

Inovace předmětu s využitím prvků konstruktivismu

Ing. Bohumila Svitáková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Bohumila SVITÁKOVÁ**

Osobní číslo: **H08261**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Inovace předmětu s využitím prvků konstruktivismu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování literární rešerše

Stanovení teoretických východisek

Návrh inovací

Doporučení pro praxi

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

NEZVALOVÁ, D. Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1258-6.

KOPŘIVA, P., a kol. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru. 3., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Martina Růžičková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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 2.5.2011

Barbora Pufalová
.....

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;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních 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 vzdělávacího 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). *Odpírá-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 s názvem Inovace předmětu s využitím prvků konstruktivismu pojednává o návrhu zlepšení systému výuky předmětu Daně se zaměřením na motivaci vysokoškolských studentů. Nová struktura výuky je složena z 3 částí - vstupních testů, bodového systému a nového způsobu výuky, při kterém jsou využívány prvky konstruktivismu. Koncepte byla aplikována ve výuce v letním semestru akademického roku 2010/2011 a na závěr semestru byla zhodnocena pomocí dotazníkového šetření mezi studenty.

Klíčová slova: inovace předmětu, konstruktivismus, motivace, vysokoškolské studium, akční výzkum

ABSTRACT

The Bachelor Thesis entitled The Innovation of Course via Application of Constructivism Constituents deals with the concept of innovation the teaching method for Taxation course which is focused on motivating college students. New structure of the education consists of 3 fractions - entrance tests, motivating system and new method of teaching where the constituents of constructivism are used. The conception was applied in courses of summer semester of the academic year 2010/2011 and at the end of the semester was evaluated through the use of questionnaire investigation among students.

Keywords: innovation of course, constructivism, motivation, college education, operational research

Ráda bych poděkovala Mgr. Martině Růžičkové za vedení mé bakalářské práce, zvláště za odbornou pomoc a podporu. Dále bych ráda poděkovala mému manželovi a rodině za podporu a zázemí při zpracovávání bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DIDAKTIKA	11
1.1 CÍL A OBSAH VÝUKY.....	11
1.2 DIDAKTICKÉ PRINCIPY	12
1.3 VÝUKOVÉ METODY	14
2 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.1 VÝVOJ VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE OD ROKU 1989	19
3 KONSTRUKTIVISMUS	23
4 MOTIVACE	27
5 AKČNÍ VÝZUM	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
6 CHARAKTERISTIKA INOVOVANÉHO PŘEDMĚTU	32
7 AKČNÍ VÝZKUM	34
7.1 ANALÝZA VÝCHOZÍHO STAVU	34
7.2 PŘÍČINY STAVU.....	38
7.3 NÁVRH INOVACÍ	40
7.3.1 Vstupní testy.....	40
7.3.2 Bodový systém	40
7.3.3 Způsob výuky	42
7.4 APLIKACE NÁVRHŮ VE VÝUCE.....	43
8 ZHODNOCENÍ DOPADU INOVACÍ	46
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	54
SEZNAM OBRÁZKŮ	55
SEZNAM TABULEK	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Bakalářské práce se zabývá tématem inovace předmětu s využitím prvků konstruktivismu. Inovace je konkrétně zaměřena na předmět Daně, který je vyučován na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Jedním ze současných problémů vysokoškolské výuky je nedostatečná motivace studentů ke studiu. Dříve, při nižším počtu studentů v terciárním vzdělávání, byly studenti dostatečně motivováni ke studiu, avšak nyní při narůstajícím počtu studentů se motivace ke studiu vytrácí, což přináší mnohé negativní prvky např. nízká účast studentů na přednáškách, nepřipravenost studentů na semináře či cvičení atd. Proto je třeba nastavit systém výuky tak, aby eliminoval tyto negativní prvky. Prostřednictvím bakalářské práce je vytvořen návrh nové struktury výuky k lepší motivaci studentů ke studiu. K tomu budou využity mimo jiné prvky konstruktivistické výuky. Tato struktura výuky bude připravena pro výuku seminářů předmětu Daně, který je svým obsahem a způsobem výuky značně specifický a dosti náročný, jak pro studenty, tak pro pedagoga, a to zvláště na přípravu na výuku. Navržená inovace vychází ze zkušeností, které byly získány v průběhu výuky tohoto předmětu a bude ji možné po úpravách aplikovat i na vysokoškolskou výuku ostatních předmětů s daňovou problematikou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DIDAKTIKA

Pojem didaktika je definován dle Pedagogického slovníku J. Průchy jako pedagogická disciplína či teorie vyučování. Autorem první systematické didaktiky byl J. A. Komenský a v jeho pojetí zahrnovala didaktika teorii vzdělávání, obsah vzdělávání, soustavu vyučovacích předmětů, metody a zásady vyučování, ale také problémy výchovné např. mravní výchova. Později se pojem didaktika zúžil na teorii vyučování a jejím předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. (Průcha, 2009)

Hladílek v knize Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých definuje didaktiku jako vědu o vyučování. Vyučování je zde chápáno jako jednota výchovy a vzdělávání. Současná didaktika je dle Hladílka vymezena úzkými vztahy k obecné pedagogice, kterou konkretizuje a současně obohacuje. Velmi úzce je spjata také s didaktikami speciálními a v rámci didaktiky mohou být řešeny i obecné didaktické otázky. Proto lze tvrdit, že didaktika představuje jednotu obecné pedagogiky, obecné didaktiky a didaktik speciálních, mezi které patří didaktiky předmětové, oborové a jednotlivých druhů a stupňů škol. (Hladílek, 2009)

1.1 Cíl a obsah výuky

Výuka by měla být systematickou a cílevědomou činností směřující k dosažení zamýšlených vyučovacích výsledků. Výuka je z hlediska obecné didaktiky širší pojem než vyučování. Zahrnuje kromě procesu vyučování také cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, její typy a výsledky. Cíl výuky je definován jako jedna z klíčových didaktických kategorií, vymezující účel výuky, ale také výstup či výsledek výuky. (Průcha, 2009)

Systém výchovně vzdělávacích cílů by měl mít tři subsystemy:

- cíle v oblasti poznatkové (kognitivní),
- cíle v oblasti činnostní (operační),
- cíle v oblasti hodnotové (afektivní). (Hladílek, 2009)

Cíle výuky mají různou míru obecnosti a dle tohoto kritéria je lze členit na obecné (dlouhodobější), postupné (dílčí) a specifické (cíle tematických celků či vyučovacích hodin). (Hladílek, 2009)

Obsah výuky představuje strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr poznatků z kulturního odkazu minulosti a z dynamicky se rozvíjejících poznatků vědních oborů současnosti. Reflektuje i současné hodnoty a sociální vzorce chování. (Hladílek, 2009)

1.2 Didaktické principy

Didaktické principy jsou základní obecné zákonitosti, které stanoví, jakým způsobem postupovat při výuce, aby bylo co možná nejlépe dosaženo vzdělávacích a výchovných cílů. V odborné pedagogické literatuře se pojem didaktický princip nahrazuje pojmy didaktická zásada, vyučovací zásada, princip vyučovací nebo zásada výchovně-vzdělávací práce. Didaktických principů lze nalézt velké množství. Zde jsou vybrány ty, které se vyskytují u většiny autorů a které se opakují téměř ve všech učebních odvětvích. Jedná se o následující principy (Liška, 2005):

1. *Princip aktivity a uvědomění*

Tento princip je považován za jeden z nejdůležitějších. Jeho podstata spočívá v tom, že učitel by si měl připravit a vést vyučování tak, aby v co možná největší míře zapojil žáky do procesu vyučování. Učitel by měl vytvořit takové podmínky, aby žáci mohli být v průběhu výuky aktivní a aby se na výuku museli svědomitě připravovat.

2. *Principy motivace*

Předpokladem úspěšné aplikace tohoto principu je poznání činitelů, které k aktivitě žáků vedou a které naopak působí nemotivačně. Mezi aktivizující činitele patří:

- vztah žáka k učebnímu předmětu,
- výběr vyučovací metody,
- uplatnění samostatnosti žáků,
- soustavná kontrola a hodnocení,
- požadavky má učitel klást úměrně věku a psychické vyspělosti,
- stanovení domácích úkolů.

Mezi nejčastější nemotivační činitele lze zařadit jednotvárnost učitelova podání či nepřiměřené požadavky na studenty s ohledem na věk či ostatní okolnosti.

3. *Princip cílevědomosti a výchovnosti*

Princip cílevědomosti lze pojímat ve dvou rovinách. Jednou rovinou je dosažení toho, aby se u studentů vypracoval návyk cílevědomosti, druhou rovinou je cílevědomý přístup učitele. Princip výchovnosti je těžce uchopitelný, zvláště v dnešním světě. Přesto by měl učitel dbát i na výchovu svých žáků a vést je k obecně platným hodnotám dané společnosti.

4. *Princip vědeckosti a adekvátnosti*

Princip vědeckosti udává požadavek, aby předkládané poznatky byly obrazem objektivní reality, tzn., aby byly vědecky dokázané a ověřené. Princip adekvátnosti pak vychází z myšlenky Komenského, která říká: učitel nemá učit všechno, co ví, ale pouze to, co je žák schopen pochopit.

5. *Princip propojení teorie a praxe*

V rámci vyučovaného předmětu by se mělo učit zvláště to, co je použitelné pro praxi, avšak studenti by se neměli hned vrhat do složitostí praxe, ale začít na zjednodušených příkladech tak, aby probíranou látku správně pochopili.

6. *Princip názornosti*

Princip názornosti je dalším z velmi důležitých principů. Opět se zde vychází z myšlenek J. A. Komenského. Uplatnění tohoto principu se však nesmí dít na úkor verbálního projevu a stát se hlavním cílem výuky.

7. *Princip soustavnosti a postupnosti*

Tyto principy stanoví potřebu vytvořit z učebních poznatků ucelený logický systém. K těmto principům se váže hledání vazeb uvnitř předmětu i interdisciplinárních vztahů v rámci celkové vědy.

8. *Princip trvalosti znalostí a rozvoje schopností studentů*

Oba principy lze brát jako dva pohledy na jeden proces. Osvojováním znalostí se studentovy schopnosti rozvíjejí. Je však důležité, aby toto osvojení mělo trvalý charakter a nebylo jen krátkodobou záležitostí pro období zkoušek.

9. *Princip kolektivnosti a individuality*

Pod principem kolektivnosti lze spatřovat vhodnost výuky ve skupinách, jelikož student se učí schopnosti sebeprosazení v pracovním kolektivu a společnosti. Na druhou stranu je třeba brát v potaz individualitu každého jedince s jeho potřebami a zájmy.

1.3 Výukové metody

Výukovou metodu lze dle Maňáka chápat jako cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení si příslušných výchovně- vzdělávacích obsahů. (Maňák, 2003)

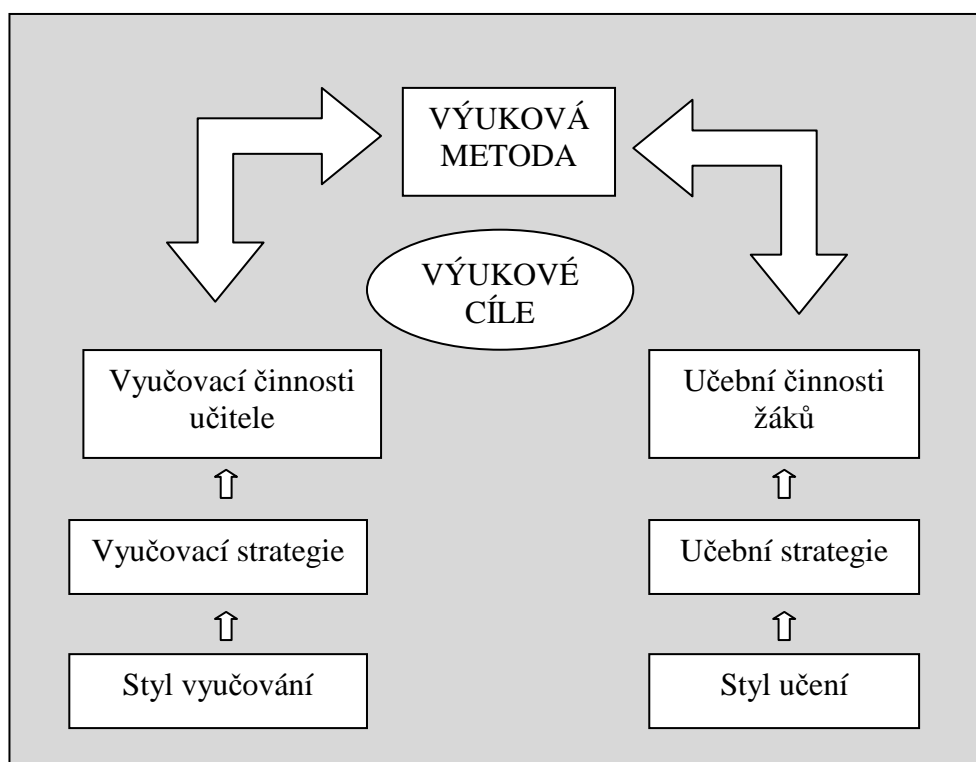
Výukovou metodu lze také charakterizovat jako cílevědomý a záměrný způsob práce učitele. Volba správné metody závisí na věkové a vzdělanostní úrovni žáků, schopnostech učitele, obsahu a druhu učiva, učebních podmínkách atd. (Liška, 2005)

Existuje velké množství výukových metod. Přehled výukových metod dle Maňáka z roku 2003 je uveden v příloze č. I. Rozhodování učitele o vhodné volbě metody není jednoduchý úkol. Učitel při výběru výukových metod vychází z cílů, obsahu výuky a potřeb žáků. Existují následující kritéria při výběru metod (Maňák, 2003):

1. Zákonitosti výukového procesu - obecné, speciální (logické, psychologické, didaktické).
2. Cíle a úkoly výuky - k práci, interakci, jazyku.
3. Obsah a metody daného oboru – zprostředkované konkrétním vyučovacím předmětem.
4. Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků - připravenost zvládat požadavky učení.
5. Zvláštnosti třídy, skupiny žáků- formální, neformální vztahy v kolektivu; hoši – dívky, různá etnika
6. Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce - např. společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy.
7. Osobnost učitele - odborná a metodická vybavenost, zkušenosti.

Učitel by měl dále respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti.

Na metody výuky se lze dívat z pohledu žáka a učitele. Z pohledu žáka by měla odpovídat co nejvíce stylu jeho učení, z pohledu učitele je dána stylem vyučování. Vztah obou pohledů je znázorněn na následujícím obrázku.



Obrázek 1 Vztahy: výuková metoda – strategie učení a vyučování – styl učení a vyučování Zdroj: Maňák, 2003

Z obrázku je zřejmé, že styl učení a vyučování ovlivňuje učební a vyučovací strategie, které dále působí na výukové metody.

Dále bude text zaměřen na různé styly vyučování. Různých stylů vyučování existuje velké množství. V následující části budou přiblíženy následující styly (Soltis, 2008):

- exekutivní,
- facilitační,
- liberární.

U **exekutivního stylu** je učitel vnímám jako manažer složitých výukových procesů. Jeho úkolem je zajistit, aby žáci dosahovali dobrých výsledků a to pomocí efektivního řízení třídy a podpory učení žáků. Důležité pro tento styl jsou propracované učební materiály, vhodné pomůcky a ověřené vyučovací metody.

Příkladem exekutivního stylu může být učitelka na základní škole, která je důsledná a přísná, ale zároveň vlídná a laskavá. Věří, že jejím úkolem při výchově dětí je poskytnout jim jak základní dovednosti potřebné pro život, tak znalost učiva, což jim umožní úspěšně ab-

solvovat školu a začlenit se do společnosti. Pracuje s učebnicemi a pracovními sešity, které jsou systematické, vhodně členěné a logicky upořádané. Každé nové učivo je důkladně propojeno s předcházejícím i následujícím. Používá různé způsoby hodnocení žáků, tak dobré ví, jak každé dítě pracuje a s čím potřebuje pomoci. (Soltis, 2008)

Facilitační styl přikládá velkou důležitost tomu, co či žák přináší do školy a klade důraz na využití dosavadních žakových zkušeností. Učitel (facilitátor) pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění.

Příkladem facilitačního stylu může být opět učitelka základní školy a to např. českého jazyka a literatury. Tato učitelka věří, že nejdůležitější věcí ve vzdělání je poskytnout mladým lidem možnost poznat sebe samé, kdo jsou a kým mohou být. Její pojetí výuky literatury je takové, jako by každé slovo, které čtou, bylo napsáno pro ně a bylo propojeno s vlastní životní zkušeností. Psaní slohových prací využívá k rozvíjení schopností komunikace, písemného vyjadřování a podpoře osobnostního a sociálního rozvoje skrze vyjadřování vlastních názorů a pocitů. Četbu si vybírají žáci sami a čtou o tom, o čem chtějí číst. Není předem dán tématický plán výuky. Jejím předmětem se může stát kterákoli kniha. Diskuse ve třídě jsou opravdové a pro sdílení čtenářských zážitků je pro všechny stejný prostor. Učitelka z žáky spíše spolupracuje, než by je direktivně řídila. (Soltis, 2008)

Liberární styl hledá v učiteli osobnost, která osvobozuje mysl žáků a zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání. Pomáhá žákům stát se vyváženými, vzdělanými a morálně vyspělými lidskými bytostmi.

Ukázkou liberárního stylu může být výuka dějepisu na základní škole na sídlišti, kde žijí i různé etnické menšiny. Rodiče některých žáků jsou nezaměstnaní, velká část rodičů má jen základní vzdělání a poměrně nízké příjmy. Pro mnoho žáků je škola ostrovem klidu v moři problémů avšak i zde se vyskytují latentní etnické problémy. Učitelka se pokouší pomáhat svým žákům, aby porozuměli etnickým rozdílům a respektovali je. Věří, že vzdělávání by mělo vzbuzovat touhu po poznání smyslu světa, ve kterém žijí. Školní předměty stejně jako různé teorie ve společenských vědách by měly být prostředky k takovému poznání. Dovednosti a techniky práce historika pomáhají objasňovat a nacházet smysl naší společné minulosti. Učitelka dává najevo svým žákům, že jsou bytosti, které jsou schopny přemýšlet a které mohou mít vlastní názory a představy, ale že jejich názory by se měly zakládat na faktech. Žáci jsou vedeni k tomu, aby pochopili, že neexistuje jediná pravdivá historie, ale

různá pojetí historie z různých národních, kulturních a etnických perspektiv. Poukazuje na to, že existují různé interpretace stejných historických událostí a že historie je psána lidskými jedinci, kteří se pokoušejí nalézt smysl minulosti, a nikdo není úplně objektivní. (Soltis, 2008)

2 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem vysokoškolské vzdělávání je podle pedagogického slovníku definován jako výsledek vzdělávacího procesu na fakultě vysoké školy. Je výsledkem mnoha aktivit, mezi které patří vyučovací činnosti učitelů, učební činnosti studenta, praktických a zájmových aktivit organizovaných školou a všeobecně kultivačního působení školy včetně bezděčného učení studenta při pobývání na vysoké škole. (Průcha, 2009).

Vysokoškolské vzdělávání nebo jinak řečeno terciární vzdělávání představuje v současných systémech nejvyšší pásmo vzdělávání, na něž už nenavazuje žádná formální vzdělávací struktura. I když je stále více věnována pozornost celoživotnímu vzdělávání přesto lze považovat vysokoškolskou fázi za konečnou ve formálním vzdělávání. (Urbánek, 2007)

Vysokoškolské studium se od středoškolského studia liší tím, že od studentů více vyžaduje samostatné učení. To je definováno jako schopnost samostatně se učit. Samostatný přístup k učení od studenta očekává, aby byl spolupracovníkem vyučujícího i kolegů, vědom si svých schopností, samostatný, flexibilní a přizpůsobivý. Na druhou stranu student by měl očekávat samostatné studium s vlastním časovým rozvrhem, experimentování, svobodu poznávat a dělat chyby, složité problémy bez jednoduchého řešení a nezaujatou podporu. Studenti by hlavně měli převzít odpovědnost za své vlastní učení a vyučující by měli být průvodci na přednáškách, seminářích, konzultacích nebo ve workshopech. Dříve než bude objasněn vývoj vysokoškolského vzdělávání v České republice, je třeba si tyto základní pojmy vysokoškolského studia objasnit.

Přednáška je výklad přednesený větší skupině studentů v přednáškové místnosti na specifické téma a poskytující základní informace. Na jejich základě je třeba vyhledávat další informace, provádět výzkum tématu a to jak před přednáškou, tak po přednášce.

Seminář je setkání skupiny studentů v pravidelných intervalech, obvykle týdenních, kde účastníci semináře pod vedením vyučujícího prodiskutovávají pojmy, teorie, přednášejí prezentace a debatují o informacích získaných od předešlého týdne. Na seminář je nutné se připravovat, aby byl student schopen diskuse.

Konzultace je rozhovor se studentem či studenty o odborném tématu. Při individuální konzultaci se od studenta očekává aktivní účast v diskuzi a do jisté míry také její směřování.

Workshop je setkání studentů ve studijní skupině za účelem cvičení a simulace vyučujícím určené aktivity. Může se jednat např. o zkušenostní učení či učení na základě analýzy textu.

Dalším často užívaným pojmem při vysokoškolském studiu je **skriptum**, což označuje knihu určeno studentům k prostudování. Skriptum obsahuje texty, cvičení, seznamy pojmů či příklady. (Payne, 2007)

2.1 Vývoj vysokoškolského vzdělávání v České republice od roku 1989

České vysoké školství prošlo od roku 1989 zásadními změnami. Vysoké školy se staly samosprávnými organizacemi, které jsou do značné míry nezávislé na státu. Namísto tradičních pětiletých či šestiletých vzdělávacích programů se prosadilo rozdělení na bakalářskou a magisterskou úroveň, na kterou navazuje dříve neexistující doktorské studium. K tradičním univerzitám přibýly neuniverzitní vysoké školy a vyšší odborné školy, což dohromady dává tzv. terciární vzdělávání. Největší změnou je nárůst počtu studujících v terciárním vzdělávání. Z pohledu studujících tento nárůst znamená výrazné otevření příležitostí studovat. Z pohledu vyučujících a státu přináší značné problémy. Pro vyučující znamenají rostoucí počty studentů zvýšené nároky na pedagogické působení a řadu z nich dovedly ke stížnostem a klesající kvalitě studia. Z pohledu státu expanze terciárního vzdělávání klade rostoucí nároky na veřejný rozpočet, a tudíž stát má větší zájem o fungování a výsledky škol. Poptávka po studiu však rostla rychleji než kapacita škol a neuspokojená poptávka zůstává jedním z hlavních témat současných diskuzí.

Fenomén nárůstu počtu studentů v terciárním vzdělávání studoval Martin Trow a na počátku sedmdesátých let 20. století vytvořil koncept „masifikace“ terciárního vzdělávání, přesněji popsáno koncept transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální. Přínos teorie Martina Trowa spočívá ve dvou hlavních tezích:

- Narůstající počty studujících ovlivní všechny aspekty terciárního vzdělávání od obsahu a forem výuky, přes způsoby a formy studia až po standardy kvality.
- Z důvodu vzájemné provázanosti všech aspektů terciárního vzdělávání je možné rozlišit tři zřetelné vývojové fáze – elitní, masové a univerzální terciární vzdělávání.

Základním faktorem pro rozlišení jednotlivých fází je pro Trowa podíl studujících příslušné věkové skupiny. Při počtu studentů do 15% dané věkové skupiny se jedná o elitní vzdělávání, při 15-50% dané věkové skupiny jde o masové terciární vzdělávání a nad 50% je zdělávání univerzální. (Prudký, 2010)

Britský autor John Brennan shrnul základní charakteristiky jednotlivých fází do následujících tabulek.

Tabulka 1 Trowova koncepce terciárního vzdělávání – vybraná kritéria Zdroj: Prudký 2010

	Elitní (0-15%)	Masové (15-50%)	Univerzální (nad 50%)
Postoje k přístupu	Privilegium původu a/nebo talentu	Právo těch, kdo mají určitou úroveň kvalifikace	Povinnost pro střední a vyšší třídu
Funkce vysokého školství	Formování vědomí a charakteru vládnoucí třídy, příprava elit	Přenos dovedností, příprava širších technických a ekonomických elit	Adaptace „celé populace“ na rychlou sociální a technologickou změnu
Kurikulum a formy výuky	Vysoce strukturované podle akademického a profesního pojetí vědění	Modulární, pružné, semi-strukturované uspořádání kurzů	Prolomení hranic a sekvencí kurzů, prolamování mezi sférou učení a praxe
Studentská kariéra	„Sponzorování“ po ukončení sekundárního vzdělávání, studium bez přerušení až do získání titulu	Růst počtu později vstupujících do VŠ, zvyšování míry neúspěšnosti	Velmi posunutý věk vstupu na VŠ, rozostření hranice mezi formálním vzděláváním a praxí, častěji přerušované studium
Institucionální diverzita a charakteristiky	Homogenita vysokými a jednotnými standardy, malé komunity koncentrované v místě studia, jasné a neprostupné hranice	Všestranný charakter a diferencované standardy, promíchání místních a dojíždějících, hranice nejasné a neprostupné	Vysoká diverzita bez jednotných standardů, skupiny studujících z nichž někteří jen výjimečně nebo vůbec nebydlí v kampusech, hranice slabé nebo neexistující

Tabulka 2 Trowova koncepce terciárního vzdělávání – další kritéria Zdroj: Prudký 2010

	Elitní (0-15%)	Masové (15-50%)	Univerzální (nad 50%)
Rozhodovací mechanismy	Malá elitní skupina, sdílené hodnoty a očekávání	Běžný politický proces založený na skupinových zájmech a stranických programech	„Široké veřejnosti“ zpochybňují speciální privilegia a výsady akademické sféry
Standardy kvality	Široce sdílené, meritokratické a relativně vysoké	Proměnlivé, instituce se stává „holdingem“ různých typů akademických aktivit	Přechod od standardů k „přidané hodnotě“
Přístup a výběr	Meritokratický úspěch založený na výkonu ve školním vzdělávání	Meritokratické a „souhrnné“ programy k dosažení rovnosti vzdělávacích příležitostí	Otevřenost, důraz na rovnost podle skupinové příslušnosti (etnické, třídní atd.)
Formy administrativy	Část úvazku akademických pracovníků, voleni/jmenování na omezenou dobu	Bývalí akademici, nyní plně zaměstnaní administrativou, široká a rostoucí byrokratické	Specializovaní odborníci, manažerské postupy přijaté z oblasti mimo akademickou sféru
Vnitřní řízení	Služebně starší profesori	Profesoři a mladší zaměstnanci, rostoucí vliv studentů	Zhroucení konsenzu, vnitřní řízení neřešitelný problém, rozhodovací procesy se přesunují na politické instance

Při aplikaci Trowova modelu na Českou republiku, je třeba se ptát, zda české terciární vzdělávání překročilo hranice podílu 15% a 50% z populačního ročníku studujících v terciárním vzdělávání. Dle provedených analýz na základě čisté míry vstupu do terciárního vzdělávání bylo zjištěno, že na hranici mezi elitní a masovou fází bylo české terciární vzdělávání v roce 1991 a nejpozději v roce 2007 překročilo hranici univerzálního přístupu. Jaké základní změny tento posun přinesl? Jedná se především o:

- Posun ve vnímání terciárního vzdělávání veřejností, od privilegia vyhrazeného malé elitě k právu až povinnosti pro naprostou většinu populačních ročníků.
- Změna profilu a motivace studenta na vysoké škole. Při univerzálním vzdělávání vyučující již nepracují pouze s vysoce motivovanými studenty, ale setkávají se s problémy známými dříve pouze z povinné školní docházky, a to především s nízkou motivací.

- Nutná změna obsahu a cílů výuky.
- Posun od předem stanoveného kurikula k otevřenějším studijním plánům, na jejichž tvorbě se podílejí stále více studenti.
- Různorodější spektrum studentů, kteří nepřicházejí jenom ze středního školství.
- Jedním ze základů výuky je příprava na budoucí povolání a adaptabilita výuky na neustále se měnící společnost. (Prudký, 2010)

3 KONSTRUKTIVISMUS

Konstruktivismus (Průcha, 2003) je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.

Základem konstruktivismu je proces aktivního konstruování poznatků jedincem prostřednictvím vlastní činnosti, různých aktivit a také sdílením tohoto poznání s ostatními jedinci. Nové zkušenosti si jedinec vytváří na základě dřívějších zkušeností. Tím se tvoří schéma umožňující chápání a zařazení těchto nových skutečností do předchozích struktur. Za hlavní východiska konstruktivismu lze považovat:

1. Znalosti jsou učícím se jedincem konstruovány aktivně. Učení není pasivní činnost.
2. Učení může být jak individuální tak sociální záležitostí.
3. Učení je procesem autoregulačním. Každý jedinec se učí odlišným způsobem jednak podle vnitřních dispozic a také s ohledem na vnější faktory.
4. Učení je řídicí proces, který umožňuje lidem porozumět světu. Z konstruktivistického pohledu ekvibrance navozuje stabilitu a vnitřní soudržnost svého systému poznatků. Nové informace mohou podléhat asimilaci, tzn. zahrnou se nové poznatky do existujícího schématu, nebo pokud jsou v rozporu se zkušenostmi či původními koncepty dochází k akomodaci, tzn. vytvoří se nové schéma v souladu s novými informacemi.
5. Poznání slouží k uspořádání zkušenostního světa, nikoli objektivní reality. Pravda je životaschopná, tzn. podléhá adaptaci člověka ke světu a pomáhá mu v tomto světě přežít, nikoli zákonitě platná. Cílem učení je vést k uspořádání, pochopení vlastního zkušenostního světa.
6. Realita představuje interpretaci. Informace jsou vstřebávány člověkem a pronikají k němu skrze vlastní interpretaci nikoli jako nedotknutá „pravda o světě“. Tu si člověk vytváří, sám v sobě konstruuje.
7. Učení je sociálně kontextová aktivita, rozvíjená v podnětném prostředí. K rekonstrukci vlastního poznání a k objevení vlastních schémat může dojít za podpory ostatních.
8. Jazyk hraje v procesu učení podstatnou roli. Myšlení se odehrává v komunikaci. Konstruktivisté zdůrazňují úlohu jazyka jako nástroje, který umožňuje vytvoření

spojení mezi tím, co jsme se v minulosti naučili a tím, co je výsledkem učení, tedy samotný proces konstrukce, který vyúsťuje v individuální poznání.

9. Motivace je klíčovým faktorem učení. Odměny a tresty jsou považovány za vnější motivační prostředky, stěžejním motivačním zdrojem je pro konstruktivisty spíše vnitřní (individuální) potřeba porozumění světu a vlastního poznání. (Nezvalová, 2006)

Kanadská pedagožka Elizabeth Murphy shromáždila několik uznávaných charakteristik konstruktivismu a vytvořila v roce 1997 na jejich základě výzkumný nástroj, tzv. CONSTRUCTIVIST CHECKLIST, obsahující 18 znaků konstruktivistické výuky, které experti považují za významné. Seznam znaků je uveden v příloze č. II. Za základní znaky konstruktivismu lze však zvláště považovat:

- motivaci,
- zkušenost,
- aktivitu,
- pluralitu,
- kooperaci,
- reflexi.

Konstruktivistický přístup zdůrazňuje, že (Nezvalová, 2006):

1. rozhodující je aktivní role žáka,
2. učení je proces kognitivního konstruování,
3. učení probíhá nejefektivněji prostřednictvím aktivní manipulace s předměty, jejich modely apod.,
4. nové učení začíná aktualizací předchozího porozumění,
5. učení se navozuje nejlépe v podnětném a komplexním prostředí,
6. navození významných problémových situací podporuje smysluplnost učení a motivaci žáků,
7. sociální a kulturní kontext je významný pro porozumění věcem a jevům.

Základní charakteristika konstruktivistického přístupu je nejlépe zřejmá při srovnání tohoto přístupu s tradičním přístupem ve výuce. Následující tabulka přibližuje toto srovnání dle Krečové a Kargerové.

Tabulka 3. 1 Srovnání tradičního a konstruktivistického přístupu Zdroj: Krejčová, Kargerová, 2003

TRADIČNÍ PŘÍSTUP	KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP
Škola předává dětem především vzdělání, jako výsledný produkt, který je nutno si osvojit v hotové podobě.	Škola připravuje děti pro život a vzdělání je považováno za proces, který nikdy nekončí.
Obsah vzdělání je určován zvnějšku, je předkládán v oddělených předmětech a důraz je kladen především na osvojení si vědomostí.	Na rozhodování o obsahu vzdělání se podílejí všichni zainteresovaní (odborníci, pedagogové, rodiče, děti), je integrován do smysluplných celků a důraz je kladen na osvojení klíčových kompetencí.
Nové poznatky jsou cílem, kterého je třeba dosáhnout, a které předkládá učitel prostřednictvím učebnic.	Nové poznatky jsou nástrojem k porozumění sobě i okolnímu světu, děti si je budují samy, učitelé jsou partnery podporující učení a nabízející práci s mnoha zdroji.
Učitelé nesou odpovědnost za dění ve třídě, určují pravidla a kontrolují, jsou v ní hlavní autoritou a předávají informace.	Pravidla pro práci a chování ve třídě tvoří učitel společně s dětmi, každý nese odpovědnost za své chování a učitelé jsou „průvodci“ na cestě za vzděláním, kteří dítě respektují.
Dítě je považováno za pasivního příjemce, za „čistý list papíru“, na který je třeba vepsat informace.	Dítě je chápáno jako aktivní tvůrce a samostatně myslící bytost, která si konstruuje vlastní poznávání na základě svých zkušeností svým vlastním způsobem.
Učitel vyučuje celou třídu stejným způsobem, většinou frontálně, děti plní příkazy učitele, pracují převážně individuálně.	Učitel nabízí dětem možnost práce různým způsobem, respektuje jejich individuální rozdíly, děti mohou pracovat individuálně, ve dvojicích, ve skupinách. Mají možnost si pomáhat a spolupracovat.
Komunikace s rodiči je vyhrazena pro případy, kdy je třeba informovat o výsledcích dítěte nebo pokud se objeví nějaký problém, škola žije svým vlastním životem.	Rodiče jsou považováni za partnery učitele, jsou ve škole vždy vítáni a očekává se jejich účast na školním vzdělávání svého dítěte.
Hodnocení je zcela v kompetenci učitele a je založeno na porovnávání úspěšnosti dítěte s ostatními dětmi prostřednictvím známek.	Hodnocení zachycuje individuální pokrok každého dítěte, podílejí se na něm i děti, které spolu s učitelem formulují požadavky hodnocení.

Existuje více směrů konstruktivismu. Mezi hlavní směry patří:

- **Kognitivní konstruktivismus** vychází z výzkumů Piageta a Deweyho. V rámci kognitivního konstruktivismu si poznávající jedinec spojuje části informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace, které odpovídají úrovni jeho kognitivního rozvoje (Průcha, 2009).
- **Sociální konstruktivismus** zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v konstrukci poznatků. Zastánci sociálního konstruktivismu zdůrazňují, že vzdělávání je sociálním procesem a probíhá na základě komunikace mezi lidmi. Základem a pak vztah učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Jeho představitelem je Vigotskij.
- **Radikální konstruktivismus** zavrhuje vše, co je vně světa zkušeností jedince. Jedinec dokáže konstruovat pouze subjektivní obrazy světa odrážející jeho zkušenost, ne však sdělenou pravdu o světě, kterou neprožil. Zastánci radikálního konstruktivismu považují pravdu za důsledek společenského konsensu a tvrdí, že neexistuje objektivní pravda.
- **Personální konstruktivismus** uvádí, že neexistuje pasivní přijímání znalostí, ale pouze aktivní přijímání znalostí v průběhu subjektova poznávání. Myšlenky nemohou být předány studentům v identické podobě slov a vět, aniž by si je studenti nepřetvořili. (Nezvalová, 2006)

4 MOTIVACE

Podle psychologického slovníku je „*motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328)

Dle Vacínové, Langové (2007) lze motivaci vymezit jako interakci vnějších a vnitřních podmínek v čase a prostoru. Dle těchto podmínek lze motivaci dělit na vnější a vnitřní.

Jednou z nejznámějších teorií zabývajících se motivací je tzv. Maslowova hierarchie potřeb. Maslow seřadil potřeby od nejnižších k nejvyšším, přičemž nižším potřebám přiřadil priority před vyššími. Než tedy člověk začne realizovat své vyšší potřeby, musí mít uspokojeny potřeby nižší. Hierarchie je následující:

- tělesné potřeby,
- potřeby bezpečí,
- potřeba milovat a být milován, potřeba sociálních vztahů,
- potřeba úspěchu a uznání,
- potřeba seberealizace a osobního rozvoje.

Motivace je velmi důležitá i při procesu učení. Autoři Lokšová, Lokša (1999) o motivaci vztahené k procesu učení hovoří následovně: „*Motivaci učení zabezpečují motivy. Motivem nazýváme bezprostřední činitel, který vyvolává, řídí a integruje chování, v našem případě učení. Vnitřní součástí motivu je napětí, na kterém závisí vznik i směr aktivity organismu*“ (s. 18).

Lokšová, Lokša dále uvádí tři zdroje motivace učební činnosti. Jednak sem patří sociální potřeby (potřeba pozitivních vztahů a potřeba prestiže), dále výkonové potřeby (motiv úspěšného vykonání úkolu a vyhnutí se neúspěchu, přičemž se motivace k učení zvyšuje, když jsou nároky na žáka vysoké, ovšem přiměřené jeho schopnostem) a konečně poznávací potřeby (proces poznávání a získávání nových poznatků). Nutná je aktualizace nebo-li probuzení výše zmíněných potřeb, což je jedna z nejúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k učení (tamtéž, s. 14, 25 a 31–33).

Dle Vacínové, Langové (2007) lze jedince motivovat k učení dvojitou formou:

- vycházet při motivaci ve výuce z dominujících potřeb v subjektivní hierarchii jedince tzn. např. volit témata se zřetelem na zájmové zaměření učícího se, navazovat pedagogické interakce s ohledem na aktuální sociální potřeby, stanovit složitost a náročnost úkolů a problémů se zřetelem na úroveň výkonových potřeb.
- vytvářet vnější podmínky s obsahem tak silných stimulů pro konkrétní skupiny potřeb. Tím tyto potřeby aktivovat a tak vyvolat motivaci směřující k požadované učební činnosti např. vytvořit podmínky vzájemné kooperace studentů při řešení daného úkolu tak, aby že by bez této kooperace nebylo snadné dojít ke správnému řešení (využití sociálních potřeb) nebo předkládat řešení problémové situace, které povedou studenty k novým poznatkům, bez kterých daný problém není možné řešit (využití poznávacích potřeb).

Úspěšnost realizace daných motivačních přístupů závisí na znalosti:

- úrovně uvedených potřeb
- principu jejich fungování
- projevy těchto potřeb ve vyučování
- charakteristiky jedince s danou hierarchií potřeb.

Motivaci ve vztahu k učení lze vymezit také z hlediska prožívání jedince (Vacínová, Langová, 2007):

- motivaci pozitivní - nejčastěji vyvolaná pěknou známkou, pochvalou, uznáním, úspěchem. Má posilovat další úsilí prostřednictvím pozitivního citového zážitku
- motivaci negativní - vyvolaná negativním hodnocením, neúspěchem, projevy nezájmu, netrpělivosti, atd. Důsledkem je ztráta zájmu o předmět vyučování, rezignace na učební výkon, negativní postoje k učení, učitel, škole, atd. Negativní motivace může mít i pozitivní vliv na učební aktivity tím, že může aktivovat např. potřebu sociální prestiže, potřeby poznávací i volní.

5 AKČNÍ VÝZUM

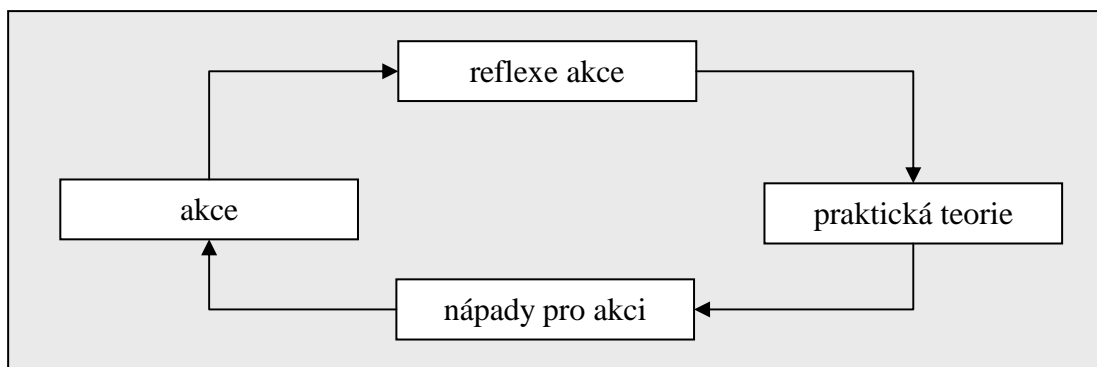
Pro inovaci předmětu bude využit akční výzkum, proto je v rámci metod pedagogického výzkumu přiblížen právě akční výzkum.

Pojem akční výzkum pochází od Johna Elliotta, který jej definuje jako prováděnou systematickou reflexi profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí. Základním cílem akčního výzkumu je přispění ke zlepšení praxe (Maňák, 2004).

Akční výzkum se dle Maňáka skládá s několika fází.:

- problémová situace - vstup do akčního výzkumu
- výzkum - získání poznatků o problému
- akce - řešení problému

J. Elliott popisuje fáze akčního výzkumu podrobněji. Akční výzkum vždy vychází k akce. Ta je reflektována a na základě reflexe je vytvořena praktická teorie. Z té jsou odvozeny nápady pro akci. Ty jsou uskutečněny opět v akci. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje a inovuje (viz následující schéma).



Obrázek 2 Fáze akčního výzkumu dle J. Elliotta Zdroj: Maňák 2004

H. Altichter a P. Posch rozšířili Elliottovo schéma ve vztahu k typickým fázím, ve kterých se akční výzkum uskutečňuje. Jedná se pak o následující fáze (Maňák 2004):

1. vstup do výzkumu
2. pozorování, sběr informací
3. interpretace dat a formulování praktické teorie
4. cíle a kritéria posuzování
5. důsledky a další nápady pro praxi - návrh intervencí

6. akce

7. formulování, prezentace zkušeností

Základní rozdíly mezi klasickým a akčním jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 4 Rozdíly mezi klasickým a akčním výzkumem Zdroj: Maňák, 2004

	KLASICKÝ VÝZKUM	AKČNÍ VÝZKUM
Cíle	získávání objektivních poznatků	získávání konkrétní poznatku o praxi s cílem změnit ji k lepšímu
Výzkumné otázky	odvozeny od výzkumných záměrů, nelze je měnit	vyplývají z potřeb učitele, mohou se měnit
Plán výzkumu	stanoven před začátkem výzkumu	vyvíjí se, může být v průběhu měněn
Výzkumný vzorek	reprezentativní	nereprezentativní
Sběr dat	strategie stanovena před začátkem výzkumu	probíhá nedogmaticky, metody sběru dat se mohou měnit
Metody vyhodnocování dat	statistické metody, interferenční statistika	analýza dat, deskriptivní statistika
Jazyk	jazyk vědy	jazyk učitelů
Výsledky	zobecněné, objektivní, k dispozici za delší dobu	subjektivní, bezprostředně k dispozici
Dopad	snaha ovlivnit jednání učitele z vnějšku	bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA INOVOVANÉHO PŘEDMĚTU

K inovaci byl zvolen předmět Daně¹ (zkratka PDAN) vyučovaný v letním semestru 3 ročníku bakalářského studijního programu Ekonomika a management studijního oboru Management a ekonomika v prezenční formě studia. Tento předmět je hodnocen 5 kredity a učen v rozsahu hodin přednáška 2 hodiny týdně a seminář 2 hodiny týdně. Zakončen je zápočtem a zkouškou. Předmět patří do skupiny A předmětů tzn. povinných pro studenty.

Cílem předmětu je dosáhnout u studentů schopnost samostatné práce při metodicky a věcně správném zdaňování příjmů, majetku a spotřeby s využitím daňových zákonů a schopnosti orientovat se v nich. Předmět seznamuje studenty s okruhem pojmů využívaných v souvislosti s daňovou problematikou a s principy a mechanismy fungování jednotlivých daní daňové soustavy ČR. Kromě otázek spojených se široce strukturovanou činností plátců daně z přidané hodnoty a spotřebních daní je samostatná pozornost věnována dani silniční, dani z nemovitostí, dani dědické, dani darovací, dani z převodu nemovitostí, základní orientaci v mezinárodním zdanění příjmů a v neposlední řadě podrobnému výkladu daní z příjmů (fyzických i právnických osob) včetně uplatňování pojistných režimů. (Zdroj: karta předmětu)

Za požadavky na studenta k získání zápočtu byly zvoleny podmínky:

- 1) 75% účast na cvičeních,
- 2) zvládnutí závěrečného testu.

Zkouška má kombinovanou formu tzn. písemnou a ústní. Písemná zkouška má dobu trvání 60 minut. Skládá se z 5 příkladů. Pro absolvování písemné zkoušky je třeba získat z maximální úrovně 100 bodů minimálně 60 bodů, tzn. 60%. Ústní zkouška je zaměřena na 3 okruhy. Jedná se o: zdaňování příjmů, zdaňování majetku a zdaňování spotřeby.

Obsah předmětu se skládá z následujících témat:

- Úvod, základní pojmový aparát a daňový systém.

¹ Informace o předmětu jsou získány z: Portal UTB [online]. 2010-2011 [cit. 2011-04-30]. Dostupné z WWW: <<http://portal.utb.cz/wps/portal/>>.

- Sociální a zdravotní pojištění.
- Metodika stanovení základu daně fyzické osoby, nezdanitelné části, odčitatelné položky a slevy na dani.
- Zdaňování příjmů fyzických osob ze závislé činnosti.
- Zdaňování příjmů fyzických osob z nezávislé činnosti.
- Daň z příjmů právnických osob, metodika stanovení základu daně, zálohy na daň.
- Daňově uznatelné a neuznatelné náklady.
- Daňové odpisování majetku.
- Smlouvy a metody zamezení mezinárodního dvojího zdanění.
- Majetkové daně (daň z nemovitostí, daň silniční, daň dědická, daň darovací a daň z převodu nemovitostí).
- Daň z přidané hodnoty. Explikace pojmů a řešení případové studie s implementací údajů do daňového přiznání.
- Spotřební a ekologické daně.

Garantem a zároveň přednášejícím předmětu je prof. Ing. Václav Vybíhal, CSc.. Vedoucí semináře byla Mgr. Eva Kolářová, Ph.D., následně Ing. Bohumila Svitáková a od roku 2010/2011 část seminářů vede také Ing. Hana Ředinová.

Po absolvování tohoto předmětu student by měl být schopen stanovit správně základ daně a daň z jednotlivých druhů příjmů fyzických osob a z příjmů právnických osob, dále základ daně a daňovou povinnost u daně z nemovitostí, daně silniční, daně dědické, daně darovací, daně z převodu nemovitostí, daně z přidané hodnoty, spotřebních a ekologických daní.

Za vyučující metody byly zvoleny:

- Monologická (výklad, přednáška, instruktáž)
- Metody práce s textem (učebnicí, knihou)

Hodnotícími metodami jsou:

- Znamka
- Ústní zkouška
- Písemná zkouška

7 AKČNÍ VÝZKUM

Cílem akčního výzkumu je inovace předmětu Daně. Ta vyplynula z analýzy výchozího stavu. K zjištění výchozího stavu byly použity metody analýzy dokumentů a terénního výzkumu.

Analýza dokumentů byla zaměřena na kartu předmětu a pomůcky využívané při vedení seminářů tzn. daňové zákony, cvičebnice, přednášky atd.

U terénního výzkumu se především jednalo o zúčastněné pozorování v seminářích předmětu Daně, které byly vedeny mnou jako vedoucí semináře. Toto pozorování bylo zaměřeno zvláště na:

- připravenost studentů na semináře,
- aktivitu studentů na seminářích,
- porozumění probírané látky,
- schopnost využití teoretických znalostí při výpočtu příkladů,
- schopnost práce se zákonem,
- osobní postoj studentů k předmětu Daně.

Hlavní poznatky a úvahy byly znamenávány do deníku pedagoga. Po zjištění výchozího stavu byla provedena analýza příčin tohoto stavu pomocí brainstormingu, jako výchozí bod pro návrh inovací. Po vytvoření inovované struktury výuky byly tyto návrhy aplikovány při vedení seminářů a následně byla provedena zpětná vazba formou dotazníkového šetření u studentů.

7.1 Analýza výchozího stavu

Na základě analýzy dokumentů bylo zjištěno, že předmět Daně je specifický z důvodu neustále se měnícího obsahu probírané látky a dále širokým rozsahem problematiky, kterou musí student během krátkého časového úseku zvládnout. Obvyklých 13 týdnů výuky je zkráceno na 10 týdnů, z důvodu přípravy studentů na Státní závěrečné zkoušky. Náročnost předmětu pro studenty je umocněna prací se zákony, se kterými se během svého studia setkávají poprvé. Ukončení předmětu bylo dáno splněním podmínek zápočtu a složením zkoušky. První podmínkou zápočtu byla 80% aktivní účast na cvičeních. Druhou podmín-

kou zápočtu bylo vypracování dvou seminárních prací, jež sestávaly s vyplnění dvou různých daňových příznání. Poslední podmínkou zápočtu bylo úspěšné napsání testu (nad 60%). Během semestru studenti vypracovávali příklady z různých témat daňové problematiky a také závěrečná písemná práce byla zaměřena a řešení praktických příkladů. Sbírkou příkladů obsahovala značné množství chyb a zadání některých příkladů bylo nejednoznačné. Zkouška se skládala ze dvou částí – písemné a ústní přičemž byla zaměřena více teoreticky.

V rámci terénního výzkumu vycházím z deníku pedagoga, který byl sestaven při vedení seminářů z předmětu Daně, jelikož to byl nový předmět, který byl učen poprvé a nebylo zřejmé, jak bude probíhat. Deník pedagoga je veden po týdnech a jsou v něm zaznamenávány základní poznatky a úvahy pro daný týden. Byly vedeny 4 semináře, které jsou dále označeny jako 1 skupina (po 16-18), 2 skupina (út16-18), 3 skupina (út 18-20) a 4 skupina (st 16-18).

1. týden

Výuka probíhá v poklidu, studenti jsou seznámeni s tím, co se bude dělat. Jsem trochu nervózní, z toho jak tento semestr bude probíhat. Nachystala jsem si podklady na 1. seminář ať nic nezapomenu – dobrý nápad ☺. Některé tváře jsou mi povědomé z dřívějších ročníků.

2. týden

Mnoho studentů se chce přesouvat do 2 skupiny a tak je tam teď plno a celkem špatně se zde učí, není to zrovna dobrá učebna. Dva studenti si i přes upozornění nedonesli daňové zákony a tak museli opustit výuku. Ukázala jsem studentům části zákona a vysvětlila jim o čem pojednávají, ale moc je to nezaujalo. Příklady byly velmi jednoduché a tak jim to nedělalo problémy a stihli jsme všechny nachystané příklady.

3. týden

Situace se zhoršila. Studenti během seminářů téměř neotevřeli zákon, na přednášce většina z nich evidentně nebyla. Na příklady pro opakování se ještě chytají, ale na novou látku už moc ne, a abych mohla s nimi procvičovat příklady, musela jsem tak cca 10 min. opakovat teorii potřebnou k řešení příkladů. Nestihli jsme tak ¼ připravených příkladů a tak je dostali za domácí úkol.

4. týden

Kontrola domácího úkolu – skoro nikdo jej neměl a tak jsem jim pohrozila, ale pravděpodobně to moc nepomohlo. Příklady jsou složitější než minulý seminář a studenti se v nich začínají ztrácet. Zákon k řešení příkladů vůbec nepoužívají. Po zadání 1. příkladu si jej měli sami během 10 min. připravit (bylo to propojení znalostí z minula) a evidentně si s ním nevěděli rady, tak jsem jim musela čas na přípravu zkrátit a řešili jsme jej společně. Na novou látku jsem se pak ptala, ale vůbec se nechytali až na 1-2 studenty ve skupině. Když jsem jim zadala příklad, nevěděli si s ním rady. Nakonec jsem skončila u vysvětlování teorie a pak jsme mohli řešit příklady a to jen společně. Situace byla ve všech skupinách podobná, mírně horší u druhé skupiny, protože je tam více studentů. Celkem se bojím, jak budou řešit komplexní příklady. Dále jsem zjistila, že ve Sbírce příkladů jsou chyby a nepřesná zadání – chtěla by spravit. Opět mají studenti domácí úkol, protože jsme vše nestihli.

5. týden

Jak jsem očekávala, teď přišlo na lámání chleba. Studenti měli propojit všechny dosavadní příklady a znalosti a řešit komplexní příklady. Po zadání příkladů se jim samostatné řešení vůbec nelíbilo a reptali, že samostatným řešením příkladů a časem co jim k tomu dávám, jen ztrácíme čas a že naprosto neví co s tím. Když jsem namítla, že mají používat zákon a přednášky a nic nového v těch příkladech není, jen to, co už jsme dělali, tak se ohradili, že zákon je nečitelný a proč si daňové zákony měli kupovat, když jsou vlastně na nic a že daně jsou strašně těžké. Když jsem jim na to řekla, že nevím, co budou dělat u zápočtového testu, že v daních neexistuje identický příklad, tak evidentně bledli a začali se daní bát. Začali mě přesvědčovat, že zápočtová písemka bude muset být velmi lehká jinak, že nemají šanci ji zvládnout. Stihli jsme asi tak polovinu nachystaných příkladů a nemělo smysl jim ostatní dávat za domácí úkol, protože si s tím evidentně nevěděli rady.

6. týden

Dělali jsme daňové přiznání a byly to nejpozitivnější hodiny seminářů za poslední dobu. Studenty to celkem bavilo, a začali se o daně i trochu zajímat. (Minulé týdny naprostý nezájem o cokoli.) Myslím si, že to bylo pro ně celkem přínosné, i když se našly výjimky, které nebavilo ani vyplňovat daňová přiznání.

7. týden

Začali jsme zcela novou daň. Když jsem je zkoušela z teorie nového učiva, abych si ověřila, jestli látku znají, tak jsem tvrdě narazila. Při dotazu, kolik jich bylo na přednášce k tomuto tématu, se jich v každé skupině přihlásilo tak 2-3, ale když jsem se jich na něco zeptala tak také tomu moc nerozuměli. Zadávat jim příklady naprosto nemělo smysl, protože neznali postup jejich řešení a pokud bych jim nevysvětlila teorii, tak bych je mohla pustit domů, protože jsme neměli s čím pracovat. Teorie byla hodně složitá a i když jsem se zaměřila pouze na to, co budou potřebovat k řešení příkladů, zabrala asi tak 45 – 50 min a následně jsme stihli jen pár jednodušších příkladů. Cítím se hodně zničeně a bezradně. Víím, že to tak nemůže jít dál. I studenti jsou hodně nespokojeni a předmět Daně nemají v oblibě. Na jejich žádosti již všechny příklady počítáme na tabuli a oni si je evidentně jen opisují, aniž by chápali smysl. Těm, kteří jsou u tabule, je musím více méně nadiktovat, jinak bychom se nepohnuli dál.

8. týden

Dokončili jsme učivo předešlého semináře a začali nové – poslední učivo. Jak se blíží zápočtová písemka, tak jsou studenti stále více nervóznější a místo, aby se více připravovali, tak si více stěžují, jak je ten předmět těžký. Stále je příprava studentů na seminář téměř na nule a bez přípravy prostě Daně učit nejdou. Studenti spoléhají na to, že tímto předmětem nějak projdou. Mám stále jasnější představu, že pokud budu tento předmět učit dál, tak musím zvolit jiný způsob výuky. Takto přicházím z výuky naprosto vyčerpaná, na výuku se neteším, protože studenti zase nic nebudou umět a tak skoro nic nestihneme (alespoň dle mých požadavků). Výuka v ostatních předmětech mě baví a jen zde jsou problémy.

9. týden

Je poslední týden před zápočtem. Dokončili jsme poslední učivo. Na seminář si toho již chystám asi tak polovinu toho co bych chtěla ideálně probrat, protože stejně víc nestihneme. Vyhradila jsem poslední půl hodiny na opakování, protože to určitě budou studenti potřebovat. Když jsem se jich zeptala, co chtějí opakovat, tak nevěděli, protože se zatím na to nepodívali. Byla jsem z nich opět zklamaná. Studenti se poslední dobou tváří otráveně, bez jakékoli aktivity, jen aby byly z daní pryč. Najdou se samozřejmě i výjimky, ale těch moc není.

10. týden

Zvolila jsem opravdu jednoduché příklady na zápočtovou písemnou práci, což ani jinak nešlo, protože jsme neprobrali všechno tak do hloubky, jak jsem měla v plánu. I tak necelá čtvrtina studentů bude muset psát opravu. Chce to opravdu změnit systém.

Celkově bylo zjištěno, že studenti chodí do výuky nepřípraveni, výuka je nebaví, odmítají samostatně pracovat se zákonem a zadané příklady považují za příliš těžké. Jen málo studentů navštěvovalo přednášky pravidelně.

7.2 Příčiny stavu

Na základě provedeného brainstormingu byly vybrány 4 hlavní příčiny tohoto stavu:

1. složitost a dynamický vývoj probírané látky
2. nepřípravenost studentů na seminář
3. nedostatečná motivace studentů k výuce
4. nedostatek zkušeností pedagoga vedoucího semináře

Add 1 Složitost a dynamický vývoj probírané látky

Jak již bylo uvedeno, problematika daní se rychle mění, což je náročné jak pro pedagoga, tak i pro studenty. Pedagog musí neustále měnit podklady na výuku a přizpůsobovat je aktuálnímu stavu. Mnoho studentů si přináší znalosti z ekonomických středních škol. Tyto informace jsou na univerzitě již zastaralé a musí se učit danou problematiku znovu a jinak, než jsou zvyklí. To je odrazuje od studia, jelikož od naučení probírané látky a přechodu do praxe opět uplyne určitá doba, během které se probíraná látka opět stane neaktuální a je pro praxi do značné míry nepoužitelná. Toto negativum bylo do jisté míry odstraněno vložением do výuky seminářů práce se zákonem, jelikož v případě, že student umí pracovat se zákonem, může si najít příslušné aktuální znění buď na internetu nebo přímo ve sbírce zákona. Tento způsob výuky však přinesl nové překážky. Studenti se během svého studia setkávají poprvé s prací se zákonem. Texty zákona jsou napsány složitým jazykem, jehož čtení a pochopení činí studentům potíže. Přednášky jsou řešeny výkladem problematiky dané oblasti daní spolu s odkazy na zákon, avšak se zákonem studenti na přednáškách přímo nepracují. To je čeká až na cvičení.

Add 2 Nepřípravenost studentů na seminář

Omezená doba při výuce seminářů a složitost probírané látky přináší nutnost přípravy studentů na cvičení. Současný systém výuky nemotivoval studenty ke každotýdenní přípravě studentů na semináře.

Add 3 Nedostatečná motivace studentů k výuce

Za hlavní příčinu lze považovat nedostatečnou motivaci studentů k výuce. Především dvě příčiny jsou do jisté míry též důvodem nedostatečné motivace. Pro zjištění motivace studentů je třeba si položit otázku, co studenty nejvíce motivuje při studiu. Je to vidina dobře placené práce? Je to touha po získání co nejlepších znalostí? Je to snaha získat zápočty a zkoušky co nejdříve a co nejjednodušeji a co nejvíce si pak užívat mládí? Je to...? Před zjištěním motivačních faktorů je třeba rozlišit motivaci na vnější a vnitřní. Uvedené příklady bych radila spíše k motivaci vnější. Vnitřní motivace je zaměřena spíše zájmy, záliby, vlastní touhy. Dále lze dělit motivaci na pozitivní a negativní. Negativní přináší hrozby a sankce v případě neplnění si povinností, pozitivní motivace přináší výhody (více viz kap. 4). Z pozice pedagoga na vysoké škole je značně obtížné působit na vnitřní motivaci. Lze to hlavně zajímavým výkladem, příklady z praxe, osobností kantora či prestižního odborníka z praxe. Za hlavní vnější motivační činitel lze považovat vykonání zápočtu a zkoušky, udělení státních závěrečných zkoušek a uplatnění znalostí v budoucím povolání. Je vhodné využít oba druhy motivace. K tomuto cíli může dopomoci i konstruktivistický přístup výuky.

Add 4 Nedostatek zkušeností pedagoga vedoucího semináře

Za poslední příčinu lze považovat nedostatek zkušeností pedagoga vedoucího semináře. Tímto bodem chci ukázat, že do jisté míry byla situace způsobená i autorčinými nedostatečnými zkušenostmi v roli pedagoga předmětu Daně. Autorka sice učila na Univerzitě 3 roky před vedením semináře předmětu Daně, jako součást doktorského studia, ale vždy měla na starosti předměty jako Veřejné finance či Základy účetnictví, které jsou svou koncepcí zcela odlišné od Daní. Tato příčina byla jedním z hlavních motivačních prvků pro inovaci tohoto předmětu.

7.3 Návrh inovací

Na základě rozboru příčin je navržena nová struktura výuky s prvky konstruktivismu, která je zaměřená zvláště na motivaci studentů.

Nová struktura výuky se skládá z následujících 3 částí:

- vstupní testy
- bodový systém
- způsob výuky

7.3.1 Vstupní testy

Největší inovací předmětu bude zavedení vstupních testů. Na začátku každého semináře studenti vypracují krátký vstupní test. Je zřejmé, že jsou pravidelné testy u studentů značně neoblíbené, avšak na tento test se nebudou muset studenti nic učit. Bude stačit si přečíst příslušné paragrafy zákona zadané na konci předešlého cvičení, přičemž zákon budou mít při testu k dispozici. Obsah testů bude shrnovat teorii nutnou k absolvování semináře a bude obsahově shodný s látkou probíranou na přednášce předcházející seminář. Kdo navštíví přednášku, tak bude značně zvýhodněn oproti studentům nechodícím na přednášky a tím budou motivováni studenti k návštěvě přednášek. Vstupní test též zajistí práci doma se sbírkou zákonů, což je velmi důležité do budoucí praxe. Čtení zákona považují studenti za značně složité, proto pokud navštíví přednášku, budou mít novou látku probranou a mohou se čistě věnovat skloubení teoretických znalostí z přednášek a textů ve sbírce zákonů.

7.3.2 Bodový systém

Bodový systém bude základní podmínkou získání zápočtu, jelikož získání zápočtu je jeden z hlavních motivačních faktorů u studentů. První podmínka získání zápočtu, 80% účast na cvičeních bude zachována, avšak další podmínkou zápočtu bude získání minimálně 30 bodů ze možných 50 bodů. Jak lze dosáhnout těchto 50 bodů?

Letní semestr trvá pro 3 ročník 10 týdnů, tzn. 10 seminářů. První seminář a poslední 2 semináře nelze dát vstupní test a tak studenty dostanou 7 vstupních testů. Studenti mají možnost za semestr mít 2 absence, proto se jim bude hodnotit 5 vstupních testů ze 7. Pokud si tyto absence student nevybere nebo donese potvrzení od lékaře, že z opravdu vážných

zdravotních důvodů se nemohl semináře zúčastnit, bude se mu počítat 5 nejlepších testů ze 7. Pokud si student vybere 1 absenci tak se mu bude počítat 5 testů z 6 a pokud si vybere 2 absence tak má napsaných 5 vstupních testů, jejichž výsledky se mu započítávají do celkového bodového hodnocení. Tímto způsobem jsou studenti motivováni, aby co nejčastěji navštěvovali semináře, ale zároveň je jim umožněno v případě vážné nemoci si test dopsat. Za každý test budou moci získat max. 5 bodů, což je celkem z 5 testů 25 bodů. Další možností získat body je vypracování seminární práce, jež se bude sestavovat z vyplnění konkrétního daňového přiznání, což je opět hodně důležitá znalost pro praktický život. Za vypracování této seminární práce lze získat maximálně 5 bodů. Body se také udílejí za aktivitu v hodinách a to řešením nepovinných domácích úkolů, aktualitou či vynikajícími výsledky podávaných během semináře. Celkem za aktivitu je možno získat +/- 5 bodů. Minusové body se udílí za nedonesení podkladů do výuky či nepřipravenost na seminář. Poslední možností jak získat body je zápočtová práce na konci semestru, z níž mohou získat maximálně 20 bodů.

Tabulka 5 Shrnutí bodového systému Zdroj: vlastní zpracování

ČINNOST	POČET BODŮ
vstupní testy (5 z 7 možných)	maximálně 25 bodů
seminární práce	maximálně 5 bodů
aktivita na seminářích	+/- 5 bodů
zápočtový test	maximálně 20 bodů
celkem	50 bodů
<i>získání zápočtu</i>	<i>minimálně 30 bodů</i>

Jak již bylo uvedeno, podmínkou zápočtu je získat min. 30 bodů z 50 tzn. při získání plného počtu bodů ze vstupních testů a maximálního počtu bodů ze seminární práce nemusí student psát zápočtovou písemku, což je hlavní motivační prvek celého bodového systému. Hranice 30 bodů je nastavena tak, aby průměrný student měl šanci získat zápočet. Na FAME je zvykem dávat 60% hranici pro napsání zápočtových a zkuškových testů. Proto, když zvážíme 80% účast na cvičeních, což je min. 5 cvičení a 60% průměrnou úspěšnost při vstupních testech (tzn. dosažení 3 bodů z 5) dosáhneme u testů 15 bodů. 60% úspěšnost u zápočtového testu nám dává 12 bodů a za seminární práci lze získat opět 60% tzn. 3 body. To celkem činí 30 bodů, což je hranice pro dosažení zápočtu. Navíc mají studenti mož-

nost účastnit se 7 vstupních testů, z nichž se jim bude hodnotit pouze 5 nejlepších a tak mají vyšší šanci získat větší počet bodů. Další pozitivní motivací pro studenty je možnost získání bodů během semestru a tak snížení hranice pro napsání zápočtového testu až na min. 5 bodů což činí 25% z celkového počtu bodů. Naopak negativní motivací je možnost psaní zápočtového testu až na 100% a to v případě že nebudou přes semestr pracovat a během semestru získají pouhých 5 bodů ze všech vstupních testů a za seminární práci získají taktéž 5 bodů. Pokud by se jim nepodařilo získat jakkoli 10 bodů během semestru, nesplnili podmínku aktivní účasti na cvičeních a na zápočet automaticky nemají nárok.

7.3.3 Způsob výuky

Výuka by měla být prováděna s prvky konstruktivního přístupu. Příklady k procvičení by měly být zaměřeny na témata řešená v praxi a proložena prací s daňovým přiznáním. Mělo by se jednat spíše o případové studie, při kterých si budou studenti sami tvořit vlastní zkušenosti při propojování poznatků s přednášek, práce se zákonem a dosavadních znalostí tak, aby práci vyřešili. Je důležité, aby témata na sebe navazovaly, případové studie se řešily od jednodušších ke složitějším a na závěr by se měli procvičovat komplexní případové studie. Za ne zcela vhodné budou považovány výpočty příkladů na tabuli, jelikož pak řeší danou problematiku pouze student u tabule (což je, dle mých zkušeností, pro studenta dosti stresující záležitost - i když často motivující k práci), ale měla by být v seminářích preferována samostatnou prací buď jednotlivců ale raději ve dvojicích či skupinkách. Při volbě tohoto postupu je však důležitá komunikace studentů s vyučujícím tak, aby vyučující měl neustále přehled, zda studenti dokážou příklad řešit a zda pouze nesedí a nepromarní celou hodinu nicneděláním. Na začátku každého semináře bude studentům řečeno téma semináře a studenti budou mít do jisté míry možnost volby, jak bude seminář probíhat. Zda-li se např. bude více času věnovat jednodušším příkladům a daňovému přiznání, či naopak toto téma považují za jednodušší a po ukázkovém příkladě chtějí přímo přejít k příkladům komplexnějším. Formou nepovinných domácích úloh si mohou danou látku studenti procvičit doma. Z důvodu lepší motivace vypracování nepovinných domácích úkolů budou jednotlivé úkoly obodovány v rámci bodového systému body za aktivitu. Aby byl zachován individuální přístup ke studentům, budou mít studenti možnost využít konzultačních hodin, které slouží jak ke konzultacím k probírané látce, tak ke konzultacím o průběhu seminářů či k řešení jakýchkoli problémů studentů při studiu. Ke komunikaci se studenty bude využíváno e-learningové prostředí MOODLE, které umožňuje lepší poskytování materiálů a

efektivnější komunikaci v průběhu semestru se studenty. Při výuce nebude používána sbírka příkladů, ale nově vypracované případové studie a aktuální materiály z ministerstva financí včetně aktuálních vzorů příslušných daňových přiznání. Na závěr semestru proběhne anonymní dotazníkové šetření mezi studenty k zjištění zpětné vazby od studentů na způsob výuky.

7.4 Aplikace návrhů ve výuce

Návrhy byly aplikovány ve výuce v akademickém roce 2010/2011 v letním semestru. Byly vytvořeny požadavky na zápočet, které byly studentům oznámeny na začátku semestru a dále umístěny do příslušného předmětu v rámci e-learningového prostředí MOODLE. Jednalo se o následující požadavky na zápočet:

➤ *vstupní testy:*

- ✓ 7 testů během semestru
- ✓ hodnotí se **5 nejlepších testů** během semestru
- ✓ maximální počet bodů: **5/test**
- ✓ testy vychází ze zadaných paragrafů zákona
- ✓ možnost použití příslušného zákona

➤ *samostatná seminární práce:*

- ✓ vyřešit příklad a vypsát k němu daňové přiznání
- ✓ přiložit komentář, který bude obsahovat postup zpracování a odkazy na příslušné paragrafy
- ✓ odevzdat v tištěné podobě nejpozději v týdnu 21 – 25. 3. (do 13:00) na příslušném semináři nebo do příslušné kanceláře (U2/408, U2/0133)

➤ *aktivní účast na seminářích:*

- ✓ **75 %**
- ✓ **2 povolené neúčasti**
- ✓ požadavek na vytištěné podklady na výuku
- ✓ za nesplnění požadavku daňových zákonů - **neúčast**
- ✓ za neodevzdání samostatné seminární práce v termínu **-5 bodů**
- ✓ za nesplnění požadavku vytištěných podkladů na výuku **-1 bod/příslušný seminář**
- ✓ za (ne)aktivitu na seminářích možno získat **+/-5 bodů**,
- ✓ **aktivitou** se rozumí např.:

- aktualita (max. 1 aktualita za semestr),
- vypracování nepovinných příkladů k procvičení,
- reakce v seminářích na kladené otázky, aj.

➤ *zápočtový test:*

- ✓ v týdnu od 4.4. do 8.4. na příslušném semináři
- ✓ pouze příklady
- ✓ možnost použití příslušných zákonů
- ✓ maximální počet bodů 20 bodů
- ✓ **minimální** počet bodů na splnění zápočtového testu **5 bodů**
- ✓ povolena 1 oprava zápočtového testu

Tabulka 6 Aplikace bodového systému ve výuce Zdroj: vlastní zpracování

Vstupní testy maximálně	25 bodů
Seminární práce maximálně	5 bodů
Aktivita na seminářích	+/- 5 bodů
Zápočtový test	20 bodů
Celkem maximálně	50 bodů
Minimum na získání zápočtu	30 bodů (resp. až 34 bodů)

➤ *hodnocení zápočtů:*

Zápočty jsou výchozím bodem u zkoušky, proto jsou ohodnoceny známkou. Byly vytvořeny zvlášť stupnice pro studenty se získaným zápočtem během semestru a pro studenty bez získaného zápočtu během semestru píšící zápočtovou práci.

Tabulka 7 Klasifikace pro studenty bez získaného zápočtu během semestru Zdroj: vlastní zpracování

POČET BODŮ	KLASIFIKACE
47 – 50	A
43 – 46	B
39 – 42	C
35 – 38	D
30 – 34	E
0 – 29	F

Tabulka 8 Klasifikace pro studenty se získaným zápočtem
během semestru Zdroj: vlastní zpracování

POČET BODŮ	KLASIFIKACE
32 A VÍCE	A
31	B
30	C

Zkouška je u prof. Ing. Václava Vybíhala, CSc. formou písemnou i ústní. Znamka dosažená u zápočtu tvoří 25% známky ze zkoušky.

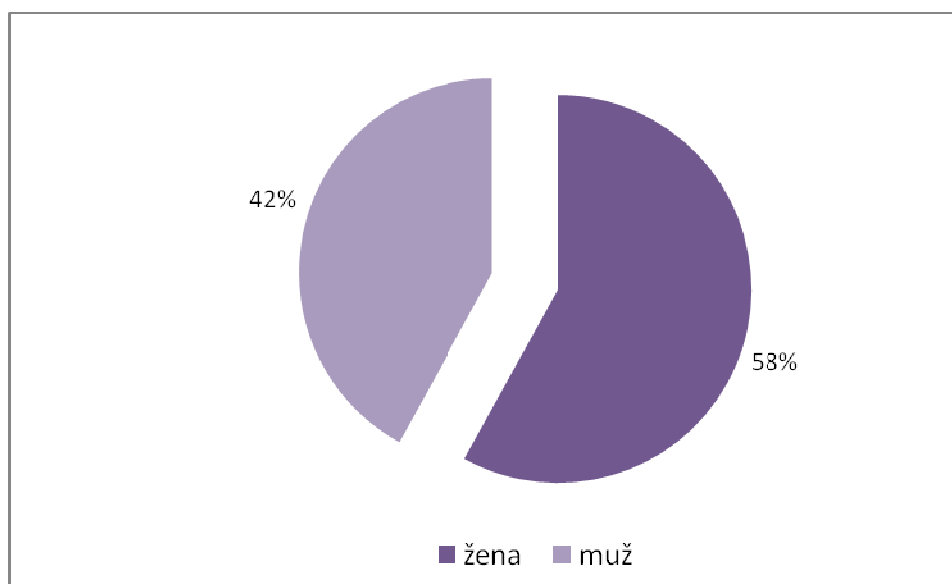
Během semestru byl též využit navržený systém výuky (viz. kap. 7.3.3). Zvláště byl kladen důraz na využití konstruktivistických prvků, motivaci studentů a podporu aktivity studentů během celého semestru. Vstupní testy byly zadávány z následujících paragrafů zákona.

Tabulka 9 Paragrafy pro vstupní testy Zdroj:vlastní zpracování

CVIČENÍ	PARAGRAFY
2. cvičení	§ 26 – 32a
3. cvičení	§ 2, 3, 6, 15, 16, 35ba, 35c, 35d, 38h, 38ch
4. cvičení	§ 4, 5, 7, 7a, 7b, 8, 9, 10, 34
5. cvičení	§ 24, 25
6. cvičení	§17, 17a, 18, 19, 20, 20b, 21, 35, 38a, 38b, 38c
7. cvičení	nemovitost: § 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 13a, 13b, 14, 15 silniční: § 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
8. cvičení	DPH: §1, 2, 3, 4, 5, 6, 26, 27, 36, 47, 48, 48a, 51, 63, 72, 73, 94, 99, přílohy

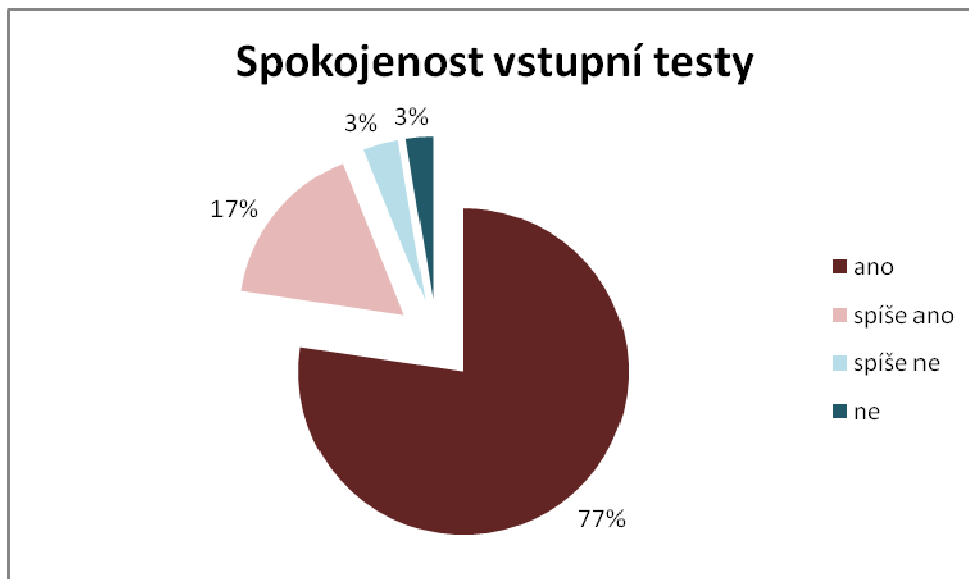
8 ZHODNOCENÍ DOPADU INOVACÍ

Na závěr semestru byla provedena zpětná vazba formou dotazníkového šetření mezi studenty. Zpětná vazba od studentů je jeden ze základních prvků konstruktivismu k zjištění názorů studentů na výuku. Byla zvolena forma dotazníkového šetření s otevřenými otázkami k možnosti lepšího vyjádření se studentů ke zkoumané problematice. Dotazníky byly zaměřeny na hodnocení vstupní testů, bodového systému, výuky a celkové spokojenosti se semináři Daní. Vzor dotazníku je uveden v příloze č. III. Dotazníkové šetření bylo anonymní a probíhalo v rámci cvičení. Dotazníkové šetření proběhlo v 8 týdnu výuky a zúčastnilo se jej 174 studentů z celkových 201. Šetření se zúčastnilo 101 žen a 73 mužů, viz obr. č. 3.

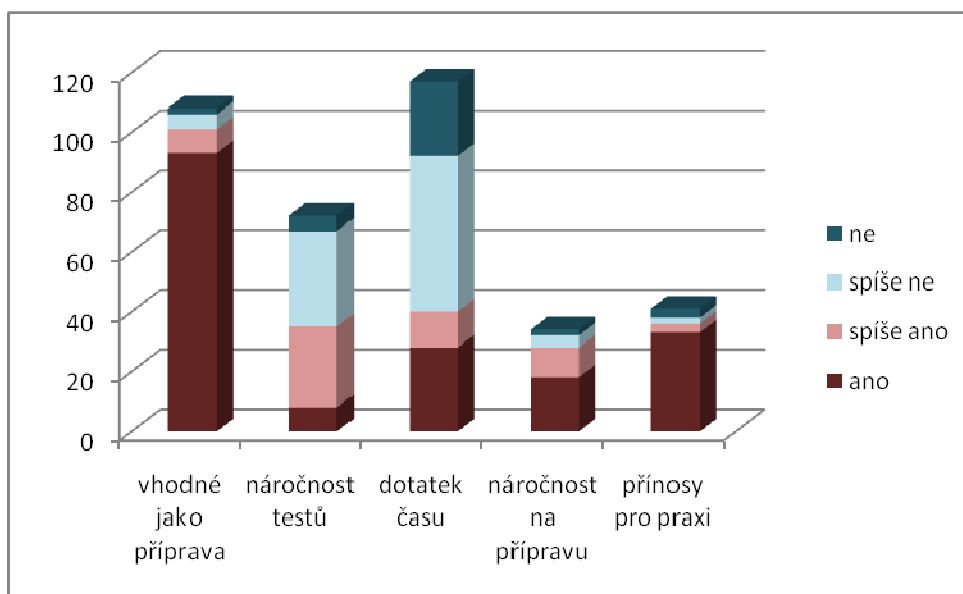


Obrázek 3 Rozdělení respondentů dle pohlaví Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky dotazníkového šetření jsou rozděleny dle jednotlivých částí, dle kterých byl rozdělen dotazník. Nejprve je zhodnocena spokojenost a další vybrané aspekty vstupních testů, dále bodový systém, výuka a na závěr je zhodnocena celková spokojenost s předmětem Daně. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné, proto ne všichni studenti se vyjadřovali ke všem doporučeným částem. Důraz byl spíše kladen na mezní postoje, tzn. spokojenost či naopak nespokojenost s určitými prvky výuky a vyjádření vlastních názorů a připomínek k předmětu či jeho části. Tato forma byla zvolena z důvodu co nejlepší zpětné vazby od studentů a možnosti zlepšení navrženého systému a lepšímu přizpůsobení požadavkům studentů.



Obrázek 4 Spokojenost se vstupními testy Zdroj: vlastní zpracování

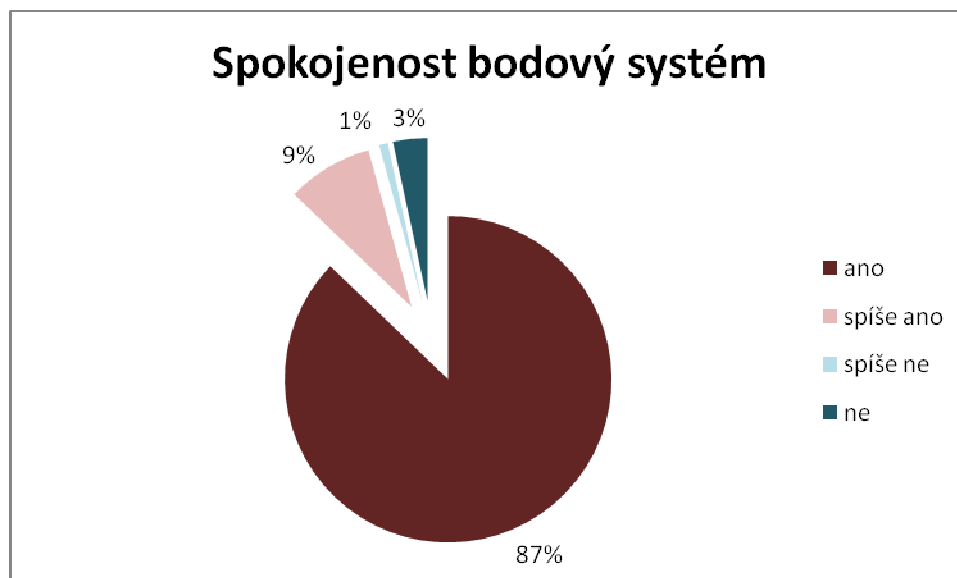


Obrázek 5 Zhodnocení spokojenosti u vybraných aspektů vstupních testů

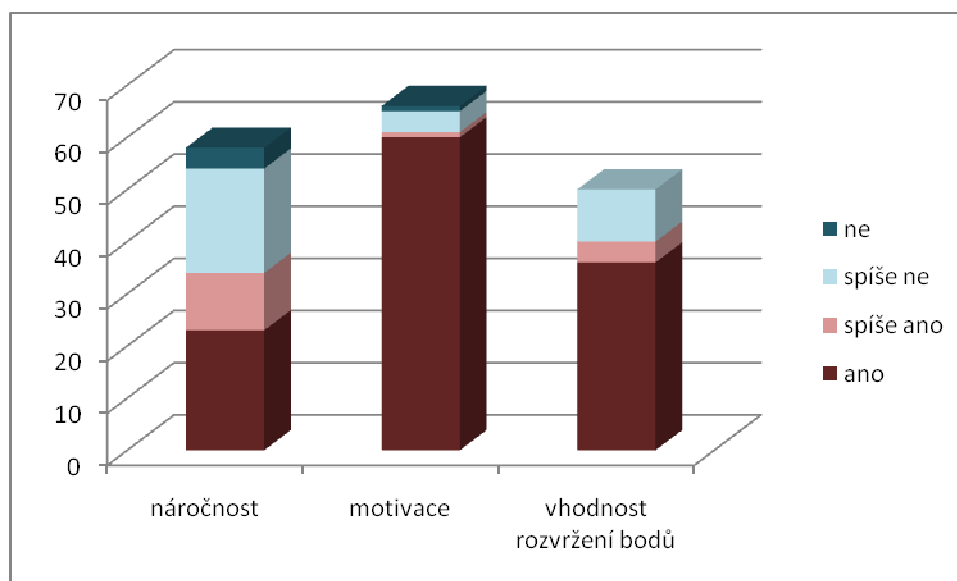
Zdroj: vlastní zpracování

Jak je z předcházejících grafů zřejmé, 94 % studentů bylo se vstupními testy spokojeno či spíše spokojeno. Nejvíce studentů považuje vstupní testy za vhodnou přípravu na semináře. U přínosů pro praxi také většina studentů uvedla, že vstupní testy jsou pro praxi přínosné, když na tuto oblast se zaměřilo poměrně málo studentů. Nejvíce hodnocenou oblastí byl dostatek času, který většina studentů hodnotí jako nedostatečný či spíše nedostatečný.

Vstupní testy jsou dosti náročné na přípravu a většina studentů považuje náročnost testů za přiměřenou.

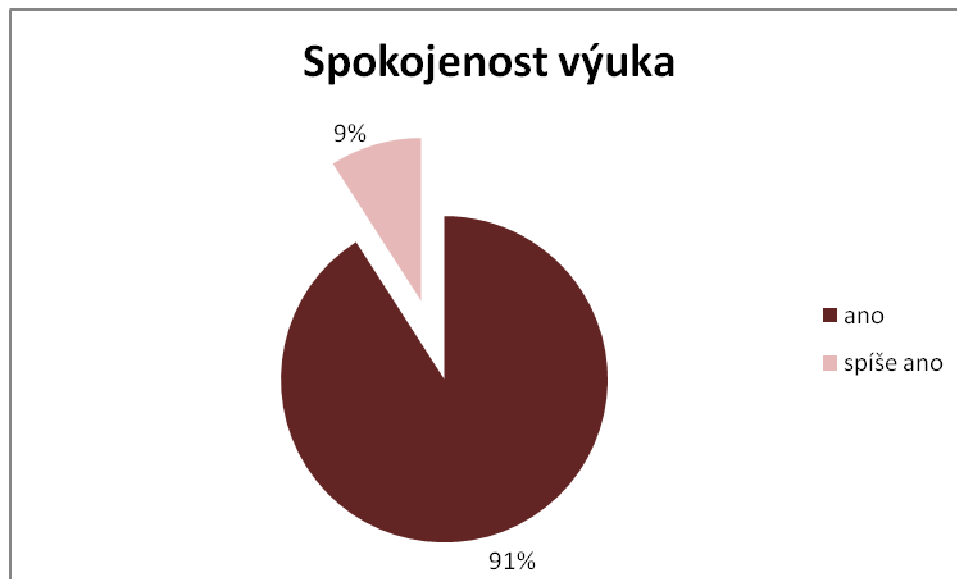


Obrázek 6 Spokojenost s bodovým systémem Zdroj: vlastní zpracování



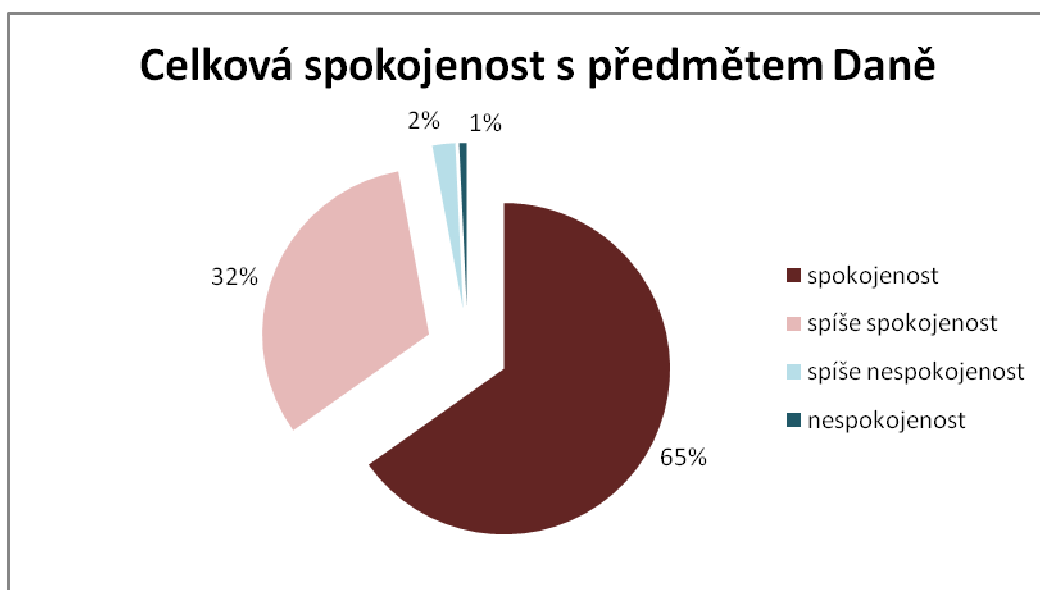
Obrázek 7 Zhodnocení spokojenosti u vybraných aspektů bodového systému Zdroj: vlastní zpracování

Bodový systém byl studenty hodnocen převážně kladně. 96 % studentů s ním bylo spokojeno či spíše spokojeno. Většina studentů jej považuje za velmi motivační, zvláště z důvodu možnosti vyhnout se zápočtovému testu. Body v rámci bodového systému jsou spíše vhodně rozvrženy a náročnost se střední či mírně vyšší, jelikož cca polovina studentů jej považuje za náročný a druhá za nenáročný.



Obrázek 8 Spokojenost s výukou Zdroj: vlastní zpracování

Se systémem výuky byly studenti spokojeni. S vybraných témat se nejčastěji objevovala spokojenost s vyplňováním daňových přiznání, dále s připraveností vyučujících a nepovinnými domácími úkoly.



Obrázek 9 Zhodnocení celkové spokojenosti s předmětem Daně Zdroj: vlastní zpracování

Celkově s předmětem Daně je 97% studentů spokojeno či spíše spokojeno. Zcela nespokojeno bylo jen 1% dotázaných, konkrétně se jednalo o 1 dotazník, ve kterém byla zaznamenána nespokojenost s předmětem. Jelikož se jednalo u dotazníku o otevřené otázky, uvedu příklady některých hodnocení.

„Předmět pro mě není atraktivní, ale výuka je na vysoké úrovni. Dobrá práce ☺“

„Jsem velice spokojen, předmět mohl být zařazen do delšího semestru, abychom se problematice mohli věnovat podrobněji.“

„Tento předmět se mi líbil, hlavně jsem spokojena se sbíráním bodů.“

„Celkově bych předmět hodnotila jako jeden z nejlépe proběhnutých na této fakultě. Konečně něco do praxe.“

„Celková spokojenost, ikdyž jsem se hodně nadřel.“

„Celková spokojenost. Na to, že je to asi ne moc oblíbený předmět, nemám s ním jediný problém.“

„Velká, velká pochvala – zůstat u tohoto systému, nemám výtky.“

Poslední část dotazníku byla zaměřena na připomínky a náměty od studentů. Nejčastěji se zde objevovalo:

- zveřejnění všech materiálů na začátku semestru,
- velmi dobré zaměření na praxi,
- více bodů za aktivitu v hodině u ing. Svitákové a rozdílné udílení za aktivitu bodů u vyučujících,
- nutnost tisknutí spousty materiálů,
- náročný předmět, velké množství probírané látky, přesun do jiného semestru.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem Inovace předmětu s využitím prvků konstruktivismu pojednává o návrhu zlepšení systému výuky předmětu Daně se zaměřením na motivaci vysokoškolských studentů.

V teoretické části byl nejprve přiblížen pojem didaktika a její hlavní cíle, principy a výukové metody. Dále bylo popsáno vysokoškolské vzdělávání a jeho vývoj v České republice od roku 1989. Zde byl představen Trowův koncept transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální. V kapitole Konstruktivismus byly představeny hlavní myšlenky a směry konstruktivismu a část o motivaci byla směřována na tematiku: motivace při procesu učení. V poslední kapitole teoretické části byla popsána teoretická základna akčního výzkumu, který byl využit v části praktické.

Praktická část byla složena ze 3 kapitol: Charakteristika inovovaného předmětu, Akční výzkum a Zhodnocení dopadu inovací. V první kapitole byl přiblížen inovovaný předmět, jeho cíl, obsah a vyučovací a hodnotící metody. Cílem akčního výzkumu (druhé kapitoly praktické části) byla inovace předmětu Daně. Ta vyplynula z analýzy výchozího stavu, při níž byly použity metody analýzy dokumentů a terénního výzkumu. Dále byly pomocí brainstormingu navrženy příčiny výchozího stavu. Na základě rozboru příčin byla navržena nová struktura výuky s prvky konstruktivismu, která byla zaměřená zvláště na motivaci studentů. Nová struktura výuky se skládala ze 3 hlavních částí: vstupních testů, bodového systému a nového způsobu výuky. Návrhy byly dále aplikovány ve výuce v letním semestru. V závěrečné kapitole praktické části byly zhodnoceny dopady inovací formou dotazníkového šetření mezi studenty na závěr semestru. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že celkově s předmětem Daně bylo 97% studentů spokojeno či spíše spokojeno. Míra spokojenosti s jednotlivými částmi nově navržené struktury výuky je popsána v kapitole 8.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] *Application of the Constructivist Checklist* [online]. 1997 [cit. 2011-01-14]. APPLICATION OF THE CONSTRUCTIVIST CHECKLIST TO: Learning Through Collaborative Visualization Project (CoVis). Dostupné z WWW: <<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle5a.html>>
- [2] HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN: 80-7178-303-X.
- [3] HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- [4] KAGEROVÁ, J. KREJČOVÁ, V.: *Vzdělávací program Začít spolu – Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Portál, Praha 2003.
- [5] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [6] LIŠKA, Václav. *Doctorandus : průvodce budoucích Ph.D.*. Vyd. 2. Praha : Professional Publishing, 2005. 149 s. ISBN 8086419932.
- [7] LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- [8] MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- [9] MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 8073150395.
- [10] NEZVALOVÁ, D. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání (Bibliografie publikací k projektu GAČR 406/05/0188)* Olomouc, Vydavatelství UP, 2005. 97 s. ISBN 24412470.
- [11] PAYNE, Elaine; WHITTAKER, Lesley. *Klíč k úspěšnému studiu nejen na vysoké škole*. Vyd. 1. Brno : VUTIUM, 2007. 387 s. ISBN 978-80-214-3377-9.

- [12] *Portal UTB* [online]. 2010-2011 [cit. 2011-04-30]. Dostupné z WWW: <<http://portal.utb.cz/wps/portal/>>.
- [13] PRUDKÝ, Libor; PABIAN, Petr; ŠIMA, Karel. *České vysoké školství : na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2010. 162 s. ISBN 978-80-247-3009-7.
- [14] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [15] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [16] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [17] SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- [18] URBÁNEK, Václav. *Financování vysokého školství*. Vyd. 1. Praha : Oeconomica, 2007. 163 s. ISBN 978-80-245-1313-3.
- [19] VACÍNOVÁ, Marie; LANGOVÁ, Marta. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FaME Fakulta managementu a ekonomiky

PDAN Předmět Daně pro prezenční studium

UTB Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vztahy: výuková metoda – strategie učení a vyučování – styl učení a vyučování	15
Obrázek 2 Fáze akčního výzkumu dle J. Elliotta.....	29
Obrázek 3 Rozdělení respondentů dle pohlaví	46
Obrázek 4 Spokojenost se vstupními testy	47
Obrázek 5 Zhodnocení spokojenosti u vybraných aspektů vstupních testů.....	47
Obrázek 7 Spokojenost s bodovým systémem.....	48
Obrázek 8 Zhodnocení spokojenosti u vybraných aspektů bodového systému	48
Obrázek 9 Spokojenost s výukou.....	49
Obrázek 10 Zhodnocení celkové spokojenosti s předmětem Daně	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Trowova koncepce terciárního vzdělávání – vybraná kritéria	20
Tabulka 2 Trowova koncepce terciárního vzdělávání – další kritéria	21
Tabulka 3. 1 Srovnání tradičního a konstruktivistického přístupu	25
Tabulka 4 Rozdíly mezi klasickým a akčním výzkumem	30
Tabulka 5 Shrnutí bodového systému	41
Tabulka 6 Aplikace bodového systému ve výuce	44
Tabulka 7 Klasifikace pro studenty bez získaného zápočtu během semestru.....	44
Tabulka 8 Klasifikace pro studenty se získaným zápočtem během semestru.....	45
Tabulka 9 Paragrafy pro vstupní testy	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Komplexní klasifikace výukových metod podle J. Maňáka

Příloha P II : Elisabeth Murphy: CONSTRUCTIVIST CHECKLIST

Příloha P III: Dotazník

PŘÍLOHA P I: KOMPLEXNÍ KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD PODLE J. MAŇÁKA (2003)

Tato klasifikace základních skupin výuky byla vytvořena v roce 2003.

1 Klasické výukové metody

1.1 Metody slovní

1.1.1 Vyprávění

1.1.2 Vysvětlování

1.1.3 Přednáška

1.1.4 Práce s textem

1.1.5 Rozhovor

1.2 Metody názorně-demonstrační

1.2.1 Předvádění a pozorování

1.2.2 Práce s obrazem

1.2.3 Instruktaž

1.3 Metody dovednostně-praktické

1.3.1 Napodobování

1.3.2 Manipulování, laborování a experimentování

1.3.3 Vytváření dovedností

1.3.4 Produkční metody

2 Aktivizující metody

2.1 Metody diskusní

2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

3 Komplexní výukové metody

3.1 Frontální výuka

3.2 Skupinová a kooperativní výuka

3.3 Partnerská výuka

3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatné práce žáků

3.5 Kritické myšlení

3.6 Brainstorming

- 3.7 *Projektová výuka*
- 3.8 *Výuka dramatem*
- 3.9 *Otevřené učení*
- 3.10 *Učení v životních situacích*
- 3.11 *Televizní výuka*
- 3.12 *Výuka podporovaná počítačem*
- 3.13 *Sugestopedie a superlearning*
- 3.14 *Hypnopedie*

Zdroj: Maňák, 2003

PŘÍLOHA P II : ELISABETH MURPHY: CONSTRUCTIVIST CHECKLIST

1. Vícenásobná perspektiva
2. Cíle řízené studentem
3. Učitelé jako trenéři
4. Metapoznání
5. Student kontroluje
6. Autentické aktivity a kontexty
7. Konstrukce
8. Spolupráce
9. Předchozí znalosti konstrukce
10. Řešení problémů
11. Projednání chyb
12. Průzkum
13. Učňovské vzdělávání
14. Koncepční provázanost
15. Alternativní hledání řešení
16. Růst
17. Individuální hodnocení
18. Primární zdroje dat

Zdroj: *Application of the Constructivist Checklist* [online]. 1997 [cit. 2011-01-14].
APPLICATION OF THE CONSTRUCTIVIST CHECKLIST TO: Learning Through Col-
laborative Visualization Project (CoVis). Dostupné z WWW:
<<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle5a.html>>

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK

Dotazník DANĚ I. LS 2011

Prosím slovně zhodnoťte následující témata a zaměřte se zvláště na kritéria uvedená v závorkách.

POHLAVÍ.....

SKUPINA.....

- 1) VSTUPNÍ TESTY (celková spokojenost, vhodné jako příprava na cvičení?, náročnost testů, dostatek času, náročnost na přípravu, přínosy pro praxi)

- 2) BODOVÝ SYSTÉM (celková spokojenost, náročnost dosažení dostatečného počtu bodů, motivace při studiu, rozvržení bodů – vstupní testy, seminární práce, body za aktivitu, zápočtový test)

- 3) VÝUKA (celková spokojenost, materiály, vyplňování daňových přiznání, práce se zákonem, nepovinné domácí úkoly, rozvržení probírané látky v průběhu semestru, připravenost vyučující)

- 4) CELKOVÉ HODNOCENÍ

- 5) PODNĚTY, PŘIPOMÍNKY