnotí se úroveň správného výběru poznatků z výuky a studia literatury k 3 zadaným testovým otázkám a úroveň aplikace na 3 otevřené otázky na podmínky praxe. Každá odpověď se hodnotí od 0 až po 2 (testové otázky) a od 0 až po 3 body (otevřené otázky). Celkově může student dosáhnout za písemné části zkoušky (z IQ) 30 bodů. V případě, že dosáhne méně než 16 bodů musí písemnou část z celého obsahu zkoušky zopakovat opět písemnou formou odpovědi na 6 otázek, s tím, že každá bude ohodnocena nejvíce 5 body.
2. **Praktická (aplikační) dovednost (AQ)** - hodnotí se jako ohodnocení úrovně vypracovaného manažerského projektu celkovým počtem bodů 35, kde za obsahovou úroveň může tým získat maximálně 25 bodů, za formální úroveň 10 bodů. Celkové ohodnocení obsahu pozůstává z ohodnocení obsahu jednotlivých částí projektu vypracovaných členy týmu a ohodnocení formální úrovně projektu. Za formální úroveň projektu odpovídá vedoucí týmu, přičemž jako formální úroveň se hodnotí:
 - I. úroveň titulní strany a vazby, správné pojmenování školy a fakulty, správný název vybraného tématu, uvedení druhu projektu, uvedení jmen vedoucího a členů týmu
 - II. obsah (struktura projektu, jeho části včetně jmen, kterou část kdo zpracoval)
 - III. literatura s označením, ke které části patří (nejméně 3 zdroje ke každé části)
 - IV. správné citování a uvedení odkazů na literaturu
 - V. dodržení stanovené minimální hranice počtu stran (za určitý počet stran navíc oproti stanovenému se body nepřipočítávají)Body získané za formální úroveň projektu (potenciálně může tým získat až 10 bodů) se připočítají k počtu bodů získaných za obsah.
3. **Sociální zralost (SQ)** – osobnostní vlastnosti studentů, budoucích manažerů se hodnotí celkovým počtem 35 bodů. Principy pro rozdělení bodů jsou:

- I. Postoj k výuce na seminářích - hodnotí učitel podle rozsahu hodin výuky v daném semestru a přítomnosti studentů na výuce. Dalším kritériem je aktivita studentů na seminářích a úroveň zpracování týmových prezentací.
- II. Postoj k práci v týmu a vypracování manažerského projektu - navrhuje vedoucí týmu svým členům a posuzuje se míra zapojení studenta do práce v týmu, včasnost odevzdávání svých částí na manažerský projekt a aktivita při zpracování týmových prezentací.

Za přiznání bodů z jednotlivých hodnocených částí odpovídá zkoušející. Vedoucí učitel ročníku v osobitých případech i vedoucí učitel seminární skupiny mohou přidělit za mimořádné aktivity nejvíce 15 tzv. bonusových bodů. Mezi mimořádné aktivity patří například aktivní účast na přednáškách a seminářích, zapojení se do dialogu, kladení otázek, vyjadřování vlastních názorů, prezentace na přednáškách, výzkum při zpracování projektu v konkrétních podmínkách praxe, spoluúčast členů týmu na výzkumu učitele, odpovědné vykonávání pozice vedoucího týmu, vedoucího studijní skupiny, a pod. Na bonusové body není nárok.

Maximální počet bodů, které student může získat je 100, ve zvláštních případech - v případě přidělení bonusových bodů tedy 115. Klasifikační stupnice je znázorněna v tabulce (Tab. 4):

Tab. 4. Klasifikační stupnice (vlastní zpracování)

známka	slovní hodnocení	klasifikační škála
A	výborně	100 - 93
B	velmi dobře	92 - 85
C	dobře	84 - 75
D	uspokojivě	74 - 65
E	dostatečně	64 - 56
F	nedostatečně	55 a méně
FX	nedostatečně	55 a méně

Klasifikační škála se pohybuje v rozmezí přísné a standardní. Zvýšená přísnost je dána tím, že se u studentů neprověřují jenom vědomosti, ale známku si vytvářejí prací v průběhu celého semestru.

Zásady pro hodnocení průběhu a výsledků studia předmětu Management I jsou zpracovány ve spolupráci s prof. Ing. Jánem Porvazníkem, CSc., garantem předmětu.

6.2 Metodika tvorby manažerských projektů

Manažerský projekt je týmová seminární práce, ve které studenti prokazují schopnost pracovat v týmu a převést teoretické poznatky do praxe. Studentům jsou zadána témata na začátku semestru a mají možnost výběru z 91 témat. Jedno téma může být zpracováno pouze jedním týmem. Pro zpracování manažerských projektů je vytvořena, ve spolupráci s garantem předmětu, metodika tvorby manažerských projektů, která dává podrobné instrukce ke zpracování projektů:

- I. Cílem zpracování manažerských projektů při výuce předmětu Management I studenty řádného vysokoškolského studia je dokumentovat zvládnutí předmětu studia, resp. jeho částí. Současně je smyslem zpracování těchto projektů trénovat písemnou a následně i mluvenou komunikaci s kolegy studenty i kolegy v zaměstnání či tatelem, vyučujícím, popřípadě hodnotící či kolokviální komisí.
- II. Obsah manažerského projektu orientuje tým studentů, resp. jednotlivce na schválené téma. Tým nebo jednotlivce může navrhnout téma mimo seznam určených témat, je však potřebné, aby korespondovala s obsahem předmětu Management a aby ji odsouhlasil přednášející.
- III. Manažerský projekt má splňovat tyto náležitosti:
 1. Při individuálním vypracování projektu jeho rozsah má mít nejméně 7 stran (vlastní text).
 2. Správně napsaný titulní list a požadovaná forma vazby,
 3. Obsah (osnovu) projektu je potřebné vhodně strukturalizovat (rozčlenit na jednotlivé obsahově příbuzné části s uvedením jmen kdo je zpracoval) a napsat ho na samostatném listu.
 4. Po obsahu na samostatné straně následuje úvod. V úvodu vedoucí týmu, nebo jednotlivce (autor) projektu, uvede v čem spočívá aktuálnost tématu manažerského projektu, cíle, které se sledují jeho zpracováním. Taktéž uvede, jaký je vztah zvoleného tématu k obsahu (sylabem) celostního managementu. Úvod je potřebné zpracovat v rozsahu nejméně 1 strany.
 5. Každou část je potřebné začít psát na nové straně s uvedením člena týmu, který jí zpracoval.

6. Po vlastním textu projektu napíše vedoucí týmu resp. autor projektu závěr, opět na samostatné straně. V závěru uvede, jak se podařilo splnit stanovený cíl, co při zpracování projektu nejvíce zaujalo, s jakými problémy se potkal a k jakým závěrům se dopracoval. Vyhodnotí taktéž postoje členů týmu při zpracování projektu (dodržení jeho obsahového zaměření, formální úrovně, zaujímaných postojů v průběhu upracování projektu a dodržení termínů určených vedoucím týmu). Postoje jednotlivých členů týmu vyjádří příslušným bodovým ohodnocením.
 7. Na konci projektu následují na samostatném listu použité literární, časopisecké a jiné zdroje. Při zpracování každé části projektu by její autor měl popří jiných zdrojích využít nejméně tři knižní zdroje (je potřebné uvést je správně, podle platných norem).
 8. V textu je potřebné správně citovat použitou literaturu.
 9. Taktéž obal a svázání projektu má mít přiměřenou formu.
- IV. Manažerský projekt na schválené téma vypracuje tým studentů. Pro týmové zpracování projektu se týmem rozumějí 3 resp. 4 studenti. Vlastní obsah projektu, jestliže ho zpracují:
- a) 3 studenti (vedoucí týmu a 2 členové týmu), má rozsah nejméně 12 stran vlastního textu bez osnovy projektu, úvodu, závěru a použitých zdrojů. Každý člen týmu sestaví nejméně 5 stran projektu.
 - b) 4 studenti (vedoucí týmu a 3 členové týmu), má rozsah nejméně 17 stran vlastního textu bez osnovy projektu, úvodu, závěru a použitých zdrojů. Každý člen týmu sestaví nejméně 5 stran projektu.
- V. Větší počet stran v projektu bude respektován.
- VI. Druh projektu si může student (frekventant) zvolit z následujících:
1. Případová studie
 2. Esej
 3. Podnikatelský projekt
 4. Dotazník (a analýza výsledků z průzkumu)

5. Manažersky (nebo podnikový) příběh
6. Teoretický koncept s praktickou aplikací (na konkrétní podmínky organizace)
7. Manuál (procedura, pravidla) pro průběh vybrané činnosti (procesu) v organizaci
8. Výběr článků a statí z odborných knih, odborných časopisů, internetu a webových stránek
9. Překlad článků a statí z odborných knih a impaktovaných (recenzovaných) časopisů
10. Teoretický koncept

V jednom projektu mohou být využity i dva resp. 3 druhy projektu.

V metodice, která je předána studentů, jsou jednotlivé druhy projektu ještě dále popsány. Jednou z klíčových dovedností je i správný výběr druhu projektu.

Na základě těchto instrukcí studenti zpracují a odevzdají projekt nejpozději v termínu, který je stanoven na začátku semestru.

7 ANALÝZA VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ MATERIÁLNÍ I NEMATERIÁLNÍ POVAHY VE VÝUCE

Cílem této kapitoly je analýza využívání didaktických prostředků materiální i nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky i Fakultě humanitních studií, a to na vybraných přednáškách a na seminářích.

Při analýze bude dodržen postup didaktické transformace, tj. analýza vyučovacího procesu ve čtyřech etapách, a to:

1. etapa před zahájením akademického roku,
 2. etapa před zahájením vyučování,
 3. etapa v průběhu vyučovacích jednotek,
 4. etapa na závěr didaktické transformace.
- I. První etapa se týká vypracování ročního tematického plánu. V této etapě jsem věnovala pozornost studiu dostupných materiálů, které prohlubují tematické zaměření, byla vypracována osnova předmětu - sylabus předmětu. V rámci této etapy byly aktualizovány témata manažerských projektů, tematické okruhy - sled témat, metodika tvorby manažerských projektů i zásady pro hodnocení průběhu a výsledků studia daného předmětu. V další fázi jsem ověřila dostupnost učeben i fungování techniky potřebné pro řádný průběh vyučovacího procesu. Taktéž byla zkontrolována dostupnost základní literatury ve skriptárně i v univerzitní knihovně.

Druhá, třetí a čtvrtá etapa je již individuálně připravována pro každou vyučovací hodinu - tematický okruh. V rámci této části budou analyzovány tři tematické okruhy, a to týmová práce v managementu, komunikační dovednosti subjektů managementu a vlastnosti temperamentu subjektů managementu, a to jak semináře, tak přednášky na Fakultě managementu a ekonomiky i Fakultě humanitních studií. V rámci čtvrté etapy je vhodné zjistit, jak studenti vnímají vyučující. Pro tento účel bude vyhodnocen dotazník interakčního stylu vyučující.

Týmová práce v managementu

- II. etapa před zahájením vyučování. V rámci této etapy bude určena funkce, a to jak vzdělávací, tak i výchovná, cíl, struktura hodiny, typ vyučovací jednotky, názorné pomůcky využívané při výuce, příprava materiálů a výběr vyučovací metody.

Na **přednáškách** je posloupnost následující:

vzdělávací funkce = definovat a objasnit význam týmové práce v rámci managementu, ale zejména v rámci praktického života, objasnit důležitost týmové práce pro další práci a pro přípravu na praxi, vysvětlit hlavní rozdíl mezi týmovou a skupinovou prací;

výchovná funkce = pochopení důležitosti týmové práce pro přípravu na praxi a aplikace týmového myšlení a konání při práci na semináři, při dalším studiu i praktickém životě, což by mělo vést ke zlepšení komunikace a sociální zralosti studentů;

cíl vyučovací hodiny = studenti by měli rozlišit mezi týmovou a skupinovou prací, uvést konkrétní aplikační příklad, znát i využívat principy práce týmu, vlastními slovy vysvětlit pravidlo týmové práce $\Leftrightarrow 1 + 1 = 3$; definovat výhody i nevýhody týmové a skupinové práce;

struktura hodiny = průběh přednášky je veden vyučující, studenti jsou do procesu vyučování zapojováni pomocí otázek týkajících se tématu.

typ vyučovací jednotky = na Fakultě managementu a ekonomiky (FaME) je přednáška dvouhodinová, na Fakultě humanitních studií (FHS) je jednohodinová. Na FaME je se studenty veden delší dialog a jednotlivá podtémata jsou s nimi více rozebírána.

názorné pomůcky = na přednáškách je využívána prezentace připravená v Power-Pointu, tabule, zpětný projektor, práce s učebnicí, audiovizuální technika, výuka probíhá v učebně se standardním vybavením;

příprava materiálů = materiály na přednášku jsou připravovány v průběhu akademického roku a letních prázdnin, před začátkem letního semestru. Pozornost je věnována obsahové stránce prezentací tak, aby byla pro studenty jednoduše členěná a srozumitelná;

výběr vyučovací metody = v rámci přednášek je většinou využíván monolog doplněný o dialogickou metodu se studenty, metoda práce s učebnicí a knihou, dále jsou využívány metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. Diagnostické metody jsou nejvíce využívány při hodnocení znalostí studentů, metody aplikační se prohlubují zejména na seminářích, na přednáškách jsou dávány konkrétní praktické aplikace;

III. etapa - v průběhu vyučování. Kvalitní příprava garantuje i jednoduchý chod přednášek či seminářů, v průběhu se však mohou vyskytnout okolnosti, na které se vyučující nepřipravila. V dosavadní praxi jsem se setkala s nefungující technikou. Tento problém je vždy řešen operativně, v jednodušších případech restartováním techniky, ve složitějších případech povoláním správce techniky. V době, kdy správce opravuje techniku, vyučující již přednáší, zejména otázkami do publika o základních vědomostech studentů o dané problematice. Po vyřešení technických problémů přednáška pokračuje dál.

IV. etapa - na závěr didaktické transformace, má dva aspekty, a to ověření splnění cílů a náročnost tematického okruhu.

ověření splnění cílů = cíle a funkce vyučovací hodiny jsou stanoveny vždy předem a studentům jsou oznámeny. V průběhu přednášky se přednášející dotazuje zda studenti vše chápou, popř. kde jsou kritická místa v nepochopení učební látky. V případě nejasností je vše vysvětleno, popř. je požádán někdo ze studentů, aby daný problém vysvětlil svými slovy. Další možnost ověření splnění je v chování se studentů, toto je však těžce měřitelné a je závislé pouze na pozorování chování studentů. Nejjednodušší cestou je ověření vědomostí, a to formou písemného zkouškového testu;

náročnost tematického okruhu = týmová práce je téma, které je zařazeno do těžších, proto je mu věnována celá doba přednášky, k tomuto tématu nejsou přidružena žádná jiná. Časový průběh přednášky je v souladu s plánem.

Na **seminářích** týkajících se týmové práce v managementu jsou etapy následující:

II. Etapa před zahájením vyučování.

vzdělávací funkce = znovu vysvětlit, zdůraznit a aplikovat význam týmové práce v rámci praktického života a pro přípravu na praxi;

výchovná funkce = pochopení důležitosti týmové práce pro přípravu na praxi, sebezpoznání studentů v oblasti týmové práce - zjištění, jaká role v týmu je pro daného studenta nejlepší, vysvětlení a pochopení, proč je důležité lidi v týmu rozčleňovat dle jejich vlastností;

cíl vyučovací hodiny = studenti budou seznámeni s Belbinovým dotazníkem, který poukazuje na důležitosti týmové práce v praktickém životě, protože i na základě daného dotazníku je možné, že budou rozděleni do pracovních týmů v jejich další praxi, tento dotazník si všichni přítomní studenti vyplní a prakticky tak poznají jednotlivé týmové role;

struktura hodiny = průběh semináře je veden vyučující. V úvodní části semináře je prezentace studentů na téma Týmová práce v managementu. Studenti mají za cíl zpracovat PowerPointovou prezentaci na dané téma a nejenom jej teoreticky popsat, ale najít i praktické příklady týmové práci v praxích organizací. Po prezentaci studentů následuje dialog o dané problematice, po vysvětlení všech okruhů k dialogu je přistoupeno na praktickou aplikaci - vyplnění Belbinova dotazníku.

typ vyučovací jednotky = na FHS jsou semináře dvouhodinové. Na FaME semináře nevedu, proto budou analyzovány pouze semináře z FHS.

názorné pomůcky = na seminářích je využívána prezentace studentů připravená v PowerPoint-u, tabule, audiovizuální technika, pracovní materiály - Belbinov dotazník, výuka probíhá v učebně se standardním vybavením;

příprava materiálů = materiály na seminář jsou připravovány v průběhu akademického roku. Na daný seminář je nutno nakopírovat dostatečný počet dotazníků pro všechny studenty tak, aby měl každý svůj vlastní dotazník i s vyhodnocením a popisem týmových rolí. Taktéž musí být zajištěna viditelnost vyplňování dotazníků a slyšitelnost vyučující - proto je zkontrolována učebna, tabule, fixy;

výběr vyučovací metody = v rámci daného semináře je většinou využívána dialogická metoda se studenty, fixační a aplikační metody, po zadání instrukcí je aplikována metoda samostatné práce studentů;

III. etapa - v průběhu vyučování se mohou vyskytnout okolnosti, na které se vyučující nepřipravila, jedná se zejména o absenci prezentujícího týmu. Tento problém je vyřešen krátkým shrnutím podstatných informací v dialogu se studenty. Prezentující

tým, který se bez omluvy nedostavil, je potrestán neudělením bodů za prezentaci na seminářích. Dalším problémem může být nefungující technika. Tento problém je vždy řešen operativně, většinou restartováním techniky popř. povoláním správce techniky. V případě, že správce techniky není přítomen, nebo se techniku nepodařilo opravit, je zajištěn náhradní notebook a dataprojektor, takže výuka pokračuje s minimálním zdržením. Mezi další časté problémy patří vyrušování studentů. To je řešeno individuálně, od napomenutí až po vyloučení studenta ze semináře.

IV. etapa - na závěr didaktické transformace,

ověření splnění cílů = specifické cíle i funkce jsou stanoveny předem a studentům jsou oznámeny. V průběhu semináře je veden se studenty dialog o důležitosti a nutnosti týmové práce. Skutečné ověření splnění cílů přichází při zpracování manažerských projektů a hodnocení vedoucího týmu. Zde je pro vyučující zpětná vazba o pochopení problematiky. V rámci hodnocení vedoucích týmů je vidět, že pochopili důležitost týmové práce.

náročnost tématického okruhu = seminář navazuje na přednášku a jeho cílem je procvičit a prakticky aplikovat možnosti týmové práce v organizacích i v neziskovém sektoru. Toto téma, jak již bylo řečeno, je náročné, proto mu je věnována jak celá přednáška, tak i celý, nedělený, seminář. Časový harmonogram semináře byl dodržen.

Komunikační dovednosti subjektů managementu

II. Etapa před zahájením vyučování příprava **přednášky**:

vzdělávací funkce = vysvětlit význam komunikace v praktickém životě, objasnit, jaké druhy komunikace existují, jaká je důvěryhodnost komunikace, jaké formy komunikace existují, vysvětlit a upozornit na multinacionální komunikace a její význam v managementu i v praktickém životě;

výchovná funkce = pochopení důležitosti komunikačních dovedností a jejich význam pro další rozvoj studentů a pro přípravu na praxi, aplikace základních principů mluvené a psané komunikace v praxi, např. formou rozhovorů, psaní e-mailů, uvědomění si, že formou komunikace studenti poukazují na to, jací jsou lidé a uvědomění si nesprávných formulací v rámci mluvení i psané komunikace;

cíl vyučovací hodiny = studenti by měli znát a vysvětlit pojem komunikace, uvést praktické příklady, kdy ke komunikaci dochází, vysvětlit, co je to efektivnost a spolehlivost komunikace, objasnit rizika a druhy komunikace využívané v managementu, poukázat na aktivní a pasivní formy komunikace a znát základní pravidla přípravy mluveného projevu i psané formy komunikace, uvědomit si konflikty v komunikace nejenom z negativní stránky, ale i z pozitivního pohledu, vysvětlit, co je to multinacionální komunikace a na vše uvést i praktické příklady;

struktura hodiny = přednáška je vedena vyučující, studenti jsou do procesu vyučování zapojováni pomocí otázek týkajících se tématu.

typ vyučovací jednotky = na FaME je přednáška dvouhodinová, na FHS je jednohodinová. Na FaME je studentům promítnuto a rozebráno výukové video v anglickém jazyce, a následně jsou hlavní body rozebrány v jazyce českém.

názorné pomůcky = prezentace připravená v PowerPoint-u, tabule, fixy, zpětný projektor, práce s učebnicí, audiovizuální technika, učebna se standardním vybavením;

příprava materiálů = materiály na přednášku jsou připravovány v průběhu akademického roku a letních prázdnin, ještě před začátkem letního semestru. Pozornost je věnována obsahové stránce prezentací tak, aby byla pro studenty jednoduše čleňná a srozumitelná. Zvláštní pozornost je věnována přípravě videa v anglickém jazyce, kdy je vyučující rozebráno, analyzováno a jsou vybrány hlavní body, které jsou se studenty na přednášce probírány a vysvětlovány;

výběr vyučovací metody = monolog doplněný o dialogem se studenty, metoda práce s učebnicí a knihou, dále jsou využívány metody motivační, expoziční, fixační a aplikační;

III. etapa - v průběhu vyučování - v průběhu přednášky se mohou vyskytnout okolnosti, na které vyučující není připravena, v rámci této kapitoly a v souvislosti s videem umístěným na internetových stránkách se může stát, že video nebude fungovat. V tomto případě je bezpodmínečně nutné, aby video fungovalo, jinak by přednáška nedodržela časový harmonogram. Zatím se však nestalo, aby video nefungovalo, vyučující si zajistí, ještě před začátkem semestru a výuky, dostupnost všech potřebných komponent pro fungování videa.

IV. etapa - na závěr didaktické transformace:

ověření splnění cílů = cíle a funkce vyučovací hodiny jsou stanoveny a oznámeny studentům předem. V průběhu výuky přednášející klade dotazy o pochopení učiva i otevřené otázky směřující ke správným odpovědím ještě před promítnutím dotazovaného textu. Další možností je ověření vědomostí na konci semestru, a to formou písemného zkuškového testu;

náročnost tématického okruhu = komunikační dovednosti subjektů managementu je téma, které je zařazeno do těžších, proto je mu věnována celá doba přednášky i semináře. Doba přednášky byla překročena o 7 minut, i v důsledku puštění a vysvětlování prezentovaného videa.

Na **seminářích** týkajících se komunikačních dovedností subjektů managementu jsou etapy následující:

II. Etapa před zahájením vyučování.

vzdělávací funkce = zdůraznit a prakticky aplikovat význam neverbální, konkrétně zrakové, komunikace a její využití v managementu i v životě;

výchovná funkce = pochopení vztahu neverbální - zrakové - komunikace v rámci každodenního života, objasnění a vysvětlení jednotlivých projevů neverbální - zrakové- komunikace a jejich praktické využití a aplikace studenty;

cíl vyučovací hodiny = studenti si prakticky vyzkoušejí verbální komunikaci bez možnosti užití neverbálních prvků při vysvětlování a popisu jednoduchých obrázků. Úkolem ostatních studentů bude, dle pokynu prezentujícího, obrázek nakreslit, a to bez možnosti kladení dalších doplňujících otázek. Po dokončení daného cvičení budou se studenty probrány jejich pocity a náročnost úkolu. Výsledkem bude poukázání na pravidla komunikace - tj. vždy říct cíl - v našem případě to bude konkrétní obrázek, který mají studenti namalovat, a v průběhu vysvětlování se neustále ptát, zda kolegové pochopili pokyny a instrukce a taktéž poukázání na prvky neverbální komunikace a jejich důležitost;

struktura hodiny = vyučující hodina je rozdělena do tří základních částí. V první části je prezentace studentů na připravené téma - Komunikační dovednosti subjektů managementu, a to nejenom z pohledu teoretického, ale musí mít připravenou i praktickou ukázkou komunikace. Ve druhé části semináře je veden se studenty dia-

log na dané téma a je směřován právě k prvkům neverbální komunikace, jejich praktická ukázka a interpretace. Ve třetí, poslední části hodiny je vždy jeden student požádán, aby vystoupil před ostatní kolegy a verbálně popisoval obrázek vybraný vyučující, takto se vystřídají dva až tři studenti, a to podle náročnosti vybraného obrázku a časových možností semináře. Na závěr hodiny studenti řeknou své pocity a závěry, vyučující doplní tyto komentáře o nutnost říct cíl a základní pravidla komunikace.

typ vyučovací jednotky = na FHS jsou semináře dvouhodinové.

názorné pomůcky = PowerPoint, tabule, fixy, audiovizuální technika, pracovní materiály - ukázky obrázků, učebna se standardním vybavením;

příprava materiálů = materiály na seminář jsou připravovány v průběhu akademického roku - v případě, že vyučující najde jiný, vhodnější obrázek, její materiály jsou o tento obrázek doplněny kdykoliv;

výběr vyučovací metody = dialogická metoda se studenty, fixační a aplikační metody, samostatná práce studentů;

III. etapa - v průběhu vyučování se mohou vyskytnout nepředvídatelné okolnosti, na které bude vyučující nepřipravena, zejména se jedná o absenci prezentujícího týmu. Tento problém je vyřešen krátkým shrnutím podstatných informací v dialogu se studenty. Prezentující tým, který se bez omluvy nedostavil, je potrestán neudělením bodů za prezentaci na seminářích. Dalším problémem může být neochota studentů spolupracovat. V tomto případě si vyučující vybere jednoho studenta, který začne spolupracovat, popř. neochota studentů pokračovat v „malování“, tento problém je řešen ukončením daného cvičení a větší pozornost je věnována interpretaci výsledků. Důvody neochoty spolupracování mohou být různé a vyučující by měla být schopna dané problémy vyřešit individuálně. Mezi další časté problémy patří vyrušování studentů. To je řešeno individuálně, od napomenutí až po vyloučení studenta ze semináře.

IV. etapa - na závěr didaktické transformace,

ověření splnění cílů = studenti jsou na začátku semináře seznámeni s průběhem vyučovací jednotky a vědí, co bude dle časového harmonogramu následovat. Ověření splnění cílů je zjišťováno jak v průběhu semináře, kdy vyučující vidí ochotu spolu-

pracovat, tak i na konci semináře, kdy studenti sami dělají nejenom teoretické, ale i praktické závěry z úkolů, které vykonávali. Na základě předchozích zkušeností, s tímto cvičením nebyl problém a mezi studenty je oblíbené;

náročnost tématického okruhu = seminář navazuje na přednášku a jeho cílem je procvičit a prakticky aplikovat využívání neverbální a verbální komunikace v teoretickém, ale zejména praktickém životě. Toto téma, jak již bylo řečeno, je náročné, proto mu je věnována jak celá přednáška, tak i celý, nedělený, seminář. Časový harmonogram semináře byl dodržen.

Vlastnosti temperamentu subjektů managementu

II. Etapa před zahájením vyučování - příprava přednášky:

vzdělávací funkce = vysvětlit pojem temperament a objasnit vznik daného pojmu, vysvětlit a prakticky aplikovat význam temperamentu v managementu a poukázat na převahu genů při formování temperamentu, stručné představení jednotlivých typologií temperamentu a jejich praktická aplikace, vysvětlení a poukázání na nejznámější a nejužívanější typologie temperamentu, poukázání na nejnovější typologii temperamentu;

výchovná funkce = pochopení rozdílnosti jednotlivých typů temperamentu a jejich reakce na podněty, pochopení a uvědomění si vhodnosti jednotlivých typů temperamentu v řídicích funkcích a vysvětlení důležitosti tolerance jednotlivých projevů temperamentu;

cíl vyučovací hodiny = studenti budou znát vysvětlit pojem temperament a budou chápat rozdíl mezi temperamentem a charakterem, budou vědět poukázat na jednotlivé typologie temperamentů a prakticky zařadit typologii temperamentu na pracovní pozice;

struktura hodiny = přednáška je vedena vyučující, studenti jsou do procesu vyučování zapojováni pomocí otázek týkajících se tématu.

typ vyučovací jednotky = na FaME je přednáška dvouhodinová, na FHS je jednohodinová.

názorné pomůcky = prezentace připravená v PowerPoint-u, tabule, fixy, zpětný projektor, práce s učebnicí, učebna se standardním vybavením;

příprava materiálů = materiály na přednášku jsou připravovány v průběhu akademického roku, ještě před začátkem letního semestru. Pozornost je věnována obsahové stránce prezentací tak, aby byla pro studenty jednoduše členěná a srozumitelná;

výběr vyučovací metody = monolog doplněný o dialogem se studenty, metoda práce s učebnicí a knihou, dále jsou využívány metody motivační, expoziční, fixační a aplikační;

III. etapa - v průběhu vyučování - v průběhu přednášky se mohou vyskytnout okolnosti, na které vyučující není připravena, zejména nefungující technika. Tento problém bývá rychle vyřešen;

IV. etapa - na závěr didaktické transformace:

ověření splnění cílů = na začátku přednášky jsou studenti seznámeni s cíly a funkcemi vyučovací jednotky. V průběhu výuky je se studenty veden dialog a vyučující má zpětnou vazbu o pochopení, resp. nepochopení přednášené látky. V případě nepochopení je typologie temperamentu a její praktická aplikace znovu vysvětlena; Poslední možností je ověření vědomostí na konci semestru, a to formou písemného zkouškového testu;

náročnost tématického okruhu = vlastnosti temperamentu subjektů managementu je téma, které je zařazeno do těžších, proto je mu věnována celá doba přednášky i semináře. Doba přednášky nebyla překročena;

Na **seminářích** týkajících se vlastností temperamentu subjektů managementu jsou etapy následující:

II. Etapa před zahájením vyučování.

vzdělávací funkce = zdůraznit a prakticky aplikovat nestandardní typ temperamentu, a to pomocí DISC testu, obeznámit studenty i s jinou typologií temperamentu, než s nejznámější, Hippokratovou typologií;

výchovná funkce = poukázat na rozdílnost jednotlivých lidí a upozornit na vzájemnou akceptaci a porozumění, upozornit na jednotlivé silné stránky typů temperamentu, ne pouze na negativa;

cíl vyučovací hodiny = studenti si prakticky vyzkoušejí DISC test a na závěr vyučovací hodiny jim budou sděleny výsledky jednotlivých typologií;

struktura hodiny = vyučující hodina je rozdělena do tří základních částí. V první části je prezentace studentů na připravené téma - Vlastnosti temperamentu subjektů managementu, a to nejenom z pohledu teoretického, ale musí mít připravenou i praktickou ukázkou temperamentu - test, video, jiný praktický příklad. Ve druhé části semináře je veden se studenty dialog na dané téma a je směřován právě k jednotlivým typologiím temperamentu. Ve třetí, poslední části hodiny je studentům postupně rozdán dotazník na zjištění typologie temperamentu a je zachováno jednotné tempo při vyplňování, ale zejména při vyhodnocování daného testu. studenti dostanou všechny potřebné materiály nakopírované, výsledky se doví až na konci vyučovací hodiny.

typ vyučovací jednotky = semináře jsou dvouhodinové.

názorné pomůcky = PowerPoint, tabule, fixy, audiovizuální technika, pracovní materiály - nakopírované testy, učebna se standardním vybavením;

příprava materiálů = materiály na seminář jsou připravovány cca týden před seminářem, kdy jsou testy kopírovány a kompletovány tak, aby mohly být předány studentům;

výběr vyučovací metody = dialogická metoda se studenty, fixační a aplikační metody, samostatná práce studentů;

- III. etapa - v průběhu vyučování se mohou vyskytnout nepředvídatelné okolnosti, na které bude vyučující nepřipravena, zejména se jedná o absenci prezentujícího týmu. Tento problém je vyřešen krátkým shrnutím podstatných informací v dialogu se studenty. Prezentující tým, který se bez omluvy nedostavil, je potrestán neudělením bodů za prezentaci na seminářích. Dalším problémem může být nepochopení vyplňování testu, v tomto případě je studentům vše znovu vysvětleno, popř. je požádán student, který chápe instrukce, aby ostatním kolegům pomohl. V průběhu vyhodnocování je častým problémem, že studenti nechápou styl vyhodnocování, postup je

stejný jako při nepochopení instrukcí. Mezi další časté problémy patří vyrušování studentů. To je řešeno individuálně, od napomenutí až po vyloučení studenta ze semináře.

IV. etapa - na závěr didaktické transformace,

ověření splnění cílů = studenti jsou na začátku semináře seznámeni s průběhem vyučovací jednotky a vědí, co bude dle časového harmonogramu následovat. Ověření splnění cílů je zjišťováno jak v průběhu semináře, kdy vyučující vidí ochotu spolupracovat, tak i na konci semináře, kdy studenti sami dělají nejenom teoretické, ale i praktické závěry z úkolů, které vykonávali. Na základě předchozích zkušeností, s tímto cvičením nebyl problém a mezi studenty je oblíbené;

náročnost tématického okruhu = seminář navazuje na přednášku a jeho cílem je vysvětlit temperament v teoretickém, ale zejména praktickém životě. Toto téma, jak již bylo řečeno, je náročné, proto mu je věnována jak celá přednáška, tak i celý, nedělený, seminář. Časový harmonogram semináře byl dodržen.

Na základě analýzy vyučování bude potvrzena, resp. zamítnuta hypotéza H1: Ve výuce předmětu Management I na Fakultě managementu a ekonomiky a Fakultě humanitních studií jsou využívány všechny didaktické prostředky materiální i nemateriální povahy. Z výsledku analýzy dle předpokladu vyplynulo, že všechny didaktické prostředky jak materiální, tak nemateriální povahy využívány nejsou. Hypotéza je tedy zamítnuta. V dalším pedagogickém působení se vyučující zaměří zejména na využití didaktických prostředků nemateriální povahy, a to zejména na zážitkové učení, využívání metody názornosti a aktivity studentů na seminářích i přednáškách. V rámci seminářů i přednášek budou zavedeny i prvky konstruktivismu tak, aby byly tyto výukové hodiny pro studenty zajímavější.

V rámci čtvrté etapy, tedy na závěr didaktické transformace, je nejenom zjišťováno ověření splnění cílů a náročnosti tématického okruhu, ale i interakční styl vyučující z pohledu studentů. Dotazník interakčního stylu vyučující je součástí bakalářské práce, jako příloha (Příloha I). Vzhledem k tomu, že vyučuji na dvou fakultách, byl zjišťován i názor studentů z obou fakult. Pro přehlednost budou výsledky uvedeny z pohledu jednotlivých fakult. Průzkum na Fakultě managementu a ekonomiky byl uskutečněn na přednášce. Počet vyhodnocovaných dotazníků byl 108. V tomto počtu nejsou započítané dotazníky, které byly

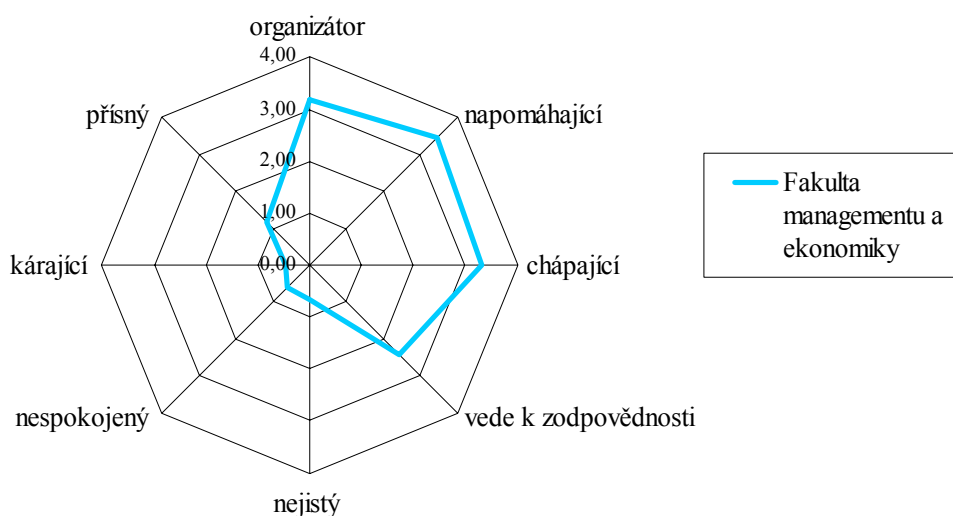
neúplně vyplněné, popř. bylo zaškrtnuto pouze jedno číslo. Výsledky jsou názorně zobrazeny v tabulce (Tab. 5):

Tab. 5. Hodnocení studentů Fakulty managementu a ekonomiky (vlastní zpracování)

Dimenze	Hodnota	Hodnota ideálního učitele
Organizátor	3,18	3,85
Napomáhající	3,46	3,83
Chápající	3,29	3,75
Vede k zodpovědnosti	2,42	3,23
Nejistý	0,65	0,88
Nespokojený	0,63	0,95
Kárající	0,48	0,98
Přísný	1,17	2,95

Výsledky jsou srovnány s hodnotou ideálního učitele. Výsledky hodnocení studentů Fakulty managementu a ekonomiky ukazuje obrázek (Obr. 9):

Hodnocení studentů Fakulty managementu a ekonomiky



Obr. 9. Hodnocení vyučující studenty Fakulty managementu a ekonomiky

Z výsledku průzkumu mezi studenty Fakulty managementu a ekonomiky vyplývá, že vyučující vnímají jako napomáhající, chápající a organizátora, vedoucí k zodpovědnosti. Méně ji vnímají jako nejistou, nespokojenou, přísnou a kárající. Největší rozdíl v porovnání s hodnotou ideálního učitele je v položce „Přísný“. Na základě výsledků výzkumu by vyučující měla zpřísnit své pedagogické působení na dané fakultě.

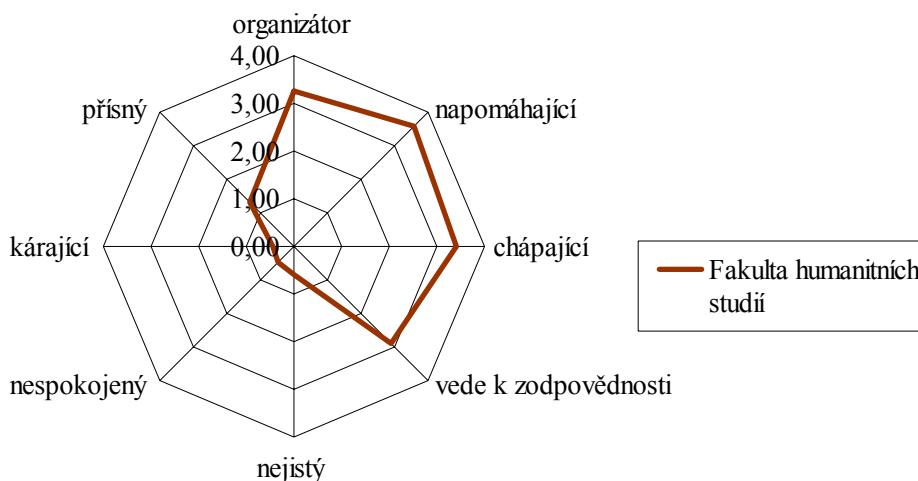
Na Fakultě humanitních studií bylo vyhodnocení 79 dotazníků. Výsledky ukazuje tabulka (Tab. 6):

Tab. 6. Hodnocení vyučující studenty Fakulty humanitních studií (vlastní zpracování)

Dimenze	Hodnota	Hodnota ideálního učitele
Organizátor	3,24	3,85
Napomáhající	3,57	3,83
Chápající	3,42	3,75
Vede k zodpovědnosti	2,90	3,23
Nejistý	0,59	0,88
Nespokojený	0,50	0,95
Kárající	0,44	0,98
Přísný	1,30	2,95

I zde jsou výsledky srovnány s hodnotou ideálního učitele, výsledky jsou znázorněny i graficky, viz. obrázek (Obr. 10):

Hodnocení vyučující studenty Fakulty humanitních studií



Obr. 10. Hodnocení vyučující studenty Fakulty humanitních studií

Stejně, jako na Fakultě managementu a ekonomiky, i studenti Fakulty humanitních studií hodnotí vyučující jako napomáhající, chápající, organizátora vedoucí k zodpovědnosti. Nejnižší hodnoty jsou v kategorii přísná, nespokojená, nejistá a kárající. Ve srovnání s hodnotami ideálního učitele, i zde je největší rozdíl v položce „Přísný“. K hodnotě ideál-

ního učitele se vyučující nejvíce přiblížila v položkách napomáhající, chápající a vedoucí k zodpovědnosti.

Na základě dosažených výsledků výzkumu je možné potvrdit, resp. zamítnout hypotézu H3: Interakční styl vyučující podle studentů se bude lišit od interakčního stylu ideálního učitele. Výsledky výzkumu poukazují na potvrzení hypotézy, tj. interakční styl vyučující není shodný s interakčním stylem ideálního pedagoga. Pro potvrzení, resp. zamítnutí hypotézy byl brán zřetel na 10% toleranční hranici. V této hranici byly dodrženy pouze hodnoty u napomáhající, nejistou a nespokojenou, na Fakultě managementu a ekonomiky. U ostatních kritérií byly odchylky větší než 0,4 bodu. Na Fakultě humanitních studií se do této tolerance dostaly hodnoty u napomáhající, chápající, vedoucí k zodpovědnosti a nejistou. U zbývajících parametrů byla taktéž překročena hranice 0,4 bodu.

Je nutno poznamenat, že hodnoty ideálního učitele jsou stanoveny relativně přísně.

8 SEBEREFLEXE A SWOT ANALÝZA VLASTNÍHO PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ

Sebereflexe, jak již bylo zmíněno v teoretické části, je specifická lidská činnost zabývající se vlastní psychikou. V rámci analyzování vlastního pedagogického působení bude sebereflexe rozčleněna do čtyř oblastí, a to na dynamickou stránku osobnosti, adaptační zralost, interakční styl vyučující a SWOT analýza pedagogického působení.

V rámci dynamické stránky osobnosti bude analyzována komunikace se studenty, týmová práce, temperament a extroverze, popř. introverze vyučující.

Komunikace se studenty - probíhá zejména formou přednášek, seminářů, e-mailové komunikace, telefonické komunikace, popř. osobní rozhovory a konzultace. V rámci komunikace vzniká komunikační šum způsobený jazykem vyučující, kterým je slovenština. Pro zmírnění daného šumu jsou prezentace na přednáškách v českém jazyce, odborná terminologie je taktéž překládána do češtiny. Komunikace e-mailem taktéž probíhá v českém jazyce, osobní konzultace nikoliv. Studenti s touto formou komunikace nemají problém, resp. na problém prozatím neupozornili.

Týmová práce - je součástí předmětu Management nejenom jako vyučovací kapitola, ale studenti by měli vidět i její praktickou aplikaci. Studenti jsou žádáni o týmovou práci v průběhu semestru, proto jim musí být vyučující vzorem. Vzor musí vidět zejména ve vyučujících daného předmětu. Celkem vyučuje předmět Management I čtyři vyučující, jeden přednášející - já. Při problému musíme být schopni se zastoupit, nahradit, např. v případě nemoci, neodkladného jednání, a jiných okolnostech. Na týmovou práci je využíván Belbinov dotazník, který charakterizuje člověka dle jeho nejsilnější týmové pozice. Podle výsledků Belbinova dotazníku, jsem kombinace typů realizátor, stmelovač a koordinátor. Realizátor uvádí myšlenky v opravdový uskutečnitelný proces. Nápady dokáže výborně implementovat do praxe. Pracuje systematicky, dokáže zorganizovat i velmi komplikované projekty. Také administrativa mu není cizí. Vždy udělá to, co je nutné. Je však velice neflexibilní, což komplikuje i jeho přizpůsobení se novým možnostem. Stmelovač je lidumil, který nemá rád konflikty a hádky. Stará se tedy o pohodu v týmu. Mírní konflikty, vytváří týmovou atmosféru, podporuje členy týmu v jejich silných stránkách. Zvládá tedy komunikační a vztahové poruchy, a tím tým opět stmeluje. Vrací lidem morálku, human-

nost a optimismus. Diplomatically se stará o psychickou stránku organismu zvaného „tým“. Jeho slabostí je ale nerozhodnost v hraničních situacích. Koordinátor je zralý, všestranný, sebejistý. Vede tým ke společnému cíli. Je ideálním lídrem porad, neboť dokáže s lehkostí shrnout poznatky a vzbudit důvěru v ostatních. Dokáže z týmu dostat to nejlepší, protože rozpozná individuální talent a dá mu prostor, aby se projevil. Tím zvyšuje sebedůvěru členům týmu, což následně zvyšuje potenciál celku. Představuje proto nejlepší osobu pro koordinaci skupinové snahy.

Nikde v odborné literatuře není napsáno, jaký profil by měl mít ideální vyučující. Je pouze uvedeno, že v neziskové sféře by měl být vedoucí týmu stmelovač, v neziskové sféře koordinátor.

Temperament - dynamická stránka osobnosti. Jako nejčastější typologie temperamentu se užívá Hippokratova typologie a jeho rozdělení lidí na sangvinika, flegmatika, cholera a melancholika. Pro výuku předmětu Management je důležité, aby byl vyučující otevřený argumentům, přístupný jiným názorům, pozitivně naladěný, ale i přísný a věděl si udělat ve třídě, popř. i na přednášce pořádek. Je nutné, aby byl systematický, cílevědomý, vytrvalý, důkladný a měl ve věcech pořádek. Taktéž by měl být rozvážný, mírumilovný, spolehlivý, klidný, cílevědomý. Je vhodné, aby dával přednost skupinové aktivitě, aby byl aktivní, optimistický, sebejistý a motivující, a taktéž společenský, přístupný, hovorný, reaktivní, přitažlivá osobnost a dobrý vůdce, zvědavý, upřímný a se smyslem pro humor. Při výčtu těchto vlastností by měl být vyučující předmětu Management kombinace sangvinika, cholera, melancholika a flegmatika. Při testech osobnosti mi naposled vyšlo, že jsem ze 42% sangvinik, 33% cholera, 14% flegmatik a z 11% melancholik.

Další možností, jak zjistit dynamickou stránku osobnosti je tzv. DISC test. Tento test je zaměřen na porovnání vlastností lidí ke zvířecím vlastnostem, kde D = lev, I = tuleň, S = zlatý retrívr a C = bobr. Tento test srovnává intenzitu dynamických vlastností na sedmi-stupňové škále, kde 1 = nejnižší intenzita, 7 = nejvyšší intenzita. Čím vyšší intenzita, tím silnější reakce na podnět pro daný typ. Stejně jako u Hippokratovy typologie, i u DISC-testu je každý člověk kombinace všech typů temperamentu. Tato typologie popisuje i jednotlivé typy v práci, kde lvi jsou zaměřeni na cíl, mají v hlavě celkový obraz, jsou dobří organizátoři a hledají praktická řešení, rychle přechází k činům, delegují práci, vyžadují výsledky, stanovují cíl, stimulují aktivitu a rostou při opozici. Tuleni jsou dobrovolníci na práci, vymýšlejí nové aktivity, vypadají dobře navenek, myslí věci dobře, mají energii a

nadšení, začínají okázalým způsobem, pobízejí další, aby se přidali a dokáží nadchnout lidi pro práci. Zlatí retrívři jsou schopní a vyrovnaní, klidní a ochotní, mají administrativní schopnost, urovnávají problémy, vyhýbají se konfliktům, jsou dobří pod tlakem a hledají jednodušší způsoby. Bobři jsou programově orientovaní, perfekcionisté, uvědomují si detaily, jsou spořádaní a organizovaní, milují průzkum, cítí potřeby, vidí problémy a nalézají tvořivé řešení.

Práce vyučujícího předmětu Management by měla být zaměřena na cíl s hledáním praktických řešení a schopností delegovat práci. Mezi další požadavky patří dobrovolnost, tj. samostatné vyhledávání a vymýšlení nových aktivit, které budou sloužit pro rozšiřování daného předmětu, vyučující by měl být energický a nadšený, čím přenese svoje pocity a nadšení i na studenty, měli by být klidní, ochotní s administrativní schopností, perfekcionisté s myšlením na detaily a se schopností tvořivého myšlení a řešení. Daný popis práce vyučujícího předmětu Management tedy odpovídá kombinaci všech typů temperamentu. Při mém testování mi vyšlo že jsem tuleň - segment 7, lev - segment 5, zlatý retrívr - segment 3 a bobr - segment 2.

Extroverze vs. introverze - extroverze je z pohledu vyučování Managementu velmi podstatná. Studenti musí mít pocit, že vyučující je otevřený, ochoten vést dialog. Pro vyučování předmětu Management je tedy vhodné, aby vyučující byl extrovert. Pro zjištění extroverze, resp. introverze byl použit test dle Buchtové (2003), kteří je součástí této bakalářské práce jako příloha P II. Z daného testu vyplynulo, že mé chování odpovídá extrovertovi. Pro efektivní výuku předmětu Management jsou nutné ale i vlastnosti introverta, jako stálost, preciznost, spolehlivost, svědomitost, ukázněnost, důkladnost a pečlivost.

Druhou analyzovanou částí je **adaptační zralost** vyučující. Test adaptační zralosti byl použit dle Buchtové (2003) a je součástí této bakalářské práce jako příloha P III. Adaptační zralost je způsobilost používat konstruktivních adjustačních mechanismů, tedy připravenost vyučující k pedagogické činnosti a schopnost reagovat na předvídatelné i nepředvídatelné okolnosti. Výsledky testů napovídají o nadprůměrné adaptační zralosti.

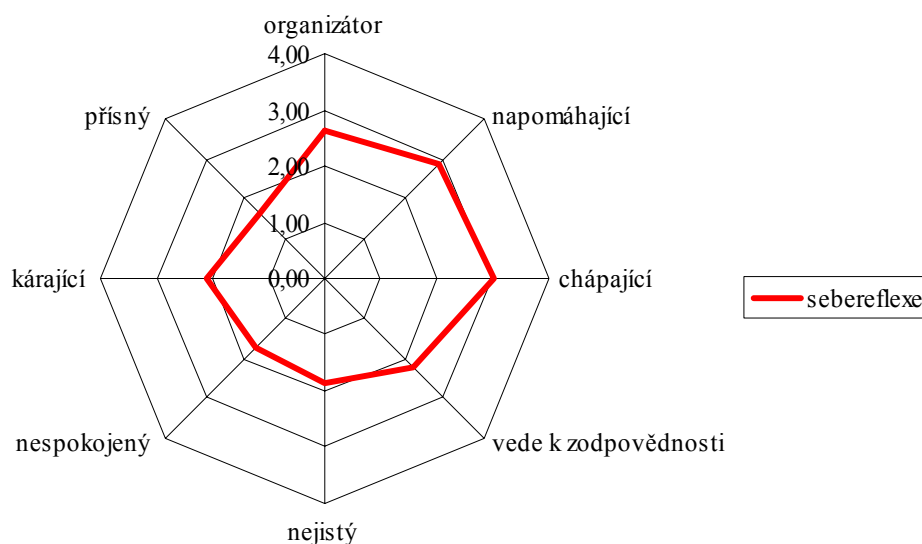
Třetí částí je zjištění **interakčního stylu vyučující**. Výsledky sebereflexe interakčního stylu jsou zobrazeny v tabulce (Tab. 7):

Tab. 7. Sebereflexe vyučující (vlastní zpracování)

Dimenze	Hodnota	Hodnota ideálního učitele
Organizátor	2,63	3,85
Napomáhající	2,88	3,83
Chápající	3,00	3,75
Vede k zodpovědnosti	2,25	3,23
Nejistý	1,86	0,88
Nespokojený	1,75	0,95
Kárající	2,11	0,98
Přísný	1,63	2,95

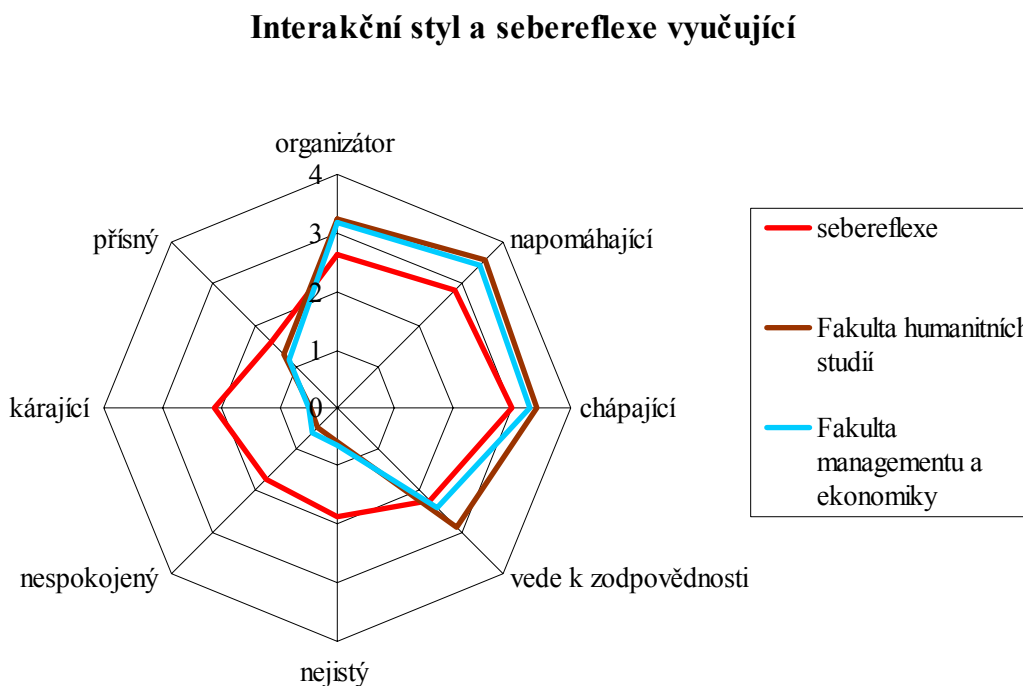
Výsledky sebereflexe vyučující v porovnání s hodnotami ideálního učitele se liší. Vyučující se vnímá jako kombinace chápající, napomáhající a organizátora, ale ne tak vysoko, jak jsou hodnoty ideálního učitele. Další hodnotovou kategorií vedení k zodpovědnosti a kárající. Nejméně vystihující je nejistý, nespokojený a přísný. Výsledky sebereflexe jsou přehledně zobrazeny i na obrázku (Obr. 11).

Sebereflexe vyučující



Obr. 11. Sebereflexe vyučující (vlastní zpracování)

Vyučující se vnímá, v porovnání s ideálním učitelem, jako více kárající a přísný, nejistý a nespokojený. Jak je ale možno vidět v hodnocení studentů Fakulty managementu a ekonomiky a Fakulty humanitních studií, sebereflexe vyučující se v těchto oblastech liší. Srovnání jednotlivých dimenzí je možné vidět na obrázku (Obr. 12):



Obr. 12. Interakční styl a sebereflexe vyučující (vlastní zpracování)

Na srovnávacím grafu je vidět, že vyučující se vnímá, v porovnání s hodnocením studentů, jako více kárající, nespokojená, nejistá a přísná, naopak se podceňuje v části organizátor, napomáhající, chápající a vedoucí k zodpovědnosti. Největší rozdíl mezi sebe posouzením a názorem studentů je v oblasti kárající. Na základě daného srovnání je možné potvrdit, resp. zamítnout hypotézu H2: Interakční styl vyučující podle studentů předmětu Management I se nebude lišit od sebereflexe. Dané výsledky poukazují na fakt, že hypotéza byla zamítnuta.

Hodnocení studentů se již více přibližuje, ale nerovná, hodnocení ideálního učitele. Je proto pro mě nutné, abych zapracovala na svém pedagogickém výkonu, a to ve všech oblastech hodnocení.

Čtvrtou analyzovanou částí je **SWOT analýza vlastního pedagogického působení**, kde budou zkoumány hlavní silné a slabé stránky vyučujících, i příležitosti a hrozby plynoucí pro pedagogické působení.

Silné stránky:

- nadšení pro vyučování;
- využívání názorných pomůcek a IT techniky v rámci výuky;
- příprava na vyučování;
- naslouchání studentům při vzniklých problémech, a to nejenom v oblasti výuky;
- schopnost řešit problémy;
- spolehlivost vyučujících;

Slabé stránky:

- komunikace ve slovenském jazyce;
- uzavřenost studentům;
- nesprávná sebereflexe zejména v oblasti interakčního stylu vyučování;
- nízký věk a nezkušenost vyučujících;
- nevyužívání všech didaktických prostředků zejména nemateriální povahy;
- výbušnost;

Příležitosti:

- více výuky pro vyučující na jiných fakultách - zařazení předmětu Management do učebních osnov jiných fakult;
- lepší vybavenost učeben technikou;
- rozšíření výuky v anglickém jazyce;
- dynamický rozvoj Fakulty managementu a ekonomiky i Fakulty humanitních studií, i dalších fakult Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně;
- získávání projektu na financování a rozvoj předmětu;
- menší seminární skupiny;

Hrozby:

- celkový pokles studentů, kteří se budou hlásit na vysoké školy;
- dopad finanční krize na financování škol;
- efekt vyhoření vyučující;
- přísné kritéria hodnocení pedagogické a vědeckého působení;
- ztráta kontaktu s praxí;
- nezájem studentů o předmět;

Silné, slabé stránky a příležitosti a hrozby jsou ve vzájemném působení. Využitím matematického modelu SWOT analýzy, viz. tabulka (Tab. 8), zjistíme, které ze silných, slabých stránek, příležitostí a hrozeb jsou nejvíce závažné, a na které se bude muset vyučující zaměřit.

Tab. 8. Matematický model SWOT analýzy (vlastní zpracování)

	PŘÍLEŽITOSTI						HROZBY						+	-
	více výuky	lepší vybavenost učeben	rozšíření výuky v AJ	rozvoj fakult	získání projektu	menší seminární skupiny	pokles studentů	finanční krize	efekt vyhoření	kritéria hodnocení	ztráta kontaktu s praxí	nezájem studentů		
HLAVNÍ SILNÉ STRÁNKY														
nadšení	+	0	+	0	0	0	0	0	-	0	0	-	2	2
využití názorných pomůcek	+	0	+	0	0	0	0	0	-	-	0	-	2	3
příprava na vyučování	+	0	+	0	+	0	0	0	0	0	-	-	3	2
naslouchání studentům	0	0	+	0	0	0	0	0	-	0	0	-	1	2
schopnost řešit problémy	0	0	+	+	+	+	-	-	-	0	-	0	4	4
spolehlivost	+	+	0	0	0	0	0	0	-	0	-	-	2	3
HLAVNÍ SLABÉ STRÁNKY														
komunikace v SK jazyce	-	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	-	0	3
uzavřenost studentům	0	0	-	0	0	0	-	0	-	0	0	-	0	4
sebereflexe	-	0	-	-	-	-	0	0	+	0	0	-	1	6
nezkušenost vyučující	-	0	-	0	-	0	-	-	-	-	-	-	0	9
nevyužívání nemateriálních DP	0	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	3
výbušnost	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	1
+	4	1	5	1	2	1	0	0	1	0	0	0	15	
-	3	1	4	1	2	1	3	2	9	2	4	10		42

Z dané tabulky vyplývá, že silné stránky, které by měla vyučující dále rozvíjet jsou schopnost řešit problémy, dále pak využívání techniky a didaktických prostředků materiální povahy, příprava na vyučování a spolehlivost. Slabé stránky, na kterých by se měla zlepšovat jsou špatná sebereflexe a nízký věk a s tím související nezkušenost vyučující. Na sebereflexi se dá trénovat, tj. pravidelné vyhodnocování nejenom pedagogické činnosti a srovnávání s názorem kolegů, studentů a jiných akademických pracovníků, popř. jiného, i mimo-pracovního okolí.

Za největší příležitost je považováno více výuky v důsledku rozvoje fakult a zařazení předmětu Management I do jejich studijního programu a výuka v jazyce anglickém. Na Fakultě humanitních studií je již předmět Management I v anglickém jazyce vyučován, v následujícím akademickém roce by měl být tento předmět zařazen i do studijního programu Fakulty managementu a ekonomiky. Jako největší pozitivum vidím v literatuře, která je již do anglického jazyku přeložena, taktéž přednášky i semináře jsou v angličtině připraveny. Hlavní aspekt, který je nutno neustále zlepšovat je jazyková vybavenost vyučující. Jako největší hrozby se jeví efekt vyhoření vyučující a nezájem studentů o daný předmět. Proti efektu vyhoření se vyučující snaží „bojovat“, a to zejména formou relaxace i během výuky, kdy studenti prezentují, ale i mimo výuku, zejména sportovními aktivitami. Nezájem studentů o daný předmět může být způsoben mnoha faktory, jedním z nich je i neatraktivnost předmětu. Vyučující se snaží mapovat aktuální trendy v oblasti managementu a snaží se je podat zábavnou, pro studenty zajímavou, formou. Jako klíčový aspekt bude považován neustálý kontakt s praxí a možnost přednášek odborníků z praxe. Mezi další aspekty bude patřit motivující forma získání známek a ohodnocení, zajímavý obsah přednášek a seminářů a pozitivní přístup vyučující.

SWOT analýza vlastního pedagogického působení byla zpracována na hlavní aspekty, které se týkají, a které jsou důležité, pro výuku předmětu Management I.

9 ÚČINNOST EDUKAČNÍHO PŮSOBENÍ NA ZNALOSTI STUDENTŮ

Výsledkem edukačního působení jsou známky studentů. Studijní výsledky odzrcadlují nejenom snahu studentů, ale jsou i odrazem edukačního působení vyučující.

Analyzované a srovnávané výsledky studentů jsou z akademického roku 2008/2009. Z aktuálního akademického roku, v době psaní bakalářské práce, ještě výsledky nejsou dostupné.

Hodnocení studentů zahrnuje tři složky, a to IQ - znalosti studentů, které jsou hodnoceny maximálním počtem bodů 30, AQ - praktické dovednosti studentů - včasné odevzdání manažerského projektu - tato složka je hodnocena maximálním počtem bodů 35 a SQ - vlastnosti studentů a jejich postoj k práci na seminářích a v týmu - které je hodnoceno maximálním počtem bodů 35.

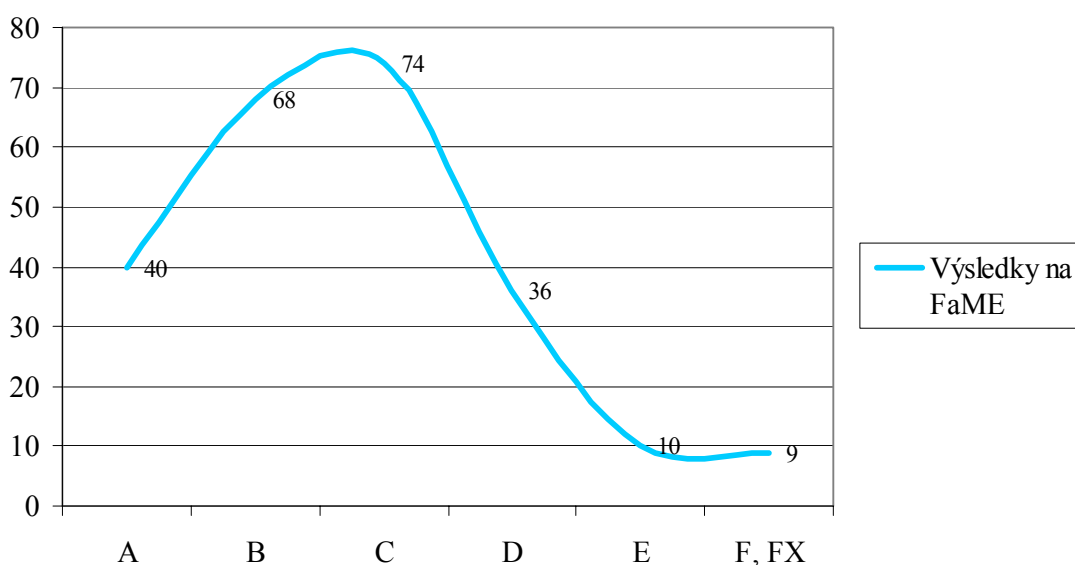
Pro větší přehlednost, jsou výsledky studentů Fakulty managementu a ekonomiky a Fakulty humanitních studií v oddělených grafech. Dalším důvodem rozdělení grafů je i počet studentů. Na Fakultě managementu a ekonomiky bylo celkem zapsáno 298 studentů, z toho hodnocených bylo 237. Studenti, kteří nebyli hodnoceni nenastoupili do dalšího semestru studia, pouze se na předmět zapsali. Na Fakultě humanitních studií bylo zapsáno i hodnoceno celkem 127 studentů.

Na Fakultě managementu a ekonomiky bylo tedy hodnoceno 237 studentů, kteří řádně navštěvovali semináře a splnili všechny studijní povinnosti k získání zápočtu. Jejich výsledky ukazuje tabulka (Tab. 9):

Tab. 9. Přehled výsledků studentů na Fakultě managementu a ekonomiky (vlastní zpracování)

Známka:	A	B	C	D	E	F, FX
Absolutní četnost:	40	68	74	36	10	9
Relativní četnost (%):	17	29	31	15	4	4

Přehled výsledků studentů na FaME



Obr. 13. Přehled výsledků studentů na FaME (vlastní zpracování)

Jak ukazuje obrázek (Obr. 13), je rozložení známek studentů Fakulty managementu a ekonomiky téměř podle Gaussovy křivky. Lepší výsledky mohou být způsobené i stylem hodnocení, kdy si studenti vytvářejí známku sami, a výsledná známka není závislá pouze na jedné písemné práci a na jednom dni, kdy student písemnou práci píše, i když i na toto se každý připravuje jinak.

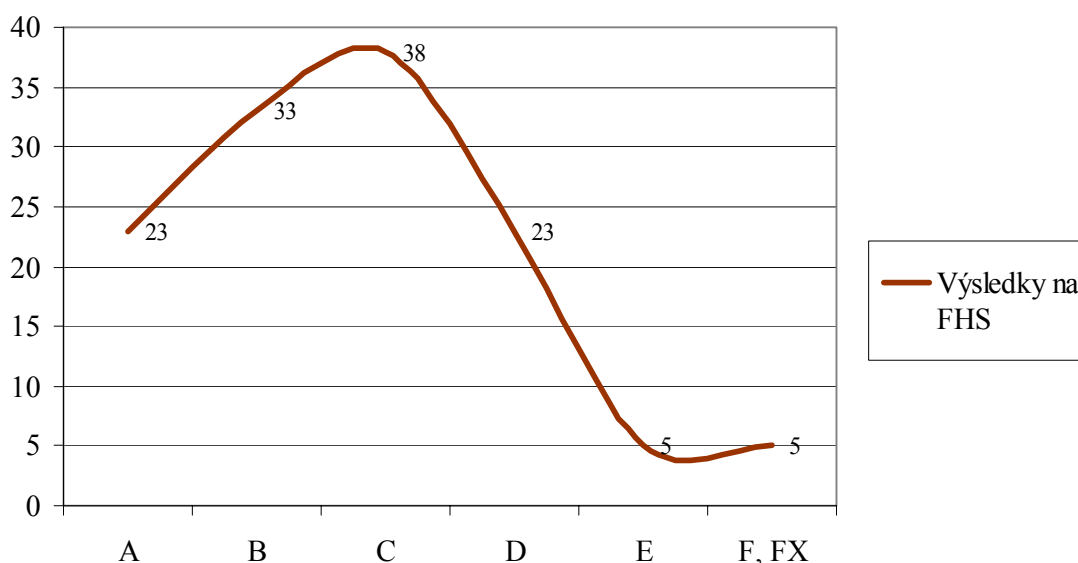
Počet hodnocených studentů na Fakultě humanitních studií byl 127, a jejich výsledky ukazuje tabulka (Tab. 10):

Tab. 10. Přehled výsledků studentů na Fakultě humanitních studií (vlastní zpracování)

Známka:	A	B	C	D	E	F, FX
Absolutní četnost:	23	33	38	23	5	5
Relativní četnost (%):	18	26	30	18	4	4

Relativní četnost, stejně jako u výsledků studentů Fakulty managementu a ekonomiky, poukazuje na procentuální podíl jednotlivých známek na celku. Relativní četnost je zvolena z důvodu potvrzení hypotézy H4: Výsledky studentů Fakulty managementu a ekonomiky se nebudou lišit od výsledků studentů na Fakultě humanitních studií.

Přehled výsledků studentů na FHS



Obr. 14. Přehled výsledků studentů na Fakultě humanitních studií (vlastní zpracování)

Na základě výsledků studentů Fakulty humanitních studií i zde je možné vidět rozdělení známek téměř dle Gaussovy křivky, viz. obrázek (Obr. 14). Stejně jako na Fakultě managementu a ekonomiky, lepší výsledky mohou být způsobeny stylem získávání známky.

Srovnáním relativních četností studentů obou fakult se bude stanovená hypotéza H4: Výsledky studentů Fakulty managementu a ekonomiky se nebudou lišit od výsledků studentů na Fakultě humanitních studií potvrzovat resp. se vyvrátí. Procentuální poměr výsledků studentů obou fakult je téměř shodný, jak ukazuje srovnání relativních četností v tabulkách (Tab. 9 a Tab. 10). Maximální rozdíl mezi jednotlivými procentuálními hodnotami jsou 3 %, a to u známek B a D. Tento procentuální rozdíl je však v celkovém hodnocení zanedbatelný. U známek A a C je rozdíl jednoho procentního bodu, procento známek E a F je totožný. Na základě tohoto srovnání je možné říct, že hypotéza H4 byla potvrzena.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo provedení teoretického i terénního výzkumu a sebe-reflexe vyučující v oblasti využívání didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce předmětu Management I. Tento předmět je předmětem státnicovým, a to jak na Fakultě managementu a ekonomiky, tak na Fakultě humanitních studií, proto je mu věnována náležitá pozornost a vyučující se snaží o kvalitativní rozvoj předmětu. Hlavní, i vedlejší cíle bakalářské práce byly splněny. Byla analyzována dostupná odborná literatura na problematiku zaměřenou na využívání a popis didaktických prostředků jak materiální, tak nemateriální povahy. Celkem bylo analyzováno a popsáno 12 autorů, z nichž většina se věnovala využívání materiálních i nemateriálních prostředků ve výuce, konkrétně Rambousek (1989), Hlavatý (2002), Petty (2004), Průcha (2005), Hendrich (1988), Skalková (2007), Maňák (1994). Jiní autoři se věnují pouze materiálním didaktickým prostředkům, k nim patří například Hladílek (2009) a Obst (2002). Jsou i autoři, kteří se zaměřují pouze na nemateriální didaktické prostředky, k nim patří Šimoník (2005), Kotrba, Lacina (2007) a Gavora (2005).

V praktické části se vyučující zaměřila na analýzu využívání didaktických prostředků ve výuce a sebereflexi doplněnou SWOT analýzou. Výsledkem je přehled využívaných didaktických prostředků ve výuce a hodnocení studentů předmětu pomocí dotazníku zaměřeného na interakční styl vyučující. Vyučující provedla taky sebereflexi a srovnala výsledky s názorem studentů. Výsledkem je, že sebereflexe se v některých částech liší od názoru studentů. Další částí byla SWOT analýza, ze které vyplynuly hlavní silné a slabé stránky, a taky příležitosti a hrozby pro vyučující. Na jednotlivé faktory se ve svém dalším pedagogickém a vědeckém působení zaměří.

V bakalářské práci byly taky stanoveny čtyři hypotézy, které byly ověřovány. První hypotéza zaměřena na komplexní využívání didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy nebyla potvrzena. Výsledkem analýzy využívání didaktických prostředků je, že vyučující nevyužívá všechny dostupné prostředky v rámci výuky. To může být způsobeno i charakterem předmětu. Výsledkem této hypotézy však je, že vyučující ve své pedagogické praxi v dalším akademickém roce rozšíří využívání didaktických prostředků, zejména v oblasti audiovizuální, konkrétně výukové videa, názorné video ukázky, a jiné. Druhá hypotéza týkající se srovnání interakčního stylu vyučující se sebereflexí taky nebyla potvrzena. Výsledek sebereflexe a názor studentů se liší. Hypotéza č. 3 se také týkala interakč-

ního stylu vyučující, který byl srovnán s ideálním učitelem. Tato hypotéza byla potvrzena, výsledkem je, že interakční styl vyučující podle studentů se liší od interakčního stylu ideálního učitele. Poslední hypotéza zaměřena na výsledky studentů byla potvrzena. Výsledky studentů na jednotlivých fakultách se v procentuálním měřítku neliší a jsou přibližně stejné.

V kapitole metodika výzkumné části byl stanoven i časový harmonogram pro psaní bakalářské práce. I tento cíl, resp. časové rozvržení realizace bakalářské práce byl naplněn.

Bakalářská práce je „vstupní branou“ do problematiky, které se vyučující bude věnovat i v dalším pedagogickém působení. Vyučující se přihlásila do kurzu Konstruktivismus. Hlavním cílem a motivem pro vyučující je získání hlubších znalostí a vědomostí o dané problematice tak, aby byla její výuka neustále zlepšována a studenti více motivováni do výuky i z důvodu uvědomění si důležitosti managementu nejenom v osobním, ale i v pracovním životě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BUCHTOVÁ, B. a kol. *Člověk - psychosomatická bytost - k problému lidské sebereflexe*. Brno: Masaryková univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-2730-4.
- [2] DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [3] FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- [4] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [5] HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. bez ISBN.
- [6] HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.
- [7] HLAVATÝ, J. *Didaktická technika pro učitele*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2002. ISBN 80-7080-479-3.
- [8] HRBÁČKOVÁ, K. Konstruktivismus a jeho aplikace v edukačním procesu. In Kolektiv autorů. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 67 - 81. ISBN 80-244-1258-6.
- [9] CHLUP, O. *K základním otázkám pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. bez ISBN.
- [10] JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- [11] JŮVA, V. jun. And sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-063-X.
- [12] KALHOUST, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [13] KÁRNÍKOVÁ, J., ASZTALOS, O., ČERNÁ, V. *Pedagogika pro učitele ekonomických předmětů I*. Praha: ALEKO Praha, 1991. ISBN 80-85341-16-6.

- [14] KÁRNÍKOVÁ, J., ASZTALOS, O., ČERNÁ, V. *Pedagogika pro učitele ekonomických předmětů II*. Praha: ALEKO Praha, 1991. ISBN 80-85341-16-6.
- [15] KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- [16] KAŠPÁRKOVÁ, S. Konstruktivismus a jeho vliv na tvorbu kurikula. In Kolektiv autorů. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 82 - 92. ISBN 80-244-1258-6.
- [17] KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- [18] KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [19] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [20] KOMENSKÝ, J. A. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. bez ISBN.
- [21] KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [22] KOŠČ, L. a kol. *Patopsychológia, poruchy učenia a správania*. Bratislava: SPN, 1975. bez ISBN.
- [23] KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Začít spolu - Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. bez ISBN.
- [24] LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- [25] MACHALOVÁ, M. *Od reflexe k sebereflexi na cestě k tvořivé vlastivědě*. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-7315-035-2.
- [26] MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-2100-210-7.

- [27] MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-905-2.
- [28] MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- [29] MÜLLEROVÁ, L. *Řízení učebních činností*. Ústí nad Labem: UJEP, 2002. ISBN 80-7044-454-1.
- [30] NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- [31] NOVÁK, T., CAPPONI, V. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-0606-7.
- [32] PASCH, M., GARDNER, T. G. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- [33] PATOČKA, J. *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-52-6.
- [34] PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN 80-89018-64-5.
- [35] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-978-X.
- [36] PORVAZNÍK, J. a kol. *Celostný manažment: Piliere kompetentnosti v manažmente*. Žilina: Poradca podnikateľa, 2007. ISBN 978-80-88931-73-7.
- [37] PORVAZNÍK, J., LADOVÁ, J. *Celostní management*. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89256-48-8.
- [38] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [39] RAMBOUSEK, V. a kol. *Technické výukové prostředky*. Praha: SPN, 1989. bez ISBN.
- [40] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [41] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-262-9.

- [42] STUHLÍKOVÁ, I. *Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitel.* Pedagogika LVI, 2006. ISSN 0031-3815.
- [43] ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy.* Brno: MSD s.r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- [44] ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky.* Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-04-7.
- [45] ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium.* Praha: VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- [46] ŠVEC, V. Styly učení žáků a možnosti jejich rozvíjení. In Kolektiv autorů. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999. ISBN 80-210-1308-7.
- [47] TRNKA, F., NOVÁČEK, V., BOBÁK, R., ŠVARCOVÁ, J., KLOUDOVÁ, J., DOHNALOVÁ, Z. Teorie konkurenceschopnosti – dílčí výzkumná zpráva CEZ: J22/98:265300021. In Výzkum konkurenční schopnosti českých průmyslových výrobců. Zlín: VUT v Brně, FaME ve Zlíně, 2001, s. 118.
- [48] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- AQ dovednosti, praktická (aplikační) zručnost
- FaME Fakulta managementu a ekonomiky
- FHS Fakulta humanitních studií
- IQ znalosti, odborná zdatnost
- QTI Questionnaire on Trachet Interaction, Dotazník zajišťující interakční styl vyučující
- SQ vlastnosti, sociální zralost

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Schéma procesu osvojování učiva dle Kárnikové (1991).....</i>	18
<i>Obr. 2. Model učebního stylu dle Müllerová (2002), Švec (1996)</i>	19
<i>Obr. 3. Členění didaktických prostředků dle Hladilka (2009)</i>	23
<i>Obr. 4. Základní vlastnosti vybraných technických sdělovacích systémů dle Maška (2002)</i>	24
<i>Obr. 5. Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky dle Průchy (2005)</i>	27
<i>Obr. 6. Schéma vzájemných vztahů a závislostí mezi hlavními faktory pedagogického procesu podle Hendricha (1988).....</i>	28
<i>Obr. 7. Interakční styl ideálního učitele dle Dytrtové, Krhutové (2009).....</i>	39
<i>Obr. 8. Struktura vědecké práce dle Trnky a kol. (2001)</i>	42
<i>Obr. 9. Hodnocení vyučující studenty Fakulty managementu a ekonomiky.....</i>	66
<i>Obr. 10. Hodnocení vyučující studenty Fakulty humanitních studií</i>	67
<i>Obr. 11. Sebereflexe vyučující (vlastní zpracování)</i>	72
<i>Obr. 12. Interakční styl a sebereflexe vyučující (vlastní zpracování)</i>	73
<i>Obr. 13. Přehled výsledků studentů na FaME (vlastní zpracování).....</i>	78
<i>Obr. 14. Přehled výsledků studentů na Fakultě humanitních studií (vlastní zpracování).....</i>	79

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Proces sebereflexe a její struktura dle Dytrtové, Krhutové (2009).....</i>	<i>37</i>
<i>Tab. 2. Jednotlivé dimenze interakčního stylu dle Gavory (2005) doplněno o Dytrvou, Krhutovou (2009)</i>	<i>38</i>
<i>Tab. 3. Časový harmonogram zpracování bakalářské práce (vlastní zpracování)</i>	<i>46</i>
<i>Tab. 4. Klasifikační stupnice (vlastní zpracování)</i>	<i>50</i>
<i>Tab. 5. Hodnocení studentů Fakulty managementu a ekonomiky (vlastní zpracování)</i>	<i>66</i>
<i>Tab. 6. Hodnocení vyučující studenty Fakulty humanitních studií (vlastní zpracování).....</i>	<i>67</i>
<i>Tab. 7. Sebereflexe vyučující (vlastní zpracování)</i>	<i>72</i>
<i>Tab. 8. Matematický model SWOT analýzy (vlastní zpracování).....</i>	<i>75</i>
<i>Tab. 9. Přehled výsledků studentů na Fakultě managementu a ekonomiky (vlastní zpracování).....</i>	<i>77</i>
<i>Tab. 10. Přehled výsledků studentů na Fakultě humanitních studií (vlastní zpracování).....</i>	<i>78</i>

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Dotazník interakčního stylu vyučující
- P II Test extroverze a introverze
- P III Test adaptační zralosti

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU VYUČJÍCÍ

Vážení kolegové,

Jmenuji se Janka Ladová a jsem i studentkou bakalářského studijního programu Fakulty humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V rámci své bakalářské práce zpracovávám téma zabývající se problematikou využití didaktických prostředků materiální a nemateriální povahy ve výuce. Důležitou částí této práce je výzkum mapující interakční styl učitele, tedy Váš názor na mou pedagogickou činnost a chování.

Obracím se proto na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku. Souhrn informací ze všech dotazníků poskytnou kvalifikované informace pro výše uvedenou bakalářskou práci. Zdůrazňuji, že tento jednoduchý dotazník je zcela anonymní a veškeré údaje, které vyplníte budou sumarizovány a statisticky použity pouze pro účely bakalářské práce. (Velmi prosím o vyplnění všech položek dotazníku.)

Jednotlivé výroky jsou označeny škálou odpovědi 0 – 4, přičemž,

1 = nikdy;

4 = vždy;

Věřím, že Vás vyplnění dotazníku příliš nezdrží a předem Vám děkuji za laskavost a těším se na další spolupráci s Vámi. Výsledky vyhodnocení dotazníkového průzkumu Vám v případě Vašeho zájmu zašlu.

Ing. Janka Ladová, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta managementu a ekonomiky
tel.: 576 032 414
email: ladova@fame.utb.cz

Fakulta humanitních studií
Učitelství odborných předmětů pro SŠ
kombinovaná forma studia

	Tento učitel...	nikdy				vždy			
1	vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4			
2	když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4			
3	vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4			
4	je trpělivý	0	1	2	3	4			
5	maskuje, když něco neví	0	1	2	3	4			
6	je ohleduplný	0	1	2	3	4			
7	ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4			
8	když chceme něco říct, učitel nám naslouchá	0	1	2	3	4			
9	můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4			
10	je netrpělivý	0	1	2	3	4			
11	když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4			
12	věří nám	0	1	2	3	4			
13	je lehké ho rozčítit	0	1	2	3	4			
14	je tolerantní	0	1	2	3	4			
15	má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4			
16	u něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4			
17	dokáže pochopit naše chyby a nedostatky	0	1	2	3	4			
18	vypadá, jako by pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4			
19	pohrdá námi	0	1	2	3	4			
20	vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4			

21	dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4
22	vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23	je přísný	0	1	2	3	4
24	když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25	můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
26	myslí si, že podvádíme	0	1	2	3	4
27	myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
28	když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29	můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
30	jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	je přátelský	0	1	2	3	4
32	přísně trestá opisování	0	1	2	3	4
33	důvěřujeme mu	0	1	2	3	4
34	učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35	je velkorysý	0	1	2	3	4
36	má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37	vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
38	je náročný	0	1	2	3	4
39	je plachý	0	1	2	3	4
40	když máme na věc jiný názor, můžeme ho říct	0	1	2	3	4
41	mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42	působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43	snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44	bývá naštvaný	0	1	2	3	4
45	je váhavý	0	1	2	3	4
46	dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47	je snadné ho vyvést z míry	0	1	2	3	4
48	jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49	přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50	vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51	snadno se naštvě	0	1	2	3	4
52	chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53	změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54	cokoli uděláme, je podle něho špatně	0	1	2	3	4
55	je podezřívavý	0	1	2	3	4
56	bojíme se přijít do hodiny, když nemáme domácí úlohu	0	1	2	3	4
57	vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58	udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59	je shovívavý	0	1	2	3	4
60	tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61	když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou	0	1	2	3	4
62	je rozmrzelý	0	1	2	3	4
63	jsme z něho vystrašení	0	1	2	3	4
64	svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

Vaše doplňující poznámky, komentáře:

.....

.....

.....

.....

.....

Děkuji za vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA P II: TEST EXTROVERZE A INTROVERZE

Člověk - psychosomatická bytost

Psychologický test

Zkuste posoudit, zda jste spíše extrovert nebo introvert?

*Na každou otázku zvolte pouze 1 odpověď, která se vám zdá nejtypičtější:
ano - někdy - ne*

1. Dáte přednost tomu zůstat doma a číst si před setkáním s přáteli?
2. Děláte svou práci pečlivě i tehdy, když stačí odvést i méně perfektní výkon?
3. Když jdete kupovat něco drahého, porozhlédnete se předtím i jinde?
4. Řešíte rád aritmetické problémy?
5. Uteklo vám někdy něco jenom proto, že jste se nedokázali rychle rozhodnout?
6. Myslí si o vás přátelé, že se příliš soustřeďujete na detaily?
7. Máte rád v životě své záležitosti jisté a zabezpečené, abyste nemusel mít obavy?
8. Provádíte rád drobné opravy na aute nebo v dome?
9. Myslíte na věci, které chcete vidět, udělat nebo mít?
10. Stává se vám, že jeden den jste "na vrcholu blaha" a druhý den úplně na dně?
11. Snadno se červenáte?
12. Váháte požádat známého o půjčku, dokud si nejste zcela jist jeho kladnou odpovědí?
13. Dovolíte, aby vás někdo předběhl ve frontě?
14. Měl jste někdy obavu ze ztráty místa, protože se zhoršil váš výkon?
15. Vadí vám, když se na vás někdo dívá při práci?
16. Vydržíte dělat dlouho únavnou, rutinní práci?
17. Chováte se tiše, když jste s lidmi, které dobře neznáte?
18. Jste nervózní, když o vás lidé mluví?
19. Čtete rád vážnou literaturu a navštěvujete přednášky?
20. Máte vyhraněné náboženské nebo politické názory?
21. Přál byste si mít o sobe lepší mínění a větší sebevědomí?
22. Probíráte znovu svá rozhodnutí, která už byla učiněna?
23. Zabýváte se při své práci detaily?
24. Jsou vaše připomínky vždy k věci?
25. Myslíte si, že jsou lidé natolik umínění, že nemá cenu jim něco vysvětlovat?

26. Ve své organizaci působíte raději jako člen týmu než jako jeho vedoucí?
27. Nezmění vás ani ty nejdramatičtější zkušenosti?
28. Vyjadřujete se podstatně lépe ústně než písemně?
29. Máte dobrou paměť na lidi?
30. Chodíte pozdě na schůzky?
31. Je pro vás snadné změnit postoj nebo názor?
32. Zabýváte se rád několika věcmi zároveň?
33. Je pro vás jednoduché začít něco nového?
34. Je většina lidí ochotna s vámi spolupracovat?
35. Říkáte lidem, co skutečně cítíte?
36. Když jste s přáteli, jste to vy, kdo rozhoduje o tom, co dělat?
37. Máte rád moc nad lidmi a ovlivňujete je tak, aby dělali to, co chcete?
38. Snášíte dobře, když lidé dělají chyby nebo když vás obtěžují?
39. Máte tendenci dělat věci, aniž byste příliš přemýšleli o následcích?
40. Když máte za sebou nejobtížnější část úkolu, nechcete se už zabývat zbytkem?
41. Řekl vám už někdo, že jste příliš hrdý nebo sobecký?
42. Snadno se rozesmějete?
43. Staráte se o to, co si o vás druzí myslí?
44. Rád riskujete?
45. Je pro vás snadné vstoupit do místnosti, kde je několik cizích lidí?
46. Říkají o vás lidé, že rád jdete svou vlastní cestou?
47. Dáváte přednost pracovnímu úkolu, na kterém pracujete s dalšími lidmi?
48. Jste to vy, kdo hovoří první při setkání s druhými?
49. Odpověděli jste na tyto otázky rychle, bez velkého přemýšlení a problémů?

Vyhodnocení: Započítejte si 2 body za odpověď ANO u otázek č. 1 - 27; 2 body za odpověď NE u otázek č. 28 - 49; 1 bod za každou odpověď NĚKDY. Proveďte součet. Výsledný počet bodů charakterizuje, do jaké míry jste svým založením introvert. Platí tato bodová rozpětí:

- 0 - 36 bodu EXTROVERT
- 37 - 63 bodu AMBIVERT
- 64 - 98 bodu INTROVERT

PŘÍLOHA P III: TEST ADAPTAČNÍ ZRALOSTI

Člověk - psychosomatická bytost

Test adaptační zralosti

Na zvláštní list vypište čísla a k nim písmeno vždy jen jedné z možných odpovědí:

1. Moji rodiče a učitelé jednali se mnou takto:
 - a) ustavičně se snažili znechutit mi život stálými výtkami
 - b) při každé příležitosti mne kritizovali
 - c) nevěšimali si mne, pokud jsem jednal podle jejich pokynů nebo pracoval k jejich spokojenosti
 - d) pomáhali mi hodně při práci
 - e) pomáhali mi a chválili mne pro mou svědomitost
 - f) kárali mne, když jsem se dopouštěl chyb a chválili mne, když jsem si zasloužil pochvaly

2. Když hraji nějakou hru, v níž prohrávám buď sám nebo moje družstvo, reaguji zpravidla na porážku tak, že:
 - a) zkoumám možné důvody porážky, abych se zdokonalil
 - b) obdivuji se dokonalosti a obratnosti soupeře
 - c) cítím svou méněcennost ve srovnání s druhými
 - d) vidím, že konec konců vynikám zase v jiných věcech
 - e) uvědomuji si poměrnou nevýznamnost porážky nebo vítězství v takové hře a ihned zapomínám na porážku
 - f) myslím, že tentokrát měl štěstí soupeř a že já budu mít štěstí zase jindy

3. Jsem-li nucen se vzdát nějakého úmyslu či touhy, např. studia, manželství s určitým člověkem apod., cítím, že:
 - a) budu jistě nešťastný celý život
 - b) mám tolik zájmů, že si brzy najdu zase něco jiného
 - c) jsem rozhodnut provést svou vůli, ať mne to třeba stojí celý život
 - d) jsem plně odevzdán osudu s vědomím, že co má být, to bude
 - e) snažím se smířit se ztrátou a vyjít co nejlépe z dané záležitosti
 - f) myslím, že je to mé štěstí
 - g) nikdy jsem neměl záměr nebo ctižádost životního významu, jichž bych se musel vzdát
 - h) jsem nějaký čas nešťastný, ale pak se přes to přenesu

4. Jak mne mají lidé rádi:
- a) buď hodně nebo vůbec ne
 - b) lidé mne mají trochu rádi, ale za nejlepšího přítele by mne nechtěli
 - c) zdá se, že každý mne má rád na první pohled
 - d) lidé mne mají rádi jen když mne velmi dobře znají
 - e) nikdo mne nemá rád
 - f) mnoho lidí mne má do jisté míry rádo
 - g) nevím
 - h) lidé mne mají rádi, když jim prokáži nějakou službu
 - i) lidé mne mají rádi zpočátku, později si to však rozmyslí
5. Jakým způsobem upozorňuji jiné na své neúspěchy, porážky a svou neschopnost:
- a) mluvím s lidmi o svých vadách, o své nezpůsobilosti, o svých neúspěších, kdykoliv se mi zdá, že o to mají zájem
 - b) sděluji lidem své prohry, jen když na to přijde náhodně řeč
 - c) velmi zřídka mluvím o svých nezdarech, abych se vyhnul soucitu
 - d) nikdy se nezmiňuji o svých nezdarech; lidé by si pak mysleli, že se ucházím o jejich soucit, nebo že připouštím svou méněcennost
6. Lidé, kteří se liší svými zájmy ode mne:
- a) jsou nespolečenšší a podivínšší
 - b) jsou sobečtí
 - c) mají špatné vzdělání
 - d) mají právo na vlastní názor
 - e) liší se ode mne pouze svou životní zkušeností
 - f) nejsou dost zkušení
 - g) jsou zpravidla bystřejší než já
 - h) vědí o věci víc než já
7. Mám rád ve hře nebo v zápase odpůrce, který:
- a) hraje mistrně a je silnější než já, protože mám tak větší možnost, abych se zdokonalil
 - b) je o něco silnější než já, protože mne to tím víc podněcuje k soutěži, k boji
 - c) je stejně dobrý jako já, protože pak se oba přičiňujeme a máme stejnou naději na výhru

- d) je slabší než já sám, takže jsem si pak jist, že ho porazím, a mám dojem, že aspoň v něčem vynikám
- e) je dobrým hráčem (sportovcem), ať umí co umí

8. Pro mne má cenu život jen v takovém světě, který:

- a) je jednodušší než náš současný
- b) zůstane takovým, jak je nyní
- c) se spořádaně a logicky vyvíjí k lepšímu
- d) je ve stavu přestavby, takže mám prostor pro svůj vlastní vývoj i pro službu ostatním
- e) se stále mění
- f) je mnohem dokonalejší než nynější

9. Ve styku se svými druhy:

- a) rád přijmu každý, byť i tvrdě podaný námět
- b) přu se zpravidla, mám-li o něco zájem
- c) zřídka kdy se s někým přu; dávám přednost rozumným důvodům
- d) nerad se pouštím do sporu a vyhýbám se jim, jak mohu
- e) nenávidím spory
- f) přu se pouze při veřejných diskusích
- g) rád zkouším, co druzí vědí

10. Kárá-li mne někdo, kdo nepatří k mým blízkým:

- a) všímám si, proč se vlastně do mne pustil
- b) zeptám se, proč mne plísní
- c) ani nemuknu a zapomenu na to
- d) sám se na něho příležitostně vrhnu
- e) bráním se, usoudím-li, že jsem v právu
- f) neřeknu nic, ale pamatuji si to na něho

11. Jde-li o úspěch v povolání, přijetí na školu apod., je zásah rodiny:

- a) vždy škodlivý, neboť se může stát, že dotyčný bude těžko řešit své problémy, až nebude mít kdo zasahovat
- b) zpravidla spíše škodlivý než prospěšný
- c) prospěšný jen tehdy, jde-li o první krok
- d) někdy prospěšný, není však nutný
- e) vždy na prospěch, není však nutný

- f) nezbytný, má-li dotyčný vyniknout či dostat se tam kam chce
g) po každé na prospěch a je ho vždy třeba
12. Soudím, že radost ze života závisí z velké části na tom:
- a) jak člověk reaguje na své okolí (za předpokladu, že okolí je přibližně dobré) a jak ho dovede využít k rozvoji svých přirozených vloh
 - b) jak člověk reaguje na okolí, které mu podstatně usnadňuje vývoj
 - c) jak člověk využívá okolí, když možnosti, které mu okolí skýtá, jsou nevelké
13. Jak reaguji na myšlenku, že zemřu:
- a) děsím se této myšlenky
 - b) nerad na to myslím, ale nedávám své pocity najevo
 - c) beru ji na vědomí jako nezbytnost a dál na to nemyslím
 - d) často o tom přemýšlím a přeji si zemřít
 - e) tajně si přeji, abych byl už mrtvý, ale nezmiňuji se o tom
 - f) přeji si otevřeně, abych už nežil
 - g) ani na to nevzpomenu
14. Jak se snažím, abych se líbil lidem:
- a) postupuji plánovitě a věnuji na to hodně času
 - b) zřídka na to předem myslím, naskytne-li se však příležitost, snažím se, abych se zalíbil
 - c) nevěnuji tomu mnoho času
 - d) nelíbí se mi to u druhých a sám se o to nikdy nesnažím
15. Mám-li co činit s nějakým nezvyklým problémem při práci či při studiu:
- a) nikdy neváhám vyhledat pomoc někoho zkušenějšího
 - b) zpravidla požádám nějakého blízkého přítele, aby mi pomohl
 - c) velmi zřídka někoho obtěžuji žádostí, aby mi pomohl
 - d) zpravidla se zeptám přítele, o němž vím, že je lépe zasvěcen
 - e) usiluji všemožně, abych otázku rozřešil, dříve než požádám někoho o přispění

16. Život má pro mne cenu jen pokud mohu žít s přáteli a příbuznými, kteří:
- a) jsou bystřejší než moji dosavadní přátelé a příbuzní
 - b) jsou intelektuálně podnětní
 - c) jsou početnější než jich mám prozatím
 - d) jsou takoví, jací jsou
 - e) si mne nevšímají a pro ně neexistuji
 - f) se zajímají o to, co zajímá mne
17. Když mi člen rodiny něco vytýká nebo mne kritizuje, zpravidla:
- a) mne to mrzí, ale ani nemuknu
 - b) v zájmu rodinného klidu s ním souhlasím a polichotím mu
 - c) jsem zticha, ale vynasnažím se mu to později oplatit
 - d) odmlouvám mu, abych zachránil svou čest
 - e) snažím se pochopit, proč mi domlouvá a proč mne kritizuje
 - f) dopálím se a hádám se s ním
18. Pokud jde o to, jak upozorňuji lidi na vlastní činnosti, způsobilost nebo výkon, myslím, že:
- a) se snažím úmyslně o odpoutání pozornosti na svou osobu
 - b) usiluji o pozornost jiných, ale nedávám to najevo
 - c) pozornost jiných mne teší, ale neucházím se o ni
 - d) jsem nerad, když mne někdo pozoruje a snažím se všemožně, aby se o mne nemluvilo
19. Dbám o svůj zevnějšek:
- a) velmi, věnuji mnoho času jeho zkoumání a jeho zdokonalování
 - b) nikoliv příliš, věnuji mu pouze málo času
 - c) tak málo, že věnuji více času jen na to, abych nebyl nápadný
 - d) málo nebo vůbec ne
 - e) velice, ale věnuji mu jen málo času
20. Hledám potěšení v kamarádství a přátelství:
- a) se členy druhého pohlaví, kteří mi lépe rozumí
 - b) s lidmi sobe rovnými bez rozdílu pohlaví
 - c) s lidmi vlastního pohlaví, protože s nimi lépe vycházím
 - d) necítím potřebu se kamarádit či přátelit se s kýmkoliv

21. Pokud jde o studium a četbu o sociálních a hospodářských poměrech v jiných částech světa:
- a) nestarám se o to, jaké jsou poměry jinde ve světě
 - b) mám příliš co dělat se svými vlastními problémy
 - c) snažím se získat přesný přehled o poměrech v jiných zemích
 - d) podmínky v jiných částech světa mne zajímají víc než domácí
 - e) nic mne tak nebaví jako studium a četba o tom, jaké jsou poměry jinde ve světě
 - f) zajímá mne studovat podmínky v jiných částech světa, abych je mohl porovnávat s našimi poměry
22. Jsem-li nucen mluvit na veřejnosti, pozoruji, že:
- a) je to velmi těžké, takže upadám do rozpaků a koktám
 - b) je to sice nesnadné, avšak dovedu mluvit bez velkých rozpaků
 - c) pokládám za věc své vážnosti, abych promluvil a neustoupil
 - d) dovedu zpravidla mluvit bez velké námahy
 - e) jsem vždycky rád mohu-li mluvit na veřejnosti
 - f) je mi to velmi obtížné, pokud si nejsem jist, že jsou mi posluchači přátelsky nakloněni
23. Pokud jde o studium a četbu o sociálních, politických a hospodářských změnách ve vlastním státě:
- a) čtu o těchto věcech mnoho
 - b) čtu pouze to, co mne zvláště zajímá
 - c) čtu o těchto věcech pouze tehdy, nemám-li nic jiného ke čtení nebo když musím
 - d) čtu o těchto věcech tu a tam při prohlížení novin a časopisů
 - e) čtu o tom jen tolik, kolik je potřeba, abych o tom mohl rozumně diskutovat
24. Moje stanovisko k znamením, předzvěstem, astrologii aj. je toto:
- a) zjistil jsem v životě, že znamení předpovídají téměř neomylně, co člověka potká v nějaké činnosti
 - b) zpravidla předpovídají úspěch nebo nezdár v nějaké činnosti
 - c) nevím, je-li to náhoda nebo zda opravdu předpovídají, co se stane
 - d) nevěřím ve věštecký význam znamení a předzvěstí
 - e) vím, že to není pravda, ale přesto si jich pečlivě všímám

25. Do jaké míry jsem činný ve společnosti:
- a) snažím se vždy mít hlavní slovo při debatě
 - b) účastním se debaty jenom, když o věci něco vím
 - c) neúčastním se debat, leda jsem si jist závažností a pravdivostí toho, co říkám
 - d) nikdy se neúčastním diskusí, protože velmi nerad mluvím ve společnosti
 - e) starám se, abych nikde nic nezkazil, ale nestojím o vůdčí úlohu
26. Pokud jde o kartárky a jasnovidce:
- a) chodím k nim jenom tehdy, jsem-li vážně na rozpacích, co si mám počít, a nedovedu-li se sám rozhodnout
 - b) chodím k nim někdy, když k nim chtějí jít i přátelé, s nimiž se znám
 - c) chodím k nim, abych zjistil, jak si počínají
 - d) nikdy k takovým lidem nechodím, soudím, že je to podvod
 - e) chodím k nim, abych se pobavil
27. Mám-li co činit s citovými problémy a nesnáze:
- a) jsem rád, když mne něco potká, protože rád překonávám obtíže, vzněcuje mne to
 - b) nestarám se o ně nějak zvlášť, jsem na ně zvyklý
 - c) jsou mi jenom překážkou v životě, která mne občas zdržuje
 - d) nemám citových problémů, ani nesnází
 - e) nesu je statečně přesto, že mne souží
28. Pokud jde o vlastní přirozenost, soudím, že :
- a) přirozenost je sama o sobě dobrá; kdybych mohl žít v naprostém souladu s přírodou, mohl bych se vystříhat všech chyb
 - b) přirozenost je v podstatě dobrá, člověk ji však musí ovládnout
 - c) přirozenost je zlá; kdybychom ji dovedli ovládnout, potlačili bychom všechno zlo
 - d) pouze málo stránek přirozenosti je opravdu špatných, ale ani ty nás nemohou příliš soužit, zvláště když je vědecky dokázáno, že lze i vrozených předpokladů výhodně využít
 - e) přirozenost není ani dobrá ani špatná, poskytuje pouze materiál a možnosti pro vývoj člověka

29. Můj názor na svět vůbec je, že:
- a) je plný zlého; čím dříve zlu uniknu, tím lépe mi bude
 - b) je v něm mnoho pokušení, takže je obtížné, aby někdo zůstal dobrým
 - c) svět je zajímavý ke zkoumání, rád o něm přemýšlím
 - d) svět je dobrý; jenom kdyby lidé chtěli žít životem důstojným a opravdu dobrým
 - e) jsem jenom jednou na světě a proto chci života užít a ne se starat o jeho výklad
 - f) jsem částí tohoto světa ať už je dobrý nebo zlý a proto chci žít tak jak umím
30. Předpokládáme-li že každý chce mít dost peněz, aby mohl uspokojit svou potřebu jídla, šatstva a bydlení, pak i já chci více peněz:
- a) abych mohl mít lepší byt, větší auto, lepší šaty atd.
 - b) abych mohl uskutečnit úmysly, které bych rád uskutečnil (např. postavit si dům, cestovat apod.)
 - c) nechci už žádné peníze
 - d) abych se mohl o ně rozdělit s jinými
 - e) nepotřebuji více peněz, protože soudím, že spíše ničí než tvoří pohodu
 - f) chci mít dost peněz, abych mohl jednat, jak se mi zlíbí
31. Čtu-li noviny, je moje stanovisko k článkům píšícím o mém povolání (oboru studia) toto:
- a) čtu vždy články, které se týkají mého povolání
 - b) čtu pouze ty články, které mne zvlášť zajímají
 - c) čtu velmi zřídka něco o svém povolání, mám toho dost za celý den
 - d) nečtu nikdy nic o svém povolání, byl to omyl, že jsem se na ně dal

Převzato ze skript V. Smékal: Psychologie osobnosti (1989).

Klíč k testu adaptační zralosti

Podle následujícího číselného klíče spočtete skóre, který vám ukáže, jak vysoká je vaše adaptační zralost, tj. způsobilost používat konstruktivních

adjustačních dynamismů. Doporučujeme však, abyste se vrátili k jednotlivým odpovědím a diskutovali o tom, jaký adaptační dynamismus pravděpodobně identifikují. Test je možno v tomto smyslu intenzifikovat a využít i k poznání převažujícího stylu adaptace.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i		a	b	c	d	e	f	g	h	i
1.	-3	-2	+4	0	-1	+6				16.	-4	+8	-2	0	-4	+4			
2.	+4	0	-3	-3	+8	-4				17.	0	-3	-3	+2	+8	-2			
3.	-3	+9	0	-5	+2	-3	+6	0		18.	-1	-4	+8	0					
4.	0	-3	0	0	0	+8	-2	-2	0	19.	-2	+4	0	-3	+4				
5.	-3	+8	+2	-1						20.	-3	+8	-3	-3					
6.	-2	0	-3	+8	+4	-2	-1	-1		21.	-5	0	+6	-2	0	+8			
7.	-2	+6	0	-5	+8					22.	-4	+6	0	-4	0				
8.	0	-5	+6	+6	+2	-3				23.	+6	0	-4	0	+4				
9.	-2	+8	0	0	-4	0	0			24.	-5	-4	-3	+9	-4				
10.	+8	+6	-3	-2	+4	-4				25.	+4	+6	0	-4	0				
11.	-2	0	+8	+8	0	-4	-4			26.	-4	-3	-3	+9	0				
12.	-1	-2	+8							27.	0	+4	+6	0	-1				
13.	-2	-3	+9	-1	-2	-3	-1			28.	-4	-4	-3	0	+9				
14.	-1	+8	-2	-2						29.	-3	-3	+6	0	-2	+9			
15.	+6	-3	0	0	+2					30.	-2	+8	-2	0	-2	0			
										31.	+4	+4	-3	-4					

Výsledek:

podprůměrný	0 - 70
průměrný	71
nadprůměrný	72 - 219
průměr vysokoškoláků	133