

e-PEDAGOGIUM

III/2009

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Časopis e-Pedagogium je zařazen do „Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik“ schváleného Radou pro výzkum a vývoj dne 20. 6. 2008.

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Vědecká redaktorka a předsedkyně redakční rady:
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména recenzentů budou zveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

ČLÁNKY

| | |
|---|-----|
| Sú informačno-komunikačné technológie mužskou doménou?..... | 7 |
| <i>Jana Fančovičová</i> | |
| Analýza postojů a vztahů studentů se sluchovým postižením k terciárnímu vzdělávání | 16 |
| <i>Michaela Jirotková</i> | |
| Projekt Close-to a jeho možnosti využití ve výuce | 30 |
| <i>Miroslava Horáková</i> | |
| K problematice efektivní výuky aplikované matematiky v ekonomických disciplínách | 39 |
| <i>Jitka Janová</i> | |
| Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku..... | 50 |
| <i>Ivo Jirásek</i> | |
| Filozofické a pedagogické aspekty pojmu <i>éthos</i> | 60 |
| <i>Věra Jirásková</i> | |
| Vztahy mezi generacemi učitelů: pohledy z obou stran kariéry..... | 74 |
| <i>Bohumíra Lazarová, Vladimír Jůva</i> | |
| Společenská východiska kvality života občanů se zdravotním postižením a pečujících osob v ČR..... | 91 |
| <i>Jan Michalík</i> | |
| Význam reminiscence v péči o seniory s demencí | 112 |
| <i>Oldřich Müller</i> | |
| Geoinformační gramotnost dětí a seniorů – míra zjednodušení a hravosti pro snazší pochopení aplikovaných ICT | 125 |
| <i>Vilém Pechanec, Helena Kilianová, Zdena Dobešová</i> | |

| | |
|--|-----|
| Přístupy k tvorbě multimediálních aplikací pro potřeby výučby..... | 140 |
| <i>Katarína Senderská, Albert Mareš</i> | |
| Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu | |
| Vybrané výsledky výzkumného šetření | 149 |
| <i>Jarmila Šťastná, Stanislava Hoferková</i> | |
| Špecifika výchovných tendencií rodičov k dieťaťu s postihnutím | |
| v ranom veku bez intervencie z oblasti pomáhajúcich profesií..... | 166 |
| <i>Erika Tichá</i> | |
| Specifika a proměny v dalším vzdělávání dospělých..... | 178 |
| <i>Helena Vychová</i> | |
| Vliv genderu na komunikaci žáků a žákyň ve výuce občanské výchovy..... | 204 |
| <i>Lucie Zormanová</i> | |
| RECENZE | |
| Můj první slovník českého jazyka | 221 |
| <i>Jana Bartoňová</i> | |
| Jazyk matematiky | 223 |
| <i>Daniela Blažková</i> | |
| Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky..... | 228 |
| <i>Kateřina Hurtíková</i> | |
| Učebnice hry na altovou zobcovou flétnu M. Zimmermanna..... | 231 |
| <i>Jan Kvapil</i> | |
| Čítanka pro 9. ročník ZŠ, Josef Soukal..... | 234 |
| <i>Ivana Rumpelová</i> | |
| Modularizace a její aplikace | |
| v bakalářském studijním oboru učitelství pro mš..... | 237 |
| <i>Dominika Stolinská</i> | |

ČLÁNKY

SÚ INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE MUŽSKOU DOMÉNOU?

Jana Fančovičová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá názormi a postojmi univerzitných študentov – budúcich učiteľov biológie na využívanie informačno-komunikačných technológií pri vzdelávaní. Zaujímalo nás, či používanie IKT je čisto mužskou doménou. Zistili sme štatisticky významný rozdiel v postojoch medzi študentmi a študentkami.

Kľúčové slová

Informačno-komunikačné technológie, postoje, študenti.

Are Information and Communication Technologies a Male Domain?

Abstract

The report deals with the attitudes of university students – future biology teachers – towards using information – communication technology in education. We were interested if using ICT is a male domain. We found out that males are more interested in ICT than females.

Key words

Information – communication technology, attitudes, students.

Úvod

Informačno-komunikačné technológie sa využívajú v rôznych oblastiach školského prostredia. Používajú sa vo vyučovacom procese, pri organizácii vyučovania, v obsahu, metódach a formách vyučovania, v manažmente školy i pre verejnosť (spolupráca s rodičmi a širšou verejnosťou). Výpočtová technika postupne pozitívne ovplyvňuje všetky činnosti v škole a mimo školy. Okrem iných aj riadenie vyučovacieho procesu učiteľom, individuálne štúdium aj využívanie voľného času (Vadaš, 2003).

Podľa Markauskaite (2006) používanie počítačov bolo zo začiatku spojené hlavne s programovaním a logickým vedeckým myslením. A tak od začiatku sú informačno-komunikačné technológie vnímané ako mužská oblasť (Brosman, Davidson, 1996), podobne ako matematika a technika. Mnoho výskumov dokazuje, že muži sa oveľa viac zaujímajú o IKT ako ženy a majú pozitívnejší postoj k IKT (Brosman, 1998, Sharpe, 2004). Informačné technológie boli vnímané ako mužské a muži boli v oblasti počítačov obratnejší ako ženy. Ženy boli v používaní IKT menej smelé ako muži (Graff, 2003), ktorí boli oveľa dôverčivejší a častejšie používali IKT. Vo všeobecnosti však postoje k informačno-komunikačným technológiám sú pozitívne (Ogilvia, 1999, Kreisel, 2003, Neo, 2003, Paris, 2004).

Haunsel a Hill ex Romi (2002) zistili, že študenti, ktorí používali počítač, mali pozitívnejší postoj k biológii a iným prírodovedným predmetom ako tí, ktorí sa učili tradičným spôsobom. Mnohé štúdie tiež dokazujú, že postoje žiakov k prírodovedným predmetom a dosiahnuté výsledky sú v pozitívnom a signifikantnom vzťahu a závisia od pohlavia (Cannon, 1983; Haladyna, 1983; Schibeci a Riley, 1986; Weinburgh, 1995 ex Dhindsa a Chung, 2003).

Zaujímavé je, že tento rozdiel medzi mužmi a ženami sa netýka len základných škôl, ale aj študentov a tiež učiteľov (Rosen, Weil, 1995). Poznať postoje k IKT je dôležité z hľadiska úspešnej implementácie IKT do vzdelávania, ktorá podľa Palaigeorgiou a kol. (2005), závisí od pozitívnych postojov študentov k IKT. Pozitívne postoje študentov však nestačia, dôležitým faktorom sú tiež postoje učiteľov a ich schopnosť efektívne využívať IKT vo vyučovacom procese.

Loyd a Gressard (1986) zistili koreláciu medzi pozitívnym postojom učiteľov k počítačom a ich skúsenosťou a vedomosťami. Nedostatok vedomostí a skúseností v tejto oblasti je bežnou príčinou negatívnych postojov (Summers, 1990), pričom skúsenosťou sa redukuje úzkosť a odpor k počítačom. Úzkosť, nedostatok sebadôvery, negatívny postoj ovplyvňujú používanie IKT a tiež počítačovú a informačnú gramotnosť. Pozitívny postoj učiteľa je nevyhnutnou podmienkou efektívneho využívania IKT na vyučovaní (Woodrow, 1992).

Učitelia by mali byť dostatočne kompetentní v používaní IKT v každodennom živote, pri príprave na vyučovanie, sebedomní v používaní vo vyučovaní a uvedomeli v rozhodovaní, kedy je vhodné IKT vo výchovno-vzdelávacom procese využiť. Dôležité je zväziť spôsob, častosť a vhodnosť témy.

Cieľom výskumu bolo preskúmať postoje univerzitných študentov – budúcich učiteľov k informačno-komunikačným technológiám. Zisťovali sme, aké sú postoje študentov k IKT, či je rozdiel v postojoch medzi študentmi a študentkami.

Metódy výskumu

Výskumu sa zúčastnilo 81 univerzitných študentov (60 študentiek a 21 študentov) – budúcich učiteľov, vo veku 21 rokov. V rámci použitej dotazníkovej metódy sme použili metódu škálovania. Použitý dotazník bol zameraný na postoje študentov k počítačom, na meranie ktorých sme použili postojové škály, a to metódu súhrnných odhadov (Likertova škála). Dotazník pozostával z 38 položiek, ktorými sme pokryli všetky zložky postoja (afektívna, kognitívna a konatívna). Výroky vzťahujúce sa na predmet postoja sme dali posúdiť žiakom na päťstupňovej škále (1 – úplne súhlasím, 2 – súhlasím, 3 – neviem, 4 – nesúhlasím a 5 – úplne nesúhlasím). Jednotlivým stupňom boli pridelené číselné hodnoty (1–5) a ich súčet dával súhrnné skóre jednotlivca. Získané údaje boli podrobené testom reliability a sumárne skóre za každú dimenziu bolo použité pri ďalšom štatistickom testovaní ako závislá premenná. Pohlavie, vek študentov, bydlisko a škola, ktoré boli predošlými výskumami v tejto oblasti zistené ako dôležité faktory (Palaiageorgiou a kol., 2005) boli použité ako nezávislé premenné. Išlo o údaje, ktoré môžu ovplyvniť postoj študentov k počítačom.

Celková hodnota Cronbachovho alfa bola 0,88. Diskriminačná validita bola počítaná ako priemerná korelácia dimenzie s ostatnými dimenziami (Dhindsa a Chung, 2003)

Výsledky

Zistili sme, že študenti mali pozitívnejší postoj k počítačom ako študentky (graf 1). Tento rozdiel bol preukazný (porovnania boli urobené t-testom) pri výrokoch 1, 6, 18, 19, 32 a 33. Spomenuté výroky sa týkali pozitívneho postoja k používaniu počítačov, zručností týkajúcich sa používania počítačov a strávenia voľného času pri počítači. Študenti radšej používajú počítač, sú zručnejší v používaní PC, vyznajú sa v PC, vedia vyriešiť vzniknutý problém s PC a oveľa častejšie strávia voľný čas pri počítači ako študentky a čo viac, vidia aj význam ich využívania vo vyučovaní v porovnaní so študentkami.

Celkové priemerné skóre výrokov bolo 2,3 (graf 2), pričom 70 % študentov sa vyjadrilo súhlasne k používaniu a výhodám IKT v vyučovaní. Na základe týchto hodnôt môžeme skonštatovať, že univerzitní študenti mali pozitívny postoj k informačno-komunikačným technológiám. Možnosť úplne nesúhlasím a možnosť nesúhlasím nezaznačil ani jeden z respondentov.

Po rozdelení dimenzií na afektívnu, kognitívnu a konatívnu stránku sme nezistili žiadne rozdiely medzi študentmi a študentkami.

V distribúcii celkového priemerného skóre za každú z týchto troch dimenzií sme zistili rozdiely medzi afektívnou a kognitívnou a medzi afektívnou

a konatívnu zložkou postoja. Z grafu 2 vidíme, že študenti vedeli zaujať postoj k výrokom týkajúcim sa pozitív počítačov, pričom tento postoj bol vysoko pozitívny. Celkové priemerné skóre afektívnej zložky bolo 1,7, kognitívnej 2,5 a konatívnej 2,6. Porovnaním afektívnej zložky postoja sme zistili, že až 31 % študentov úplne súhlasilo s výrokmí spadajúcimi do afektívnej zložky a 58 % súhlasilo s týmto typom výrokov. Študenti teda veľmi radi pracujú s počítačom, sú naklonení k ich používaniu na vyučovaní a pri práci s počítačom nie sú nervózni. Na rozdiel od afektívnej zložky v konatívnej sme nezaznamenali priemerné skóre blízke hodnote 5 (úplného nesúhlasu), v kognitívnej to bolo 1 % respondentov. V distribúcii celkového priemerného skóre za dimenzie kognitívna a konatívna neboli výrazné rozdiely, výsledky sú podobné. Pri obidvoch dimenziách vyjadrilo súhlas 40 % študentov a zaujať postoj nevedelo približne 59 % respondentov.

Vo všetkých prípadoch boli negatívne postoje iba výnimočné (vyslovene negatívne neboli vôbec) a vo väčšine prípadov boli pozitívne (skóre 2) (graf 3).

Najnižšie priemerné skóre sme zistili pri výrokoch 20 (1,5) a 5, 28, 37 (1,7).

Študenti boli stotožnení s výrokom 20 „Má význam učiť sa pracovať s počítačom“, až 96 % študentov súhlasilo s týmto výrokom, čím zaujali vysoko pozitívny postoj k významu využitia počítačov na vyučovaní. Približne 3 % respondentov sa nevedelo vyjadriť k tomuto výroku a ani jeden zo študentov neuviedol možnosť nesúhlasu s týmto výrokom.

Viac ako 88 % študentov uviedlo, že nemá strach z používania počítačov (výrok 5) a boli presvedčení, že používaním počítača získajú veľa informácií. Užitočnosť počítačov pri vzdelávaní potvrdilo až 94 % študentov (výrok 37) a 99 % uviedlo, že získava veľa informácií používaním počítača (výrok 28). Študenti získavajú mnohé informácie z internetu práve na vzdelávanie.

Najvyššie skóre sme zistili pri výrokoch 32, 27, 2 a 18.

Výrok 32 sa týkal voľného času, ktorý študenti trávia používaním počítača. Priemerné skóre tohto výroku bolo 4, čo znamená, že študenti s týmto výrokom nesúhlasili (83 % nesúhlasilo), voľný čas zrejme trávia aj inými aktivitami ako je sedenie za počítačom. Takmer 13 % súhlasilo s týmto výrokom. Výrok 32 je podporený odpoveďami týkajúcimi sa výroku 27. Daný výrok „Nerozumiem, ako niektorí ľudia môžu stráviť toľko času pri počítačoch“ získal priemerné skóre 3,6, pričom približne 50 % respondentov s tvrdením súhlasilo bez rozdielu pohlavia.

Zaujímavým zistením bolo, že podľa respondentov nášho výskumu, sa naučí oveľa viac z kníh ako z počítačov, keďže 57 % súhlasilo s výrokom 2 „Myslím si,

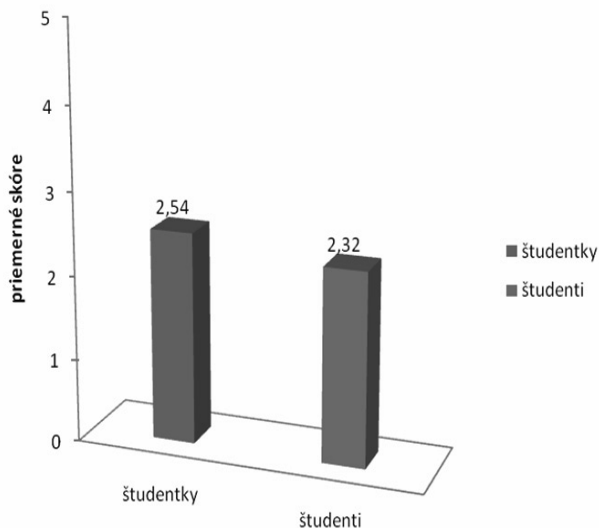
že sa naučím viac z kníh ako z počítačov“. Naopak jedna štvrtina sa nevedela rozhodnúť a takmer 20 % sa priklonilo k učeniu prostredníctvom IKT.

Avšak ak sa vyskytne problém s počítačom, 60 % študentov ho nevie vyriešiť samo, potrebuje pomoc technika, iba 28 % si myslelo, že vie vyriešiť vzniknutý problém (výrok 18). Jedna tretina respondentov by zrejme potrebovala absolvovať kurz zameraný na odstránenie vzniknutých chýb.

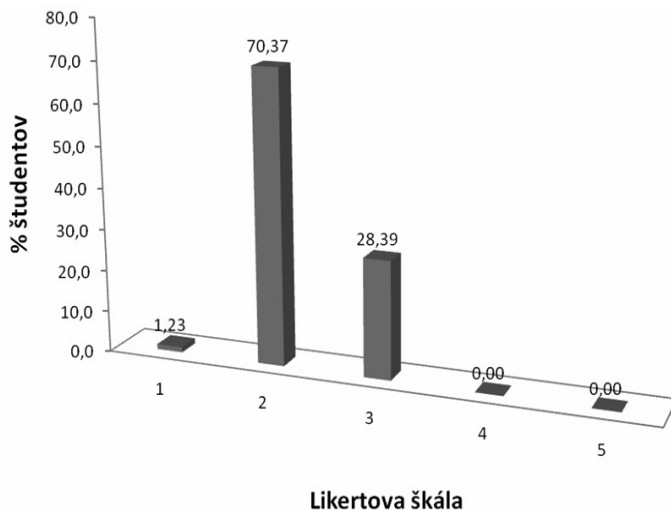
Zistili sme, že univerzitní študenti sa nevedeli vyjadriť k výrokom týkajúcim sa možnosti, či práca s počítačom podporuje rozvoj logického myslenia, a či by boli lepšími učiteľmi, ak by mali na vyučovaní k dispozícii počítače. Taktiež nevedeli zaujať postoj k výroku, či sa vyznajú v počítačoch, študenti nevedeli ohodnotiť samých seba. Priemerné skóre týchto výrokov bolo 3 (výroky 17, 19, 24). Zdá sa, že študenti využívajú počítače väčšinou na získavanie informácií a nie na rozvoj logického myslenia.

Výroky týkajúce sa využívania počítačov na vyučovaní získali skóre približne 2. Respondenti súhlasili s tým, že im počítače pomáhajú pri príprave na vyučovanie, že takto vedené vyučovanie je zaujímavé pre žiakov a umožňujú im robiť zaujímavejšiu prácu (výroky 8, 33, 35). Sú to však len ich postoje, ktoré neodrkadľujú ich reálne skúsenosti, keďže výskum sa týkal študentov, ktorí ešte neučili.

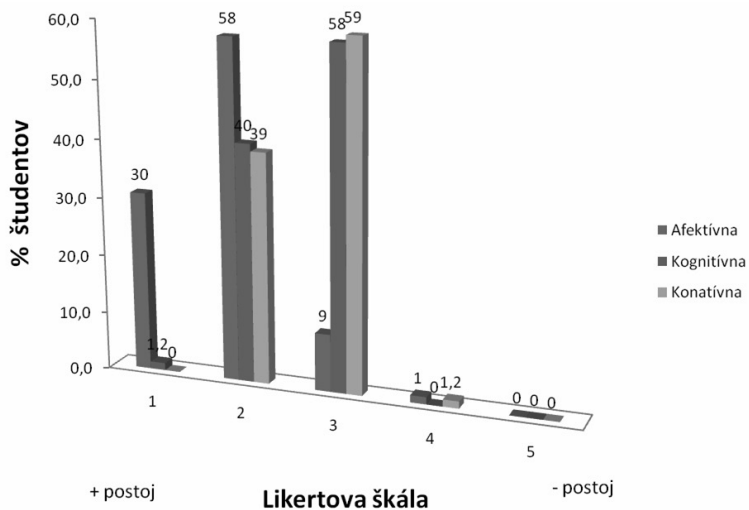
Graf 1: Celkové priemerné skóre študentov a študentiek



Graf 2: Celkové priemerné skóre



Graf 3: Distribúcia priemerného skóre troch dimenzií postojov



Diskusia

Zistili sme štatisticky významný rozdiel v pohľaví v postojoch univerzitných študentov. Tento výsledok potvrdzuje výsledok Markauskaite (2006) o existencii pohlavných rozdielov v postojoch a vedomostiach, ktoré existujú v matematike a technických predmetoch. Mnoho výskumov (Brosman, 1998, Sharpe, 2004, Fančovičová, 2008) potvrdzuje, že muži majú pozitívnejší postoj k počítačom, viac sa o ne zaujímajú a oveľa častejšie používajú IKT ako ženy. Tieto výsledky sú tiež vysvetliteľné výsledkami Shapka, Ferrari (2003) a Graffa (2003), ktorí zistili, že ženy majú sklon k úzkosti, majú menej skúseností a sú menej sebavedomé v používaní IKT. Muži boli k používaniu počítačov dôverčivejší, čo zdôvodňovali prítomnosťou počítačov doma. Zistili, že ženy oveľa menej používajú počítače na vyučovaní v porovnaní s mužmi. Vo Veľkej Británii zistili, že študentky nepoužívali počítače tak často ako študenti a oveľa menej sa pripravovali na profesie zamerané na počítače. Podobne Palaigeorgiou et al. (2005), King et al. (2002) pri výskume postojov vysokoškolských študentov k IKT zistili, že dievčatá trpeli väčšou úzkosťou k IKT ako chlapci.

Napriek tomu, že celkové priemerné skóre naznačuje, že muži majú pozitívnejší postoj k IKT ako ženy, tento rozdiel po rozdelení na jednotlivé dimenzie (afektívnu, kognitívnu a konatívnu) nebol štatisticky významný. Preto postoje medzi mužmi a ženami nemusia byť tak extrémne odlišné, ako to zistili niektorí autori v spomenutých výskumoch.

Záver

Je samozrejmé, že učitelia prirodovedných predmetov hrajú dôležitú úlohu pri implementácii IKT do výchovno-vzdelávacieho procesu. Negatívne postoje učiteľov a nedostatok zručností v používaní IKT by mohli negatívne ovplyvniť vnímanie technológií. Výskum potvrdil, že univerzitní študenti majú pozitívny postoj k informačno-komunikačným technológiám, nemajú strach z ich používania a pozitívne hodnotia ich význam. Pre študentov je to najčastejší zdroj informácií a využívajú ich pri štúdiu. Na druhej strane sme však zistili, že študenti trávia voľný čas aj inými aktivitami ako prácou s počítačom. Na základe zistení odporúčame:

- Pri plánovaní stratégií súvisiacich s IKT na školách by sa malo prihliadať špeciálne na ženy, ktorých postoje k IKT sú o niečo negatívnejšie ako postoje mužov.
- Ženy by mali dostať možnosť zvyknúť si na prácu s PC napr. formou projektov, ktoré by si na PC pripravovali bez časových stresov, alebo inou formou v škole.

- Pripraviť kurzy zamerané na odstránenie technických problémov súvisiacich napríklad s inštaláciou softvéru.
- Pripravovať kurzy zamerané na možnosti implementácie IKT do vyučovania, aby počítače neslúžili len ako zdroj informácií, ale aj na rozvoj tvorivého myslenia.

Literatúra

- Brosnan, M. J. (1998). The role of psychological gender in the computer-related attitudes and attainments of primary school children (aged 6-11). *Computers education*, 30, č. 3-4, 203-208.
- Brosman, M. & Davidson, M. (1996). Psychological Gender Issues in Computing. *Journal Of Gender, Work and Organization*, 13, 13-25.
- Dhindsa, H. S., Chung, G. (2003). Attitudes and achievement of Bruneian science students *International Journal of Science Education*, 25, č. 8, 907-922.
- Fančovičová, J., Prokop, P. (2008). Students' attitudes toward computer use in Slovakia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (3), 255-262.
- Graff, M. (2003). Cognitive Style and Attitudes Towards Using Online Learning and Assessment Methods. *Electronic Journal of e-Learning*, 1, 21-28.
- King, J., Bond, T., Blandford, S.(2002). An investigation of computer anxiety by gender and grade. *Computers In Human Behavior*, 18, 69-84.
- Kreisel, K. (2003). Evaluation of a computer-based nutrition education tool. *Public Health Nutrition*, 2, 271-277.
- Markauskaite, L. (2006). Gender issues in Pre-service Teachers' Training: ICT literacy and on-line learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(1), 1-20.
- Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web-based design. *Journal of computer assisted learning*, 19, 462-473.
- Ogilvie, R. W., Trusk, T. C., Blue, A. V. (1999). Students' attitudes towards computer testing in a basic science course. *Medical education*, 33, 828-831.
- Palaigeorgiou, G. E., Siozos P. D., Konstantakis N. I., Tsoukalas I. A. (2005). A computer attitude scale for computer science freshmen and its educational implications. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 330-342.
- Paris, P. G. (2004). E-Learning: A study on Secondary Students' Attitudes towards Online Web Assisted Learning. *International Education Journal*, 5, 98-112.

- Rosen, L. D., Weil, M. M. (1995). Computer Availability, Computer Experience and Technophobia among Public School Teachers. *Computers in Human Behaviour*, 11(1), 9-31.
- Shapka, J. D., Ferrari, M. (2003). Computer - Related Attitudes and Actions of Teacher Candidates. *Computers in Human Behaviour*, 19(3), 319-334.
- Sharpe, M. E. (2004). Chapter 2. Adolescents' Attitudes Toward the Computer. *Russian Education and Society*, 46, 6, 39-55.
- Vadaš, R. (2003). Informačné a komunikačné technológie a ich miesto na 1. stupni základnej školy. In: *Slovenský učiteľ - príloha Technológie vzdelávania*, 1, 12-14.

PaedDr. Jana Fančovičová, PhD.
Katedra biológie,
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
fankaj@gmail.com

ANALÝZA POSTOJŮ A VZTAHŮ STUDENTŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM K TERCIÁRNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Michaela Jirotková

Anotace

Příspěvek je zaměřen na problematiku vysokoškolských studentů se sluchovou vadou, především na faktory, které ovlivnily jejich výběr studijního oboru. Autorku práce dále zajímal vlastní vztah a postoj studentů k možnosti získat akademické vzdělání. V závěru jsou prezentovány některé výsledky šetření.

Klíčová slova

Sluchové postižení, neslyšící, nedoslýchavý, osobnost sluchově postiženého, vzdělávání jedinců se sluchovým postižením, terciární vzdělávání, postoj ke vzdělávání, znakový jazyk.

Analysis of Relations and Attitudes of Students with Hearing Disorders towards Tercial Education

Abstract

The contribution is aimed at the problems of aurally handicapped university students, especially at the factors affecting their choices of their fields of studies. Further, the author was interested in the relation and attitude of students to the possibility to gain university degree itself. In conclusion, some of the research results are presented.

Key words

Hearing disorders, deaf, hard of hearing people, personality of people with hearing disorders, education of people with hearing disorders, tercial education, attitude to education, sign language.

Úvod

Počet sluchově postižených studentů na vysokých školách se zvyšuje, a to díky tomu, že se píše a hovoří o speciálních poradenských službách, střediscích či centrech pro handicapované studenty na vysokých školách. I přes značný rozsah opatření směřujících k umožnění studia jsou jedinci se sluchovým postižením z hlediska získávání vysokoškolské graduace stále jednou z nejohroženějších skupin v rámci osob se zdravotním postižením. Studenti s těžším sluchovým postižením většinou velmi vážají, zda si vůbec přihlášku na vysokou školu podat. Pokud už sluchově postižený zájemce o studium přijímací zkoušky zvládne, během studia se neustále setkává s problémy a neporozuměním, které musí každý den řešit. Student je tak vystaven vysoké míře stresu a na tu také reaguje. Bohužel ve většině případů rezignuje na své osobní cíle – zanechá studia.

Důvodem zvýšeného zájmu o výzkumné šetření ohledně postoje sluchově postižených jedinců k terciárnímu vzdělávání jsou názory, že postoje jako jedna ze složek motivace silně ovlivňují zájmy mladých lidí a tím tedy i zájem o studium na vysoké škole, zároveň postoje samotné jsou ovlivnitelné.

Postoje

Pojem postoj může být vymezený jako hodnotící vztah, jako postoj vůči něčemu (Edelsberger, 2000). Prezentuje v podstatě orientaci člověka a jeho vztah k objektům, které souvisí s jeho činností, životním působením. Tímto způsobem si jedinec udržuje vnitřní psychickou rovnováhu a dává smysl svému světu, snaží se dosáhnout určitého cíle. Postoj jako jedna ze složek motivace silně ovlivňuje zájem mladých lidí se sluchovým postižením o studium na vysoké škole, ale zároveň postoje samotné jsou ovlivnitelné. Mezi nejčastější zkoumané faktory postojů můžeme považovat rozdíly mezi muži a ženami, věk, rodinné zázemí v propojení se školským prostředím (Nakonečný, 1998).

V odborných zdrojích se postoje ke vzdělávání neobjevují, ale jsou příležitostně jednotlivě zmiňovány určité druhy postojů ke vzdělávání (např. negativní postoj, pesimistický postoj, pohrdavý postoj, konzervativní postoj, ovlivněný postoj). Víme, že postoj jedinců ke vzdělávání v období dospělosti je především subjektivní duševní stav člověka, který je ovlivňován řadou dalších činitelů, jako je rodina a prostředí, v němž člověk vyrůstá, dosažené vzdělání rodičů, jejich postoj ke vzdělávání, oceňování vzdělanosti (věděni) a podpora při učení ve škole, dále vývoj vzdělávání, možnosti vzdělávání či zkušenosti sluchově postiženého jedince (Vágnerová, 2002).

Cíle výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsem se zaměřila na zjišťování faktorů, které ovlivňují postoje sluchově postižených studentů k terciárnímu vzdělávání. Postoje respondentů jsem zkoumala v následujících dimenzích: 1. zájem o studijní obor, 2. význam studia 3. aktivita (zájem studenta, zájem i mimo školu), 4. student (motivace).

Stanovila jsem deskriptivní problém:

Jaké jsou postoje studentů k terciárnímu vzdělávání?

Souběžně jsem zformulovala k navrhnutému problému následující výzkumné otázky:

O1 Jaký má vliv pohlaví respondentů na jejich postoj k terciárnímu vzdělávání?

O2 Jak ovlivňuje věk respondentů jejich postoj k terciárnímu vzdělávání?

O3 Jaký vliv má vzdělání rodičů respondentů na jejich postoj k terciárnímu vzdělávání?

Metodika

Výzkumné šetření bylo realizováno v roce 2007/2008 na všech fakultách Masarykovy univerzity v Brně (šetření bylo součástí diplomové práce obhájené v roce 2008). Šetření se zúčastnilo 32 sluchově postižených studentů všech ročníků a oborů Masarykovy univerzity v Brně. Z hlediska metodologického se jednalo o šetření kvalitativní. K získání potřebných informací byl využit strukturovaný rozhovor. Rozhovor je výzkumnou technikou, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci mezi výzkumným pracovníkem a respondentem. Umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů (Gavora, 2000). Sestavení položek byl dlouhý proces z hlediska porozumění otázkám neslyšícími studenty. V případě, že měl dotazovaný pocit, že je potřeba výpověď více ujasnit, došlo k podrobnějšímu dotazování. Obsah položek byl tlumočen také do českého znakového jazyka.

Dotazník měl formát A4 a obsahoval 27 položek. Možnosti odpovědi byly označovány kroužkem, u některých položek bylo možné označit více odpovědi. Po vyhodnocení všech rozhovorů jsem získaná data převedla do procentuální podoby a pro větší názornost doplnila o graf.

Znění položek dotazníku pro respondenty bylo následující:

Dimenze: zájem o studijní obor

1. Myslíte, že jste si zvolil/a vhodný obor, který právě studujete?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) jiné, uveďte:

2. Máte v úmyslu pracovat v oboru, který právě studujete?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) jiné, uveďte:

3. Domníváte se, že kdybyste byl/a slyšící, že by se změnil výběr Vašeho studijního oboru, případně profese?

Dimenze: význam studia

1. Po dosavadních zkušenostech se domníváte, že studium na VŠ je:
 - a) lehčí, než jsem si představoval/a
 - b) odpovídá mé představě
 - c) těžší, než jsem si představoval/a
 - d) nevím, nemohu posoudit
 - e) jiné, uveďte:

2. Je pro Vás důležité mít dobrý prospěch?
 - a) velmi důležité
 - b) důležité
 - c) méně důležité
 - d) není důležité
 - e) jiné, uveďte:

3. Domníváte se, že Vás střední škola dostatečně připravila pro studium na VŠ?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) jiné, uveďte:

Dimenze: aktivita (zájem studenta, zájem i mimo školu)

1. Kdo Vás nejvíce ovlivnil pro studium na Masarykově univerzitě v Brně?
 - a) rodiče
 - b) učitel na střední škole
 - c) středisko Teiresiás
 - d) nikdo mě neovlivnil, rozhodl/a jsem se úplně sám/sama
 - e) jiné, uveďte:

2. Využíváte služeb, které nabízí středisko Teiresiás?
 - a) ano
 - b) ne

3. Jakých dalších zdrojů využíváte pro Vaše další vzdělávání?
 - a) odborné časopisy, knihy
 - b) semináře, kurzy
 - c) internet
 - d) konzultace s vyučujícími
 - e) jiné, uveďte:

4. Kdo Vám během studia nejvíce pomáhá ?
 - a) slyšící spolužáci
 - b) neslyšící kamarádi
 - c) přednášející
 - d) jiné, uveďte:

Dimenze: student (motivace ke studiu)

1. Co Vás osobně nejvíce uspokojuje při studiu na vysoké škole?
 - a) možnost samostatně studovat bez každodenní kontroly (tzv. „studentský život“)
 - b) získat kvalifikaci v oboru, který mne zajímá
 - c) možnost setkávat se se vzdělanými a významnými lidmi
 - d) jiné, uveďte:

2. V případě nutnosti jste ochotni si platit studium na VŠ?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) jiné, uveďte:

3. Hodnota „mít dobré znalosti, hodně vědět“ znamená podle Vás:
 - a) především získat co nejvíce vědomostí, dostatečný přehled a schopnost samostatně uvažovat
 - b) usilovat o co nejvyšší stupeň vzdělání
 - c) především získat co nejvíce znalostí ze svého oboru, stát se skutečně dobrým odborníkem
 - d) jiné, uveďte:

4. Domníváte se, že vysokoškolský diplom Vám umožní lépe se uplatnit na trhu práce?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) jiné, uveďte

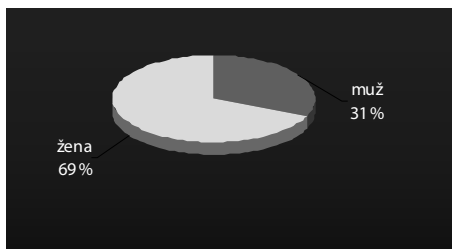
Výsledky výzkumného šetření

Vliv pohlaví a věku sluchově postižených respondentů na jejich postoj k terciárnímu vzdělávání

Výsledky týkající se pohlavních rozdílů ve výzkumném šetření ukazují, že ženy mají pozitivnější postoje k terciárnímu vzdělávání než muži (**Graf 1**). Podobně vycházejí výsledky zjišťující vliv věku respondentů na jejich postoje k vysokoškolskému vzdělávání. Nejpozitivnější postoje k vysokoškolskému vzdělávání měli respondenti ve věku 18–22 let (**Graf 2**). Současně z **Grafu 2** vyplývá, že se stoupajícím věkem klesá zájem o studium na VŠ.

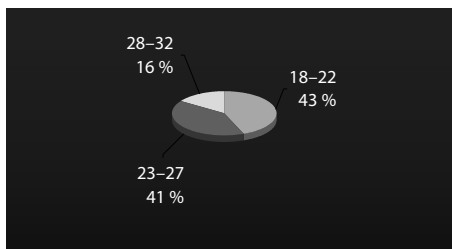
Graf 1:

Pohlaví jako faktor ovlivňující postoje respondentů k terciárnímu vzdělávání



Graf 2:

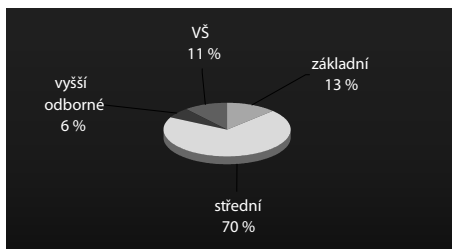
Věk jako faktor ovlivňující postoje respondentů k terciárnímu vzdělávání



Vzdělání rodičů jako faktor ovlivňující postoje respondentů k terciárnímu vzdělávání

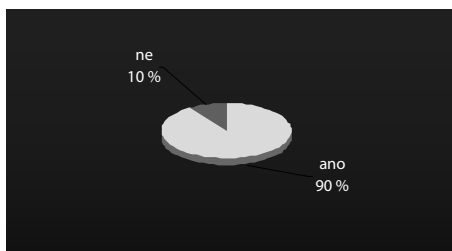
Z **Grafu 3** zjistíme nejen, že 70% rodičů má střední vzdělání, ale také to, že respondenti se rozhodli pro studium na vysoké škole bez ohledu na vzdělání rodičů. Lze vyvodit, že postoje respondentů k terciárnímu vzdělávání jsou tedy pozitivní.

Graf 3: Vzdělání rodičů

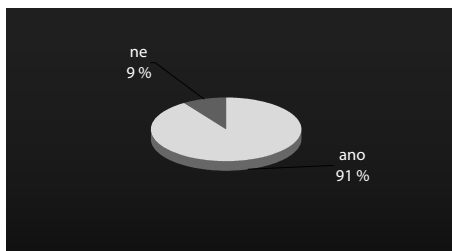


Podrobnější analýzou dimenzí a jejich jednotlivých položek jsem zjistila, že 90 % studentů je spokojeno s výběrem oboru a má v úmyslu pracovat v oboru, který právě studuje (**Graf 4** a **Graf 5**). Za pozitivní považují skutečnost, že 72 % studentů by studovalo stejný obor i bez sluchového handicapu (**Graf 6**).

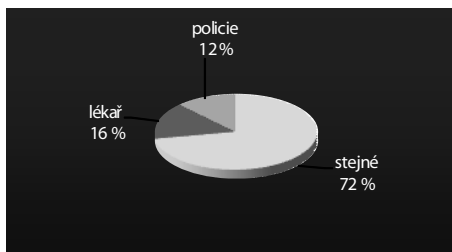
Graf 4: Volba vhodného oboru



Graf 5: Práce v oboru

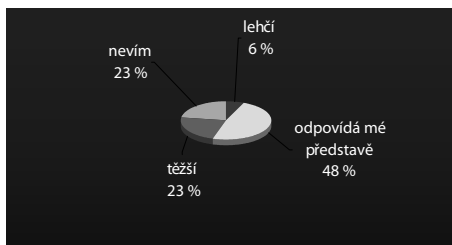


Graf 6: Volba oboru bez sluchového handicapu

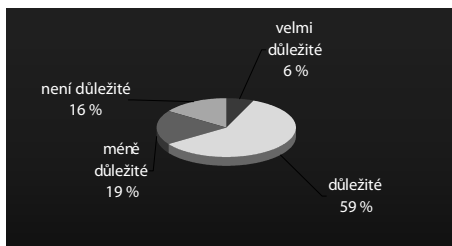


Se studiem, které odpovídá jejich představě, se ztotožňuje 48 % studentů (**Graf 7**), pro 59 % dotázaných je důležité mít dobrý prospěch (**Graf 8**) a 53 % studentů se domnívá, že střední škola je dostatečně nepřipravila na vysokoškolské studium (**Graf 9**).

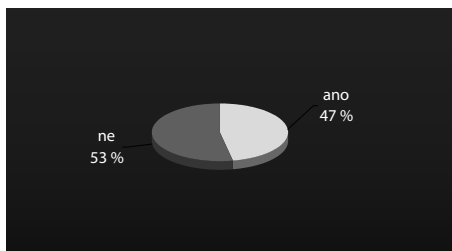
Graf 7: Obtížnost studia



Graf 8: Prospěch

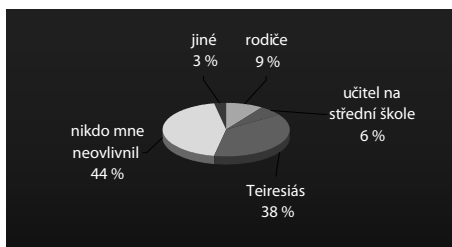


Graf 9: Příprava na vysokoškolské studium



44 % dotázaných se pro vysokoškolské studium rozhodlo samo (**Graf 10**), 94 % respondentů využívá služeb střediska Teiresiás (**Graf 11**), z toho 50 % využije služeb tlumočnicka do českého znakového jazyka. Pro své další vzdělávání nejčastěji používají odborné knihy, časopisy – 38 % studentů a internet – 44 % studentů (**Graf 12**). Neslyšící kamarádi pomáhají 37 % studentům, stejnému počtu studentů pomáhá přednášející (**Graf 13**).

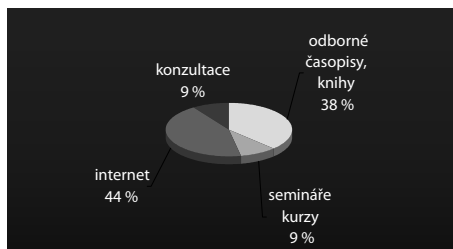
Graf 10: Volba studia



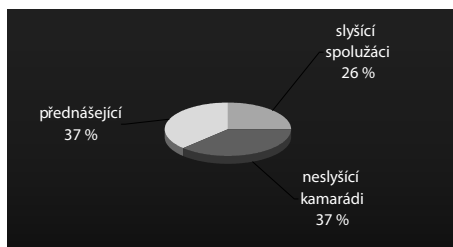
Graf 11: Služby Teiresiás



Graf 12: Zdroje vzdělávání

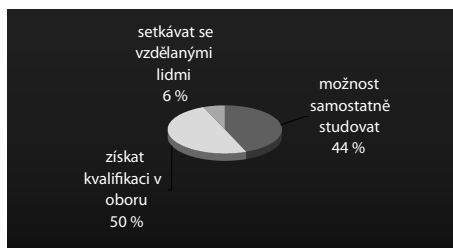


Graf 13: Podpora ve studiu

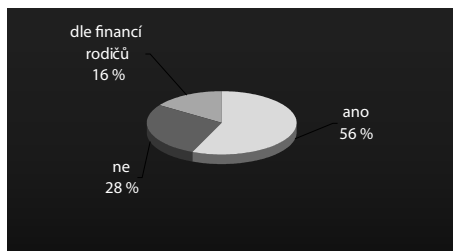


Polovina studentů chce získat kvalifikaci v oboru, který je zajímavý, 44 % dotazovaných vítá možnost studovat bez každodenní kontroly (tzv. „studentský život“) (**Graf 14**), 56 % studentů je ochotno si platit vysokoškolské studium (**Graf 15**). **Graf 16** přináší zajímavá zjištění: 53 % respondentů chce být dobrým odborníkem, 87 % dotázaných věří, že vysokoškolský diplom jim pomůže lépe se uplatnit na trhu práce (**Graf 17**).

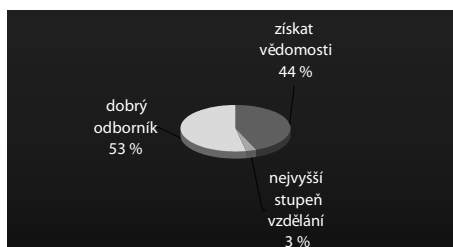
Graf 14: Osobní stránka studia



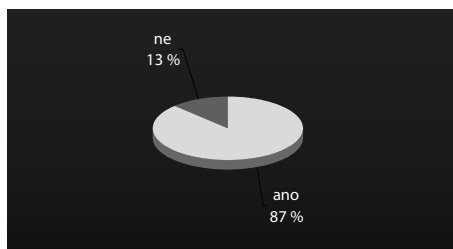
Graf 15: Finanční stránka studia



Graf 16: Hodnota znalostí



Graf 17: Diplom studentům usnadní uplatnění na trhu práce



Diskuze

Výsledky výzkumného šetření naznačují, že sluchově postižení respondenti mají k terciárnímu vzdělávání všeobecně pozitivní postoj. Zároveň ukazují, že ženy mají pozitivnější postoje než muži (**Graf 1**). Podobně vycházejí výsledky zjišťující vliv věku respondentů na jejich postoje k vysokoškolskému vzdělávání.

Nejpozitivnější postoje k vysokoškolskému vzdělávání měli respondenti ve věku 18–22 let (**Graf 2**).

Dále z výsledků v jednotlivých dimenzích vyplývá, že 90 % studentů je spokojeno s výběrem oboru a má v úmyslu pracovat v oboru, který právě studuje (**Graf 4 a Graf 5**). Za pozitivní považují skutečnost, že 72 % studentů by studovalo stejný obor i bez sluchového handicapu (**Graf 6**). Pro 60 % respondentů je velmi důležité mít dobrý studijní prospěch (**Graf 8**). Přestože 91 % respondentů uvedlo, že při rozhodování pro studium na vysoké škole je neovlivnila rodina (**Graf 10**), myslím si, že postoj ke vzdělávání u dítěte je ovlivňován především rodinou a prostředím, v němž člověk vyrůstá. Bohužel to platí i pro klima na střední škole – 53 % studentů vypovědělo, že střední škola je dostatečně nepřipravila na vysokoškolské studium (**Graf 9**). Jedinci se sluchovým postižením jsou často při výběru studijního oboru ovlivňováni profesním zařazením rodičů, v případě mého průzkumu se pro studium na vysoké škole sluchově postižení studenti rozhodli bez ohledu na vzdělání a profesní zaměření rodičů (**Graf 3**). Výběr studijního oboru může ovlivnit i finanční situace rodiny, tuto skutečnost však uvádí pouze 16 % studentů. 58 % studentů uvedlo, že pokud by bylo potřeba si financovat vzdělávání, o které by dotazovaní měli zájem, jsou ochotni se na něm v plné výši podílet (**Graf 15**). 87 % dotázaných věří, že vysokoškolský diplom jim umožní se lépe uplatnit na trhu práce (**Graf 17**).

V případě výše uvedených položek se domnívám, že pozitivní postoje respondentů se sluchovým postižením k terciárnímu vzdělávání jsou výsledkem jejich dostatečné motivace. Motivaci ke vzdělávání je především subjektivní duševní stav jedince, který je ovlivňován řadou dalších činitelů jako například rodina a prostředí, v němž člověk vyrůstá, dosažené vzdělání rodičů, jejich postoj ke vzdělávání, oceňování vzdělanosti (věděni) a podpora při učení ve škole, dále vývoj vzdělávání, možnosti vzdělávání či zkušenosti sluchově postiženého jedince (Vágnerová, 2002).

Závěr

Výzkumné šetření poukazuje na současnou situaci v oblasti terciárního vzdělávání sluchově postižených jedinců. Sluchově postižení respondenti mají k terciárnímu vzdělávání všeobecně pozitivní postoj.

Přestože výzkumný vzorek v rámci provedeného výzkumného šetření čítal pouze 32 respondentů, lze výsledky tohoto výzkumného šetření pojmout jako zajímavý vhled do problematiky terciárního vzdělávání studentů se sluchovým postižením.

Literatura

- EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Jinočany: nakladatelství H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HÁDKOVÁ, K. *Studium sluchově postižených studentů na vysoké škole*. In speciální pedagogika. Praha: UK, 2006, č. 1, roč. 6. ISSN 1211-2720
- HEŘMÁNKOVÁ, D. *Podpora vyrovnávání studijních příležitostí studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0643-8
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTĚCH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4

Mgr. Michaela Jirotková
Doktorandka Ústavu speciálně pedagogických studií
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
michaela-jirotkova@seznam.cz

PROJEKT CLOSE-TO A JEHO MOŽNOSTI VYUŽITÍ VE VÝUCE

Miroslava Horáková

Abstrakt

Článek pojednává o projektu Close-to. Tento projekt, který je spolufinancovaný EU, má za cíl ovlivnit skupinu mladých začínajících řidičů směrem k vyšší bezpečnosti. V jeho rámci působí tzv. peer-mentori, mladí lidé, kteří prožili dopravní nehodu a vyprávějí nyní v autoškolách či na středních školách svůj příběh s cílem vést studenty k vyšší zodpovědnosti při řízení. Efekt metody je zjišťován prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova

Skupina mladých řidičů, postoj, peer-mentor, peer-metoda.

Project „Close-to“ and Its Implementation in Education

Abstract

The article deals with the project Close-to. This project is funded by the E.U. and its goal is to influence the group of young drivers (increase of traffic safety). Young drivers at driving schools or secondary schools listen to a story of an accident from someone (= peer mentor) who had experienced an accident (offender, victim etc.). These meetings should lead young drivers to more responsible driving. The effect of this method is measured by a questionnaire survey.

Keywords

Group of young drivers, attitude, peer-mentor, peer-method.

Úvod

Skupina mladých řidičů (17–25 let) je dle statistik nejvíce ohroženou skupinou, co se týče rizika vzniku dopravní nehody. Pro tuto skutečnost můžeme najít několik příčin: mladí začínající řidiči nemají dostatečné zkušenosti a dovednosti související s dopravou. V kombinaci s tím, že mají někdy tendenci přeceňovat

své schopnosti, „předvádět“ se před svými vrstevníky a neuvědomovat si následky, mohou snáze způsobit dopravní nehodu. Z těchto důvodů se hledají preventivní opatření a akce, které by mladé řidiče varovaly a vedly k tomu, aby si uvědomili svoji zodpovědnost na silnicích. Jde o to vést mladé řidiče k tomu, aby se chovali v dopravě opatrněji. Je zřejmé, že samotná účast v kritické dopravní situaci je nejlepším učitelem, naším cílem ale je, aby mohli být mladí lidé těchto těžkých lekcí na „vlastní kůži“ ušetřeni. Jednou z takových preventivních akcí je projekt Close-to. Jedná se o evropský projekt, spolufinancovaný Evropskou komisí, jehož koordinátorem pro ČR je Centrum dopravního výzkumu, v. v. i. Tento projekt probíhá již v druhém běhu, a to od roku 2007 do roku 2010. Jeho cílem je ověřit efekt navržené metodiky, implementovat projekt do stávajících systémů jednotlivých zemí, obohatit tak výuku v autoškolách a samozřejmě v neposlední řadě preventivně způsobit na skupinu mladých řidičů. Projekt Close-to v sobě nese řadu možností spolupráce, které popíšeme níže, a je určitě jednou z moderních metod, jež může fungovat i do budoucna.

Skupina mladých řidičů a její rizika

Mezi mladé řidiče můžeme počítat řidiče až do věku 25 let. Jak uvádí Štikar a kol. (1995) a dále dokládají dlouhodobé nehodové statistiky (viz např. web ETSC nebo PČR), tito řidiči mají větší četnost dopravních nehod než řidiči jiných věkových skupin. Mezi charakteristiky mladistvých řidičů patří tendence riskovat, soutěživost, mladická impulsivita a menší rozvážnost. Jezdí vyšší rychlostí, přičemž jsou zvýšeně egocentričtí. K tomu, aby si řidič vytvořil dostatečné návyky a získal zkušenosti, je potřeba, aby ujel 100 000 km, tzn. potřebuje 7 let, aby se dostal mezi řidiče s nižší četností nehod. Pro tyto řidiče je typické chování s motivací něco si vyzkoušet a nedostatek schopností anticipovat nebezpečí. Častým jevem je v této věkové skupině řízení pod vlivem alkoholu a drog.

V rámci skupiny mladistvých řidičů zjistil Schulze (cit. dle OECD 2006, s. 70) 3 typy nebezpečných životních stylů, které jsou rizikové pro oblast dopravních nehod:

1. Akční typ - Rád navštěvuje hospody, diskotéky, auta jsou pro něj velmi důležitá a většina jzd je jen pro zábavu. Preferuje akční filmy a nezajímá se o intelektuální oblasti.
2. Typ fanouška - Fotbalový fanoušek, návštěvy diskoték. Rád jezdí pro zábavu.
3. Nepřízpůsobivý typ - Nemá rád běžné názory, hodnoty a populární aktivity. Sympatizuje s enviromentálními aktivisty a pacifisty.

Všechny tyto tři skupiny jsou nad průměrem v množství konzumovaného alkoholu.

Dle výzkumu OECD (2006, s. 29) se mladiství podílejí na množství nehod v těchto zemích ve velké míře, z počtu celkově zabitých řidičů tvoří mladí řidiči 27 %. Nejvíce nehod se stane věkové skupině 18–20 let, v těsném závěsu následuje věková skupina 20–24 let. Pro ilustraci lze doplnit, že v rámci ČR v roce 2007 zavinili tito řidiči 18 % z celkového počtu dopravních nehod a měli vinu na 24 % z celkového počtu usmrcených osob při dopravních nehodách. Řidiči motorových vozidel do věku 25 let pod vlivem alkoholu zavinili 28 % z celkového počtu dopravních nehod pod vlivem alkoholu.

Projekt Close-to

Jedná se o projekt, jehož koordinátorem je Forschungsgesellschaft Mobilität (FGM) v Rakousku. Podílí se na něm 11 evropských zemí a jeho cílem je snížit míru nehodovosti mladých řidičů, zjistit připravenost jednotlivých zemí pro zavedení této metody a implementovat ji na národní úrovni do jednotlivých legislativ, institucí apod. Tento projekt probíhá již v druhém běhu. První běh projektu se uskutečnil v letech 2004–2006, kdy se účastnilo 5 zemí EU a aplikace metody proběhla v menším množství autoškol. Aktuálně se projekt rozšířil o studenty a žáky, kteří projdou besedami, metodologie byla obohacena.

Postoje a možnosti jejich ovlivnění

Dle výzkumu posledních let lze říci, že postoje jsou důležité pro chování účastníků dopravního provozu. „Sociálně psychologické teorie uvádějí, že nejlepší cestou, jak vyvolat změnu v oblasti chování, je změna přesvědčení, hodnot a postojů, načež bude následovat změna chování“ (Parker 2004, in Rothengatter, Huguenin 2004, s. 126). Některé sociální teorie poskytují vysvětlení vztahu mezi postoji a chováním. Jednou z nich je Ajzenova teorie plánovaného chování. Teorie uvádí, že volní jednání je založeno na intencích, které jsou podloženy třemi kognitivními komponenty – postoji a očekávanými důsledky chování (co se stane, když to udělám?), percepcí sociálních norem souvisejících s chováním (co si lidé pomyslí, když to udělám?) a vnímanou kontrolou chování (mohu to opravdu dělat bez problémů?). Z toho je patrné, že „trojkombinace“, čili změna postojů vlivem různých kampaní, kontrola dopravního chování např. častými policejními hlídkami a sociální normy sdílené společností (např. odsuzování riskantního chování, netolerantnost vůči řízení pod vlivem alkoholu), by dle této teorie mohla vést ke změně chování účastníků silničního provozu.

Postoje mají tři základní složky – emoční, kognitivní a behaviorální. Emoční složka jsou všechny emoce spojené s daným tématem a jsou důležitým motivačním faktorem. Kognitivní složka je založena na znalostech dané problematiky, názorech apod. Behaviorální složka postoje vede jedince k jednání – jedná se o hybnou sílu postoje. Chceme-li změnit postoje člověka, musíme působit na všechny 3 komponenty. V rámci projektu Close-to ovlivňuje peer-mentor svým příběhem studenty tak, že působí na jejich emoce (vyprávění bývá autentické, emočně zabarvené), mimo to v rámci příběhu zdůrazňuje i zásady bezpečné jízdy (poskytuje informace). Takto lze předpokládat, že dochází ke změně postoje, který se může projevit v oblasti dopravní bezpečnosti – hlavně k ochotě riskovat.

Peer-metoda

Hlavní myšlenka metody byla převzata z preventivních peer-programů proti-drogové prevence, kdy mladí lidé se zkušeností brání drog vyprávějí svůj příběh svým vrstevníkům. I v projektu Close-to ovlivňuje své vrstevníky mladý člověk, který prožil dopravní nehodu. Tato metoda vychází z předpokladu, že peer-mentor je blízko vrstevníkům („close-to“) věkově, prožitkově, ale i chováním, a tak je dokáže lépe ovlivnit. Může na ně působit jako pozitivní vzor. Vzhledem k tomu, že osobní příběhy mají většinou emoční podtext, jsou zajímavé a autentické, mohou studenty ovlivnit směrem k vyšší zodpovědnosti a opatrnosti na silnicích.

Peer-mentor

Peer-mentorem je mladý člověk ve věkovém rozmezí cca 17–26 let, který prožil dopravní nehodu (jako viník, oběť, spolujezdec, pomáhající profesionál apod.). Je speciálně proškolený pro účast na projektu – tzn. prochází úvodním seminářem, na kterém se dozvídá informace o projektu Close-to, učí se vyprávět svůj příběh tak, aby zapůsobil, cvičí se v komunikačních dovednostech apod. Seminář mívá obvykle rozsah 1–2 dny. Peer-mentor pak vystupuje v autoškolách či na SŠ, kde svůj příběh vypráví, diskutuje se studenty. Pro většinu peer-mentorů je projekt šancí, jak se např. vyrovnat se svojí nehodou, ale i šancí, jak se cvičit v prezentačních dovednostech před skupinou a v práci se skupinou. Naši peer-mentori se rekrutují z řad angažovaných studentů, klientů Probační a mediační služby, klientů Českého sdružení obětí dopravních nehod, pacientů rehabilitačních ústavů apod. Významné jsou pro nás i osobní kontakty, pomocí nichž můžeme oslovit i další osoby, které by projekt mohl zajímat.

Besedy v autoškolách a na středních školách

Besedy s proškolenými peer-mentory probíhají v autoškolách, SŠ a SOU s autoškolou nebo na SŠ se žáky, u kterých je předpoklad, že získají v brzké době řidičský průkaz. Setkání v autoškolě se účastní peer-mentor, dále pak učitel a ve většině případů i pracovník CDV – psycholog. Učitel či pracovník CDV besedu vede, podněcuje žáky k aktivitě, zjišťuje zpětnou vazbu od všech zúčastněných. Psycholog analyzuje dopravní nehodu většinou v oblasti prožitkové, učitel školy se spíše věnuje analýze nehody z hlediska dopravních předpisů a technické stránky. Toto rozdělení rolí vyplývá z odbornosti jednotlivých zúčastněných moderátorů besedy, někdy se však úlohy překrývají. Obvyklá struktura besedy je:

- a) Instruktor autoškoly přivítá peer-mentora;
- b) Instruktor autoškoly objasní projekt Close-to (10 min);
- c) Peer-mentor prezentuje svůj příběh (5–10 min);
- d) Konverzace/diskuse s žáky;
- e) Zpětná vazba od všech zúčastněných;
- f) Poděkování peer-mentorovi, rozloučení.

Velikost skupiny bývá obvykle mezi 12–18 lidmi. Tato velikost skupiny zaručuje to, že míra anonymity není příliš vysoká, ale na druhou stranu se studenti necítí být pod tlakem nutnosti se vyjádřit, jak tomu může být v menší skupině. Toto číslo dále zajišťuje, že každý bude mít příležitost vyjádřit své zkušenosti s rizikovými situacemi a zábrany jednotlivců promluvit ke skupině nebudou příliš velké. Forma besedy – tzn. úzkého kontaktu mezi peer-mentorem a žáky – je pro projekt klíčová – mělo by jít o komorní výměnu zkušeností, názorů a postřehů. Besedy obvykle trvají 45–60 minut.

Metody projektu Close-to

Dotazníkové šetření

Efekt metody se zjišťuje pomocí experimentálního designu, tzn. měření efektu besedy formou dotazování před a po besedě u skupiny experimentální (která projde besedou) a skupiny kontrolní (bez besedy).

Pro ověření efektu jsou použity dotazníky, které zjišťují změnu v postojích týkajících se riskantního řízení, riskování, přijetí zodpovědnosti a spokojenosti s besedami.

Experimentální design:

| | Datum testování 1 (T1) | Datum testování 2 (T2) | Datum testování 3 (T3) |
|------------------------|--|---|---|
| Experimentální skupina | Dotazník na začátku lekce, před setkáním s peer-mentorem | Dotazník na konci lekce, po setkání s peer-mentorem | Dotazník po 3–6 měsících po obdržení řídičského průkazu |
| Kontrolní skupina | Dotazník na začátku lekce | - | Dotazník po 3–6 měsících po obdržení řídičského průkazu |

Dotazník T1 se skládá z otázek, jejichž témata jsou zodpovědnost, rychlost, bezpečnost a ovlivnění druhými. Obecně lze říci, že tento dotazník obsahuje otázky týkající se ochoty studentů riskovat (např. „Je zábava jezdit velmi rychle“, „Nenechám se ovlivňovat druhými lidmi“) a jejich zkušeností s nehodou. Dotazník T2 zjišťuje dopad besedy bezprostředně po jejím skončení (např. „Po této besedě budu jezdit opatrněji“). Dotazník T3 obsahuje stejné otázky jako T1 a nové otázky týkající se toho, co všechno si student pamatuje ze setkání s peer-mentorem.

Procesní evaluace

V rámci evaluace procesu jde o to, aby bylo zdokumentováno dosažení cílů vzdělávání, kterými jsou emocionální učení žáků. Kromě toho jde o to vyhodnotit praktické zapojení institucí a autoškol do projektu a jejich připravenost tuto metodu začlenit do výuky.

Metody evaluace:

1. kvalitativní metody (rozhovory, diskuse),
2. dotazování peer-mentorů, učitelů v autoškolách a osob zodpovědných za implementaci projektu (nábor peer-mentorů, přípravné kurzy pro peer-mentory, školení učitelů autoškol, tvorba manuálu apod.),
3. kvantitativní ukazatele jako počet autoškol zapojených do projektu, počet učitelů trénovaných v rámci projektu Close-to, počet studentů ve školách apod.

Cílová skupina

Cílovou skupinou projektu jsou mladí začínající řidiči v rozmezí 18–25 let. V rámci zapojených evropských zemí by mělo projít besedami 10 000 řidičů

(1000 pro ČR), v rámci srovnávací skupiny by se mělo výzkumu zúčastnit 2500 studentů (250 pro ČR).

Výsledky z minulého běhu pro Českou republiku

V letech 2004–2006 na projektu participovala 322 probandů. Rozdíl oproti současnému běhu projektu byl v tom, že se jednalo hlavně o studenty v rámci Jihomoravského kraje a že nebyla vytvořena srovnávací skupina studentů, kteří neprošli besedou. Použité dotazníky byly podobné jako současně použité.

Co se týče ohodnocení setkání v rámci autoškol po besedě:

- 80 % respondentů označilo besedy za zajímavé,
- 68 % vyjádřilo názor, že je beseda ovlivnila při jejich řízení.

Změny v postojích (Pfeiffer et. al. 2006: Close-to - final report):

Obecně můžeme říci, že besedy pozitivně ovlivnily postoje účastníků v krátkém časovém horizontu. V rámci delšího časového horizontu se některé postoje vrátily na úroveň před akcí, ale velmi často se stali respondenti více zodpovědnými.

Co se týče rychlosti, procento řidičů, kteří velmi souhlasili s tvrzením „Jsi idiot, když jezdíš příliš rychle“ se zvýšila statisticky významně bezprostředně po setkání a ještě více po delší době (21 % - 32 % - 46 %). Co se týče tvrzení „Je OK jezdit velmi rychle, když jsi dobrý řidič“ a „Je zábava jezdit velmi rychle“, procento probandů, kteří s tvrzeními zcela nesouhlasili, se v průběhu doby zvyšovalo. Nesouhlas s tvrzením „Je v pořádku jezdit velmi rychle, když to doprava dovolí“ se zvýšil za půl roku mnohem více než bezprostředně po setkání: 9 % - 16 % - 36 %.

Co se týče řídičských schopností, procento lidí, kteří zcela souhlasili s výrokem „Když se budu starat o sebe a ostatní, budu dobrým řidičem“ vzrůstalo po několika měsících (26 % - 38 % - 65 %). Souhlas s tvrzením „Měl bys vždy dodržovat pravidla, když řídíš“ byl velmi silně vyjádřen před besedou a zůstal prakticky stejný bezprostředně po ní. Po několika měsících vzrostl z 62 % na 82 %.

Obecně řečeno, postoje vztahující se k stanoviskům ohledně vlivu ostatních nebyly těsně po besedě výrazně ovlivněny. Změny se projeví až v třetím dotazníku. Procento lidí, kteří souhlasili s názorem „Nebudu ovlivněn dalšími lidmi“ vzrůstala z 31 % na 35 % a pak na 56 %.

Většina lidí souhlasila s tvrzením „Po tomto setkání budu řídit mnohem bezpečněji“ (89 %).

Aktuální stav projektu

Demonstrační fáze projektu – tzn. besedy v autoškolách a školách v rámci celé ČR – skončila na podzim roku 2009. S tím souviselo kontaktování autoškol, jejich zapojování do projektu spolu se školením učitelů autoškol. Mimo to probíhalo vyhledávání peer-mentorů, jejich školení a koordinace. Dle výše uvedené metodiky budou získané výsledky projektu nejen kvantitativní (statistická analýza dotazníku měřícího postoje, množství besed, množství zapojených autoškol a peer-mentorů), ale i kvalitativní (zhodnocení implementace projektu na národní úrovni, jednání s institucemi, další rozpracování projektu apod.). V současné chvíli proběhl závěrečný workshop projektu v ČR a pracuje se na závěrečném vyhodnocení. Jsou známy už předběžné výsledky pro ČR a zpracovávají se výsledky pro všechny zapojené evropské státy.

Závěr

V článku jsme informovali o metodě Close-to. Jedná se o projekt, který proběhl v ČR a dalších evropských zemích, bude vyhodnocen a jeho výsledky budou publikovány. Následné pokračování projektu bude záležet na ochotě a vůli široké veřejnosti na projektu dále participovat a dále na úspěšnosti získání finančních zdrojů na další průběh projektu.

Domníváme se, že představená peer-metoda může být vítanou inspirací pro výuku v autoškolách či na SŠ, u kterých se dá předpokládat, že studenti brzy získají řídičské oprávnění. Dovedeme si představit iniciativního vyučujícího, který získá svého peer-mentora (z řad známých, oslovením rehabilitačního ústavu či probační a mediační služby apod.) a povede s ním v jedné hodině besedu, např. dle výše uvedené struktury. Projekt Close-to či část z něj v podobě peer-metody může do budoucna fungovat, když se každá z angažovaných stran (lidé po nehodě, autoškoly, SŠ, koordinátoři projektu) chopí své iniciativy a svým dílem zodpovědností přispějí ke společnému cíli.

Na závěr je potřeba uvést, že tato metoda jen sama o sobě nedokáže ovlivnit všechny mladé začínající řidiče, je ale důležitou součástí celkové mozaiky dopravní bezpečnosti tvořené i jinými bezpečnostními kampaněmi, dopravní výchovou na školách, vzděláváním v autoškolách apod.

Použitá literatura

Close-to (2006). Annex I. Description of the action.

OECD. *Young Drivers: The Road to Safety*. Paris: OECD Publishing, 2006.

ISBN 92-821-1334-5, s. 27–60.

- PFEIFFER, R. et al (2006). *Close-to - final report*. Graz, FGM.
- ŠTIKAR, J., HOSKOVEC, J. *Přehled dopravní psychologie. Historie, teorie, výzkum, aplikace*. 1 vyd. Praha: Karolinum 1995. ISBN 80-7066-981-0, s. 57-58, 69.
- SIEGRIST, S. (2004). *Questions for psychologists related to enforcement strategies*. In ROTHENGATTER, T., HUGUENIN, D. (Eds.) (2004). *Traffic and transport psychology*. London, Elsevier. ISBN 0-08-043925-X, s. 349-356.

Mgr. Miroslava Horáková
Divize bezpečnosti a dopravního inženýrství -
Oblast psychologie v bezpečnosti silničního provozu
Centrum dopravního výzkumu, v. v. i., Vinohrady 10, 639 00 Brno
katolicka.m@seznam.cz

K PROBLEMATICE EFEKTIVNÍ VÝUKY APLIKOVANÉ MATEMATIKY V EKONOMICKÝCH DISCIPLÍNÁCH

Jitka Janová

Abstrakt

Aktuálním problémem vysokoškolské výuky matematiky je její nízká efektivita v podobě velmi malé schopnosti studentů aplikovat nabyté teoretické poznatky při řešení konkrétních manažerských a ekonomických problémů. Článek diskutuje nově navržený alternativní přístup k výuce aplikované matematiky ve vysokoškolských kurzech, který si klade za cíl zvýšit schopnost absolventů identifikovat problém a vhodné matematické nástroje k jeho řešení. Je uveden příklad, který názorně ukazuje rozdíl mezi standardním pojetím výuky a navrhovanou alternativní formou, a dále jsou shrnuty praktické zkušenosti s alternativními přístupy ve vysokoškolské výuce matematiky.

Klíčová slova

Matematika, aplikovaná matematika, ekonomie, management.

Effectiveness of Teaching Applied Mathematics in Economics

Summary

The paper presents an alternative approach to mathematical lessons for students of economical universities. The suggested approach aims to improve the students' skills in identification of a managerial problem and suggestion of relevant mathematical techniques for its solution. The method is based on an alternative conception of mathematical lessons and it is demonstrated on the case study in which the traditional approach is compared to the alternative one. The differences between both approaches and related advantages and disadvantages of the method suggested are discussed and some practical experiences from the application of the method in the lessons of mathematics at Faculty of Business and Economics, Mendel University in Brno are presented.

Keywords

Mathematics, applied mathematics, economics, management.

Úvod

Výuka matematiky je dlouhodobě zatížena specifickým vnímáním tohoto předmětu. Většina studentů vnímá tento předmět jako těžko zvládnutelný, minimálně využitelný v reálném životě a absolvují jej s nelibostí a obtížemi¹. Zatímco na základní a střední škole se studenti matematice vyhnout nemohou, studium na vysoké škole již mohou volit podle toho, zda se matematikou chtějí dále zabývat, či ne. Na pomezí mezi technickými školami, kde je matematika samozřejmostí, a školami humanitními, kde je naopak samozřejmá její absence, se nachází vysoké školy se zaměřením ekonomickým. Ekonomie standardně spadá do společenskovědních oborů a dlouhodobě představuje pro studenty velmi atraktivní studijní obor. Zájem o využívání matematiky bývá mezi studenty ekonomie nižší než na školách technických, ačkoliv veškeré znalosti, které si studenti odnesou z ekonomických předmětů, jsou ochuzeny o vysokoškolský rozměr, pokud studenti odmítnou akceptovat jejich matematický podtext. Výuka matematiky na vysokých školách s ekonomickým zaměřením je dlouhodobě předmětem inovací pedagogů, kteří řeší specifické problémy spojené s konkrétními vyučovanými předměty a formou studia, viz např. (Bartošová, 2009), (Alcock, 2008), (Szopa, 2003), (Falkon, 1962). Tento příspěvek se zaměřuje na specifika a možnosti inovací při výuce aplikované matematiky na Provozně ekonomické fakultě Mendelovy univerzity v Brně.

Efektivnost výuky základního kurzu matematiky v bakalářském studiu

Studium na veřejných vysokých školách v České republice je koncipováno tak, aby student získal jednak všeobecný přehled teoretických oblastí oboru studia a dále znalosti specializované, které studenti nabývají prostřednictvím předmětů, jimiž se od sebe jednotlivé studijní obory liší. Studenti procházejí během bakalářského studia nejprve předměty společného teoretického základu, který zahrnuje především matematické a teoretické ekonomické předměty, a v magisterském následném studiu pak na tento základ navazují předměty specializace studia. Studenti si navíc vybírají volitelné předměty, které je profilují do konkrétního podoboru jejich hlavního zaměření.

Sylaby všech ekonomicky zaměřených bakalářských oborů standardně obsahují kurz vysokoškolské matematiky zahrnující algebru i analýzu na základní, aplikovatelné úrovni. Studenti se seznamují s nástroji vyšší matematiky

¹ Zdroj: pravidelné diskuze se studenty, anonymní evaluace předmětu po jeho absolvování. Například v roce 2009 odpovědělo na otázku „Jste přesvědčen o přínosu předmětu Matematika I pro budoucí uplatnění?“ 61 % dotázaných studentů negativně.

v přednáškách přizpůsobených ekonomickým oborům, tj. omezujících objem důkazů a matematického vyvozování ve prospěch konkrétních návodů, jak řešit daná zadání. Zkušenosti z výuky předmětů Matematika 1 a Matematika 2 ukazují, že většina studentů je schopna se požadované postupy naučit a na stejných typech příkladů je pak u zkoušky zopakovat. Chybí jim ale schopnost rozpoznat úlohu, když se s ní setkají na jiném místě, než ji byli zvyklí řešit (např. v jiném předmětu, úlohy v testu jsou seřazeny v jiném pořadí, než byla látka probírána během semestru atd.), což je umocněno ještě dále, pokud zadání úlohy nemá přesně tvar, který byl probrán, byť by se jednalo o převod jednoho členu rovnice z pravé strany na levou.

Možností, jak zlepšit schopnost studentů pohybovat se mezi jednotlivými matematickými tématy, dobře rozpoznat a následně řešit různá zadání, je změnit strukturu cvičení k matematickému předmětu. Standardní formu cvičení lze shrnout následujícími body:

- Student přichází na cvičení připraven, tj. zná problematiku probranou na přednášce.
- Studenti postupně dostávají zadány příklady, které vždy jeden z nich počítá na tabuli a ostatní počítají samostatně, přičemž si výsledky kontrolují s postupem na tabuli
- Vyučující doplňuje studenta u tabule v případě, že dojde k chybě nebo není jasný další postup, a vysvětluje nejasnosti, které vyvstaly během řešení příkladu.

Problémem zmíněné formy cvičení je, že studenti, místo aby samostatně pracovali a své výsledky si konzultovali s výsledky na tabuli, se omezí na opisování z tabule, což vede k velmi nízkému přínosu cvičení. Studenti při bezmyšlenkovitém opisování často špatně opiší několik drobností, které však při následném používání poznámek jako zdroje k učení před zkouškou znemožňují dobré pochopení látky. Ať již studenti volí pouhé opisování místo samostatné práce v důsledku pohodlnosti, nebo v důsledku absence schopnosti efektivního učení, jeví se standardní forma vedení cvičení z pedagogického hlediska jako nepříliš efektivní. Je možno zavést alternativní formu, která se liší v detailech, přesto však má pro studenty mnohem vyšší přínos:

- Student přichází na cvičení připraven, má k dispozici poznámky z přednášek, případně další literaturu.
- Všechny příklady, které mají být ve cvičení probrány, jsou zadány na začátku hodiny a za řešení každého příkladu je zodpovědný vždy jeden student.
- Na začátku a uprostřed cvičení dostanou studenti čas na samostatnou práci (cca 20 min).

Výsledkem takového uspořádání cvičení je, že na počátku cvičení začne každý ze studentů, kterým byl přiřazen konkrétní příklad, počítat přednostně danou úlohu. Vytvoří si kolem sebe malou diskusní skupinu, se kterou řeší úlohu v podstatě kolektivně, přičemž využívají svých poznámek z přednášek, učí se jednak pracovat s poznámkami, ale také řešit problém jako tým. Ve třídě se tak vytváří jakási přirozená rivalita, skupinky se snaží vypočítat svůj příklad samostatně a pedagoga se dotazují pouze v případě, kdy sami vyčerpali jak své znalosti, tak informace, které jsou schopni vyčíst ze svých poznámek. (Vyučující prochází učebnou, nahlíží do rozpracovaných příkladů a není-li dotazován, průběžně z dálky kontroluje správnost postupu.) Je zřejmé, že tyto konkrétní dotazy, které doplňují samostatné řešení úlohy, jsou při učení v matematice zásadním krokem ke zvýšení efektivity při procvičování konkrétního výpočetního postupu. Studenti si během času na samostatnou práci stihnou rozpracovat několik dalších příkladů, které pak již skutečně konzultují s postupem, který student zodpovědný za daný příklad, názorně ukáže na tabuli. Taková vystoupení jsou vždy svižná, s minimem chyb a, což je neméně důležité, mnohem lépe strukturovaná a čitelná než příklady, u nichž studenti neměli čas na přípravu.

V hodinách vedených tímto způsobem se vypočítá přibližně dvojnásobek příkladů než ve standardní hodině, studenti vznášejí konkrétní zásadní dotazy a odcházejí z hodiny s dobrou znalostí probraných metod.

Dalším krokem ke zvýšení efektivity je pak zařazení příkladů týkajících se starší látky mezi příklady k aktuálnímu tématu, aniž by studenti byli informováni o tom, že takové příklady v souboru jsou, anebo alespoň, které ze souboru jsou jiného typu. Použitím nevhodné metody k řešení příkladu docházejí studenti s využitím poznámek z přednášek a předchozích cvičení rychle k rozhodnutí, o jaký typ příkladu se ve skutečnosti jedná, a jeho samotné řešení jim umožňuje nacházet specifika starší látky vzhledem k nové. Studenti si tak prohlubují jak teoretické pochopení látky, tak svou schopnost rychle identifikovat úlohu a přiřadit k ní vhodný postup řešení.

Specializované kurzy jako alternativní přístup k zefektivnění výuky aplikované matematiky v magisterském studiu

Souběžně s vývojem vysokoškolského studia ekonomie se rozvíjela také snaha přiblížit matematická témata studentům ekonomie. Tato snaha vyústila ve zformování nových předmětů z oblasti aplikované matematiky, které zvyšují využívání matematických nástrojů v odborných ekonomických předmětech. Za všechny jmenujme dva hlavní, kterými jsou *ekonometrie* a *operační výzkum*.

Zatímco ekonometrii můžeme zjednodušeně popsat jako specializovanou aplikaci statistiky na ekonomické problémy, operační výzkum je předmětem, který v sobě zahrnuje několik různorodých oborů matematiky, jejichž využití v ekonomických disciplínách má zásadní význam. Společným pro oba předměty je fakt, že se zpravidla vyučují ve vyšších ročnících bakalářského stupně, případně až v magisterském stupni studia. Studenti se tedy s aplikovanými kapitolami matematiky seznamují v situaci, kdy již absolvovali základní matematické i ekonomické předměty, a přínos výuky aplikovaných matematických metod tedy vzrůstá díky propojení se známými ekonomickými tématy. Přesto, že jde o aplikované předměty, studenti se v nich seznamují i s novou matematickou látkou, jejíž probrání je pro pochopení užívaných metod nutné, a struktura přednášek a cvičení je pak obdobná jako v základních kurzech matematiky. Klasický přístup při vysvětlení aplikace matematické teorie v praxi je následující:

1. **Definice** matematických objektů, matematická teorie.
2. **Procvičení teorie výpočty** obvykle bez vztahu ke konkrétním skutečným problémům.
3. **Získání jisté výpočetní a uživatelské rutiny.**
4. **Formulace jednotlivého problému** řešitelného právě s použitím dané teorie.

Nevýhodou tohoto standardního postupu je, že konkrétní úlohy se řeší pro ilustraci použití daného matematického postupu, zatímco v praxi se studenti budou muset vypořádat s přesně opačným přístupem: k formulovanému problému budou muset nalézt vhodnou metodu k jeho řešení. Je zřejmé, že probírali novou matematickou látku, nelze s klasickým přístupem zmíněným výše mnoho dělat. Mluvíme-li však o možnostech volitelných předmětů, případně rozšiřujících seminářů, otevírají se možnosti zavedení nové, efektivní koncepce mezioborových předmětů. Jednou z možných koncepcí výuky je metoda typových úloh, které zohledňují požadavky praxe na schopnost zvolit správnou metodu řešení k danému problému. Při sestavení typové úlohy postupujeme následovně – viz (Janová, 2007):

1. **Zadání typové úlohy** obsahuje konkrétní problém z praxe včetně číselných hodnot.
2. **Výběr vhodných matematicko ekonomických metod.** V případě dostatečné znalosti potřebných matematických metod v této části typové úlohy pouze vysvětlíme výběr metody a shrnujeme její podstatu. V opačném případě je nutno použitou metodu také vysvětlit, přičemž důraz nemá být kladen na podrobný matematický výklad, nýbrž na praktické užití metody. Dochází

typicky k výběru a vysvětlení jednoho konkrétního způsobu řešení, ačkoliv daná metoda jich nabízí více a podobně.

3. **Řešení úlohy** krok za krokem vysvětluje postup řešení s konkrétními hodnotami ve dvou variantách:
 - a) bez podpory výpočetní techniky,
 - b) s možností využití např. standardního balíku MS Office, případně specializovaného SW.
4. **Diskuze výsledků úlohy a jejich možného využití v praxi.**
5. **Charakteristika skupiny úloh**, na niž tento typ řešení lze použít. Důraz je kladen na specifikum vybrané typové úlohy a z něj vyplývající podmínky, které musí být splněny, aby bylo možno použít algoritmus uvedený v typové úloze.

Výhodou mezioborového předmětu je, že student pracuje převážně s již jednou vysvětlenými metodami a podstatou předmětu je jejich aplikace na konkrétní problém. Stěžejní novou charakteristikou koncepce je, že formuluje úlohy nikoliv na základě metody, kterou chce použít, ale na základě skutečných problémů, které je třeba v praxi řešit a které často vyžadují souběh znalostí a postupů z několika předmětů najednou. Student postupně řešením problémů získává jednak praxi se zacházením a užitím jednotlivých matematických metod, a navíc zjišťuje skutečné možnosti teoretických metod a oblast jejich použití. Smyslem předmětu je dosažení synergického efektu ze studia celého souboru povinných předmětů.

Je třeba upozornit, že přínos v podobě studenty získávané dovednosti volby vhodné matematické metody k řešení je zaplacen ustoupením od teoreticky vyčerpávajícího výkladu podkladové matematické teorie. Jak vidíme v bodě 2 postupu řešení typové úlohy, v případě, že existuje více možných přístupů k danému problému, studentům ukazujeme jeden jediný a ustupujeme tak od požadavku obecných teoretických znalostí jednotlivých, často velmi obtížných kapitol matematiky. Je to cena, kterou je třeba zaplatit, pokud smyslem výuky je získání praxe v rutinním využívání matematických metod již během magisterského studia.

Na základě výše zmíněné koncepce předmětu byly vypsány dva volitelné předměty na Fakultě ekonomiky a managementu Univerzity obrany, do nichž se v akademickém roce 2007/2008 nahlásilo celkem cca 20 studentů. Poznamenáme, že toto číslo bylo poměrně vysoké vzhledem k tomu, že jde o předměty zabývající se matematikou. Oba předměty si nekladly za cíl vyčerpávajícím

způsobem pojednat o možnostech matematiky v celé škále ekonomických disciplín, ale měly sloužit jako motivační úvod k novému vnímání matematických postupů jako užitečného nástroje ekonoma a manažera. První z předmětů se věnoval vybraným matematickým aspektům mikroekonomie, se kterými studenti mívají nejčastěji problémy, zatímco druhý předmět volil výběr z jednoduchých zajímavých rozhodovacích problémů, k jejichž řešení je třeba využít nejrůznější výpočetní postupy.

Tab. 1: Anotace nově koncipovaných předmětů

| | |
|-----------------|--|
| Název: | Konzultační seminář k ekonomické terminologii |
| Anotace: | Seminář seznamuje studenty se specifiky používání matematických symbolů, objektů a výpočtů v ekonomii formou přednášek s aktivním zapojením studentů. Osnova předmětu sleduje výklad předmětu Ekonomie I a vyjadřuje se postupně k matematickým specifickým probírané látce. Formou příkladů s čistě ekonomickou tematikou si studenti osvojí výpočtovou rutinu a matematicko-ekonomickou terminologii, které jsou potřeba k úspěšnému absolvování ekonomických předmětů. |
| Název: | Ekonomické studie pro vojenskou praxi |
| Anotace: | Obsahem předmětu je tvorba a detailní rozbor případových studií s ekonomickou tematikou řešících konkrétní úlohy z vojenské ekonomické a manažerské praxe. Studenti se seznámí s některými moderními ekonomicko-matematickými metodami, přičemž důraz nebude kladen na jejich detailní matematický rozbor, nýbrž na konkrétní použití. Cílem předmětu je vytvoření kartotéky případových studií řešících typové úlohy, s nimiž se absolventi po nástupu do praxe mohou setkat. |

V tabulce 1 uvádíme názvy a anotace obou předmětů, ze kterých je patrné, že v předmětech klademe důraz na zvládnutí matematických postupů pouze jako nástrojů k lepšímu využití ekonomických znalostí. Anotace zdůrazňují, že nepůjde o důsledné definice matematických objektů, nýbrž že smyslem předmětu je naučit se používání matematiky v praxi, což zřejmě učinilo předmět pro studenty přijatelným. Jistý pozitivní psychologický vliv na studenty, kteří si předmět zapsali, měl pravděpodobně také fakt, že v názvech předmětů se vyskytuje slovo *ekonomické* a nikoliv slovo *matematické* (obě slova mohla být použita vzhledem k mezioborové podstatě předmětů), čímž se zřejmě dosáhlo toho, že studenti předmět automaticky nepřeskočili, ale rozhodli se přečíst jeho anotaci.

Uvedme si konkrétní příklad případové studie, která propojuje témata z operačního managementu, mikroekonomie a matematiky.

Řešme problém realistického plánování výroby. Jedním z hlavních přístupů při plánování výroby je pravidlo maximalizace zisku, který představuje

ve výrobním podniku peněžní zisk, ale může jít také o užitek ze služeb, které poskytuje nezisková organizace.

Téma maximalizace zisku, ze kterého odvodíme plán výroby, je součástí předmětu manažerská ekonomika, která využívá teoretických poznatků mikroekonomie. Studenti si zopakují, že definujeme-li zisk jako rozdíl celkových příjmů TR a celkových nákladů TC , pak při výrobě jediného výrobku bude zisk maximalizován, když bude platit (q značí objem výroby):

$$\frac{\partial TR}{\partial q} - \frac{\partial TC}{\partial q} = 0.$$

Odtud pak dostáváme zlaté pravidlo maximalizace zisku: mezní příjmy se rovnají mezním nákladům:

$$MR = MC.$$

V praxi bývá však stanovení objemu výroby složitější a manažerský předmět by měl zmínit, jak postupovat v reálném případě. V praxi budeme pravděpodobně vyrábět více než jeden výrobek, předpokládejme tedy pro jednoduchost dva výrobky, jejichž objem výroby označíme q_1, q_2 . Celkové příjmy a celkové náklady z výroby se budou rovnat

$$TR = p_1q_1 + p_2q_2, \quad TC = n_1q_1 + n_2q_2,$$

kde $p_{1,2}$ značí cenu výrobku na trhu a $n_{1,2}$ náklady na výrobu jednoho výrobku, které považujeme za konstantní. Z teorie poptávky vyplývá, že cena výrobku je spjata s poptávaným množstvím prostřednictvím poptávkové funkce. Tu by bylo nutno v praxi pro konkrétní výrobky odvodit. Dobrým odhadem tvaru poptávkové funkce bývá tvar lineární, předpokládejme tedy, že pro oba uvažované výrobky jsme našli poptávkové funkce:

$$p_1 = c_1 - b_1q_1, \quad p_2 = c_2 - b_2q_2.$$

Funkce zisku tedy nabývá tvar

$$\begin{aligned} z = TR - TC &= (p_1 - n_1)q_1 + (p_2 - n_2)q_2 = (c_1 - b_1q_1 - n_1)q_1 + (c_2 - b_2q_2 - n_2)q_2, \\ z &= -b_1q_1^2 - b_2q_2^2 + q_1(c_1 - n_1) + q_2(c_2 - n_2). \end{aligned}$$

Kdyby výroba nebyla podrobena žádným omezením, stačilo by pro určení optimální skladby výroby vyšetřit tuto funkci dvou proměnných na maximum pomocí první a druhé parciální derivace. V realitě jsme však při výrobě omezeni disponibilními zdroji, a tedy můžeme vyrobit jen tolik výrobků, na kolik nám stačí zásoby surovin. Pro jednoduchost předpokládejme, že oba výrobky se vyrábí ze stejné jediné suroviny. Označme $a_{1,2}$ jako spotřebu suroviny na jeden výrobek prvního a druhého typu a A disponibilní množství suroviny. Omezení týkající se maximální dovolené spotřeby suroviny můžeme vyjádřit nerovnicí:

$$a_1q_1 + a_2q_2 \leq A.$$

Podobně bychom mohli doplnit další reálná omezení výroby. Předpokládejme, že je toto omezení jediné a zformulujme náš problém:

Chceme zjistit, kolik vyrobit výrobků prvního a kolik výrobků druhého druhu, abychom maximalizovali zisk při existujícím omezení na výrobu v podobě omezeného množství vstupní suroviny. Matematický zápis problému je následující:

$$\begin{aligned} \max z &= -b_1q_1^2 - b_2q_2^2 + q_1(c_1 - n_1) + q_2(c_2 - n_2), \\ a_1q_1 + a_2q_2 &\leq A. \end{aligned}$$

První možností, jak problém řešit, je nalezení maxima funkce a kontrola, zda toto maximum neleží uvnitř přípustné oblasti řešení, jinými slovy, zda nelze toto absolutní maximum dosáhnout při splnění podmínky omezující dostupné suroviny. Pokud zjistíme, že maximum funkce nelze dosáhnout, při splnění dané podmínky (k vyrobení dané kombinace výrobků nemáme dostatek surovin) je třeba zvolit postup pro řešení problému, který nabízí matematické programování. Převédeme úlohu do standardní podoby pro vyhledávání minima funkce zisku (obecně nazývané *účelová funkce*):

$$\begin{aligned} \min z &= -b_1q_1^2 + b_2q_2^2 - q_1(c_1 - n_1) - q_2(c_2 - n_2), \\ a_1q_1 + a_2q_2 - A &\leq 0. \end{aligned}$$

Optimální výrobní plán budeme tedy hledat jako řešení úlohy kvadratického programování.

V tomto okamžiku již byla identifikována potřebná matematická metoda a úspěšné vyřešení problému tedy spočívá v korektně provedeném matematickém

postupu. Poznamenejme, že zatímco náš příklad v tomto stadiu končí (zcela vyřešená typová úloha však pokračuje až k vyhodnocení výsledků matematického výpočtu), standardní příklady z operačního výzkumu v kapitole *Kvadratické programování* naopak začínají, tj. dodávají v podstatě sestavený model, který je třeba řešit metodou probíranou v dané kapitole učebnice. Tento rozdíl vyplývá z cíle výuky prostřednictvím typových úloh: smyslem je ukázat studentům myšlenkový postup při řešení problémů, u nějž konkrétní výpočetní rutina je pouze jednou ze součástí.

V kurzu *Ekonomické studie pro vojenskou praxi* byly řešeny nejrůznější reálné problémy z vojenské praxe: časové plánování opravy budovy s požadavkem minimalizace nákladů a nepřerušenoého provozu, plánování optimálního složení výstroje vojáků, návrh hodnocení zakázek malého rozsahu atd. V jednotlivých úlohách se vystřídaly matematické a statistické metody různého typu. V některých případech se ukázalo, že je třeba využít více metod najednou anebo standardní matematický postup upravit do vhodnější podoby. Společným rysem však při řešení bylo, že nejdříve se studenti pokoušeli vyřešit problém metodou pokus-omyl a poté, co se ukázalo, že tato cesta k optimálnímu řešení je příliš zdoluhavá, byli ochotni přistoupit k použití matematických nástrojů. Vedení vyučujícím postupně dospěli ke konečnému modelu, jehož řešením dostali požadovaný výsledek. Téměř ve všech případech studenti projevovali údiv nad tím, že matematická metoda probíraná v základních kurzech matematiky jim skutečně posloužila k vyřešení reálného problému. Studenti tak odcházeli z hodin alespoň se základní schopností přejít od formulace problému k sestavení matematického modelu a navíc získali základní přehled o možném využití dříve naučených matematických postupů v praxi.²

Závěr

Výuku matematiky v základních vysokoškolských kurzech matematiky je vhodné koncipovat do efektivnější podoby, která zapojuje všechny studenty během celého cvičení, využívá daný čas k propočítání více příkladů a zároveň studenti získávají jednak samotné dovednosti týkající se rozpoznání a řešení matematických úloh a navíc schopnost efektivního učení matematických předmětů, které je budou při jejich studiu na ekonomické vysoké škole provázet.

U matematicko-ekonomicky zaměřených předmětů je třeba zdůrazňovat praktické aplikace a pomocnou funkci matematiky v nich, kterou jsou studenti

² Zkušenosti z výuky předmětu na Univerzitě obrany po zavedení výše zmiňovaných principů do výuky.

ochotni akceptovat s představou, že matematika bude podávána formou praktických návodu k řešení. Během absolvování předmětu je však možné aktivním zapojením studentů do vyhledávání postupů řešení a tvorby slibovaných „návodů k použití matematiky“ studenty pobavit, zvýšit jim matematické sebevědomí a oblomit jejich nechuť k všeobecnému používání matematiky. Je nutno ale dodat, že pro studenty zábavnější formu výuky a efektivnější vstřebávání matematických poznatků je třeba zaplatit vyšší časovou náročností výuky.

Literatura

- Alcock, J.; Cockcroft, S.; Finn, F. *Quantifying the advantage of secondary mathematics study for accounting and finance undergraduates*, Accounting and Finance, 2008, roč. 48, č. 5, s. 697–718.
- Bartošová, J. *Project of innovation of teaching of mathematics-based subjects at FM VSE*, In APLIMAT 2009: 8th International conference, proceedings, 2009, s. 645–652.
- Falkon, C., Teaching on mathematics for management careers, American mathematical monthly, 1962, roč. 69, č. 2, s. 148.
- Janová, J. *Moderní matematicko-ekonomické metody pro vojenskou praxi*. Vojenské rozhledy, 2007, roč. 16, č. 48, s. 60–66.
- Szopa, H.; Szopa, R., *Teaching of mathematics to students at managerial course at technical university*, In 2nd Balkan Region Conference on Engineering Education, Conference Proceedings, 2003, s. 51–53.

Ústav statistiky a operačního výzkumu,
Provozně ekonomická fakulta,
Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně
Zemědělská 1, 613 00 Brno
janova@mendelu.cz

SKRYTÉ KURIKULUM: PROSTOR NEJEN PRO ZÁŽITKOVOU PEDAGOGIKU

Ivo Jirásek

Abstrakt

Příspěvek zvažuje možnosti, jež nabízí obor zážitkové pedagogiky pro kurikulární změny a koncentruje se na oblast skrytého kurikula. Kromě uvedení termínu „zážitková pedagogika“ v jeho propojení se školstvím analyzuje skryté kurikulum jako edukativní sféru, která působí v podobě verbálně neformulované kultury školy. Jako příklad takového působení je podáno prostředí školy s možností ovlivňovat a upevňovat sociálně pozitivní jevy, stejně jako zkušenosti sociálně patologické. Závěrečná část akcentuje možnosti záměrného využívání skrytého kurikula, jež jsou však neodmyslitelně propojeny s osobnostním působením učitele ve výuce i mimo ni.

Klíčová slova

Skryté kurikulum, zážitková pedagogika, prostor, školní prostředí.

Hidden Curriculum: Space not Only for Experiential Education

Abstract

The paper considers possibilities which experiential education offers for curricular reform and it concentrates on the sphere of hidden curriculum. The introduction is about basic understanding of the term “experiential education” and its interconnection with education. After that the paper analyzes hidden curriculum as the educative sphere which acts in a shape of verbal non-formulative culture of the school. School environment with the possibility to act and positive social phenomena, as well as social pathologic ones, is put as an example of such working. The closing part accentuates possibilities of intentional use of hidden curriculum which is, however, connected with personal activities of teachers at classwork and out of school, too.

Key words

Hidden curriculum, experience education, space, place, school environment.

Zážitková pedagogika a školství

Je-li soudobá kurikulární reforma vyznačena pojmy, jako je humanizace, personalizace, individualizace či koncentrace na žáka, může zážitková pedagogika (*Erlebnispädagogik, experiential education*) přidat impuls akcentu nikoliv na vědomosti (tedy přenesení určitých informací do paměti), ale na zkušenosti (podpora dovedností a hodnotových postojů, jak se v množství informací orientovat, jak je vyhledávat a třídit podstatné od nepodstatného). Prozatím je zážitková pedagogika ve školním prostředí akceptovaná odbornou veřejností především v podobě adaptačních kurzů, zejména u žáků nastupujících do prvních ročníků středních škol, příp. lyžařských a jiných sportovních výcviků, škol v přírodě a podobných aktivit organizovaných školou (či jejich subdodavatelem), avšak obvykle v mimoškolním prostředí. Takto zážitkově koncipované kurzy mají svůj počátek v českém rozměru na počátku 90. let v prostředí Prázdнинové školy Lipnice, postupně se však vyčlenily samostatné organizace (např. Hnutí GO!, Outward Bound – Česká cesta, Projekt Odyssea a celá řada dalších), jež nabízejí v přímé a úzké spolupráci se školami a jejich vedením realizaci kurzů, umožňujících smelit kolektiv nové třídy v průběhu jednoho týdne jinak nevidanou silou a rychlostí. Roste také počet škol, jež si obdobné adaptační kurzy připravují i realizují samy (blíže k tematice viz Hanuš, 2004, Srb, 2007).

Obrovský prostor, a to zvláště ve spojení s transformací školství, kurikulární reformou a tvorbou školních vzdělávacích programů, je otevřen přístupům zážitkové pedagogiky ve snahách o akcentaci mezipředmětových vazeb. Zdá se, že obdobné postupy mohou být skutečně příznakem nového pedagogického paradigmatu charakterizovaného integračním trendem: *„Před našima očima se specificky zamlžila hranice mezi poznáváním, hodnocením a prožíváním. Proto se také viditelně stírají hranice i mezi tradičními konzervativně chápanými sférami výchovy a vzdělávání. Není patrně náhodou, že ‚vzdělávací‘ předměty počínají hledat inspiraci v umění, zatímco ‚výchovné‘ disciplíny čerpají mnohé podněty z vědecké sféry. Výrazová hra jako vyjadřovací pole pro osobní autentickou zkušenost a reflektivní dialog jako její sociální zrcadlo se znenáhlu stávají sdíleným výchovným instrumentem obou zdánlivě nesouměřitelných pólů.“* (Slavík, Spilková, 1994, s. 10)

Pro tvořivého pedagoga se nabízí dříve jen obtížně realizovatelné možnosti, jak třeba zvýraznit krevní řečiště formou běžeckého závodu, jak svázat poezii s biologickými a chemickými poznatky při zalévání květin do pryskyřice, nebo jak propojit religionistické úvahy s uměleckou tvorbou. Poetickým způsobem ilustruje (na příkladu širších edukativních souvislostí tvorby sochy velblouda) takové možnosti Kamenská (2004, s. 42): *„Za jeden den se ve škole naučíš,*

jak se řekne velbloud arabsky. Přestaneš si plést velbloudy a dromedáry. Pochopíš strukturu domu v oáze a výhody nomádkého stanu v poušti. Skrz arabskou kaligrafii ochutnáš poselství koránu. Naučíš se vázat šátek tak, aby ti posloužil před spalujícím sluncem i před větrem nesoucím písek Sahary. Pohladí tě krásné podobenství pana Nietzscheho o velbloudovi a jeho nákladu. Že to pár let trvá, než se naučíš nakládat si tolik, kolik opravdu uneseš, a že je čas nakládat, ale i čas náklad složit. Vklouzneš do světa karavan a nahlédneš, že voda znamená život. A až se vrátíš zpět, v atriu tvé školy bude stát socha krásného důstojného velblouda, kterého jste ve třídě z drátů, balícího papíru a lepidla na tapety vytvořili v životní velikosti.“ A s tvořivostí jí vlastní chrlí další asociace mezipředmětových vazeb této jediné aktivity: život v oáze a její flóra, zahalení muslimek, měděný drát a jeho fyzikální vlastnosti, Saint-Exupéryho *Citadela*... To vše (a jistě i mnohem více) je k dispozici pro tvořivého pedagoga, ochotného zprostředkovat žákům a studentům zkušenost přímým prožíváním. A to bez omezování přísného rozlišování a ohraničení poznatků do specifických studijních předmětů, naopak s touhou neustále žáky upozorňovat na překračování horizontů jednotlivých vědomostí s ohledem na celek lidského způsobu bytí, tedy na fenomenology zdůvodněné bytí-ve-světě.

Pokusme se v propojení kurikula se zážitkovou pedagogikou najít prostor, který je oborově didaktickými souvislostmi nezaplněn a kde spočívají možnosti pro účinnější působení školy žádoucím směrem osobnostního rozvoje žáků a studentů. Zdá se, že tou slepou skvrnou může být skryté kurikulum.

Kurikulum a skryté kurikulum

Slovem kurikulum (*curriculum*) se označuje celý proces výchovy a vzdělávání od jeho plánování přes realizaci až k evaluaci, od cílů a smyslu přes obsah, prostředí, témata, metody, osobnosti i efekty. Walterová (1994, s. 12) zařazuje do termínu kurikulum „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?“. Takový komplexní pojem de facto vytyčuje celý edukativní kontext (cíle, prostředky, procesy, prostředí), veškeré socio-kulturní působení reflektované pedagogikou. Kurikulum v tomto širším významu slova vytváří ucelené paradigma pedagogického působení, v užším slova smyslu (v konkrétním vymezení obsahu a působení učitele v dané oblasti či oboru) pak spíše diskursy jednotlivých oborů a předmětů. Jedna událost tak může být nahlížena různou optikou jednotlivých disciplín, které dokonce vytvářejí svébytné verze světa (Slavík, 2007), aniž by se měnilo základní pedagogické paradigma a možnost celostního poznání tvořeného synergií jednotlivých diskursů daných rozmanitými předměty i učiteli.

Kurikulum a jeho reforma či permanentní změna je v relativně vysoké pozornosti pedagogů. Co však alespoň v českém prostředí uniká pečlivějšímu pohledu a hlubším úvahám, to je kurikulum skryté (*hidden curriculum*). Domnívám se, že se nejedná o nejpřesnější pojmenování (nesoucí v sobě význam nemožnosti odhalení či explicitního pojmenování), protože i tuto oblast lze nějakým způsobem ovlivňovat, vědomě a záměrně využívat školou. Proto také další používané termíny označující totéž, např. kurikulum nezamýšlené, nepovšimnuté, implicitní či nepsané, napomáhají přesnějšímu porozumění, o jaké oblasti školy hovoříme. Jedná se o ten výsek školní reality, v němž mají mimořádnou důležitost rovněž iracionální prvky, hodnoty a jejich hierarchie, postoje vzdělávaných i vzdělávajících, vliv prostředí apod. (Walterová, 1994, s. 51). Patří sem ty oblasti učení, které nějak cítíme, ale jen obtížně je můžeme verbálně artikulovat. Evidentním projevem skrytého kurikula je kultura školy, tedy svébytný kulturní subsystém úzce vymezený sociální skupinou a jejími zvyklostmi, v jiném prostředí vnímaný jako firemní kultura (Nový, 1996), odkazující nejenom k hodnotám, ale také k symbolům s možnostmi jejich různorodé interpretace. Je dána nejenom organizačním klimatem a společenskými normami, ale také tradicemi, rituály, neformálními aktivitami, jež nejsou přímo plánovány či zahrnovány do kurikula. Přitom ačkoliv se jedná o méně explicitní a více spontánní jevy, výrazně ovlivňují žákovy dovednosti a znalosti, ale také postoje, a to nejenom ke vzdělávání. Dodds (in Kirk, 1992) rozlišuje dokonce čtyři různé úrovně kurikula, a to: 1. explicitní kurikulum (*explicit*), tedy to zřejmé, viděné, oficiální; 2. zahalené či utajené (*covert*), což je veškerá agenda neveřejná, neřečená, avšak intencionálně komunikovaná studentům v aktivitách implementujících explicitní kurikulum (např. „studenti odpovídají rychle a potichu na instrukce“); 3. neexistující či nulové (*null*), tedy ty ideje, pojmy a hodnoty, které mohou být zařazeny v předchozích dvou úrovních kurikula, ale způsobem vynechání (co *není* v určitém předmětu, je nějakým způsobem v interakci s tím, co tam *je*); 4. skryté (*hidden*), v poněkud užším pojetí než jinde, totiž uvažované reflektivní aspekty toho, co učitel říká či dělá (tón hlasu či gestikulace jako spojení s podstatou řečeného). V následujícím textu však takovou jemnou hierarchizaci nevyužijeme, naopak budeme termínem skryté kurikulum mínit ono širší pojetí, mnohdy označované také jako kultura školy, její klima, duch, étos apod.¹

¹ Byl jsem laskavě upozorněn (anonymními) recenzenty, že používám tyto pojmy bez náležitého objasnění. Cílem textu není zabývat se prostředím školy, kulturou školy, klimatem školy či étosem školy apod. – dané termíny pouze připojuji jako ilustraci, jaká další pojmenování různí autoři používají, pokud chtějí přiblížit význam skrytého kurikula. Přestože je jistě patrné, že se nejedná o synonyma (např. skryté kurikulum je pojem podstatně širší, zahrnující nejenom

O soupis toho, co vlastně vytváří symbolické aspekty školního klimatu a co tudíž tvoří skryté kurikulum (řády a pravidla, ceremonie a rituály, jako je znak, motto, barvy, stejno kroje, ale také pracovní postupy a dokumenty pro studenty – ročenka, školní noviny, školní kalendář, či tiskoviny pro učitele i veřejnost apod.), se pokouší Wren (1999). Skryté kurikulum produkuje neplánované lekce, jak zvládat všední školní požadavky, reprodukuje sociální různorodost, a to včetně útisku (rasismu, sexismu apod.) a sociální destrukce v procesu socializace (Hemmings, 2000). Tak může být skryté kurikulum vnímáno i jako antidemokratický a rozhodující soubor učebních praktik a mocenských vztahů. Skrytého kurikula lze však využít i pro pozitivní ovlivnění, např. v diskursu sociálních studií (Martinson, 2003) či v obchodním vzdělávání (Ottewill, McKenzie & Leah, 2005). Podobných příkladů by bylo možno jistě nalézat mnohem více, pro ilustraci oblasti, v níž se chceme nadále pohybovat, i pro zdůraznění, že skryté kurikulum působí a jeho role s ohledem na socializaci může být stejně tak pozitivní jako negativní, je však takový obrázek bezesporu dostačující.

Vztah skrytého a formálního (psaného) kurikula je proměnlivý, a co někdo požaduje pevně zakotvit jako zřetelné podloží svého pedagogického působení, je pro jiného již nadbytečné. Pěkným příkladem může být diskuse na téma, zda charakter a obdobná témata mají být částí psaného kurikula v tělesné výchově (Crawford, Smith, Sunderland et al, 1998). Na jednu stranu argumentů můžeme klást přesvědčení, že je svrchovanou důležitostí, aby psané kurikulum taková témata obsahovalo, že budou studenti i učitelé lépe schopni zasáhnout cíl, když jej uvidí, že je zde silná potřeba učit čestnost, hrdost, skromnost, zkrátka mravnost a etiku v rámci tělesné výchovy. Na straně druhé stojí názor, že dobrý učitel tělesné výchovy rozvíjí charakter a hodnoty bez toho, aniž by si to žáci či studenti vůbec museli uvědomovat, že takový rozvoj musí být založen především v rodině a domácí výchově, že každý má rozdílný soubor morálních hodnot a jen obtížně jim lze učit memorováním jako matematiku či biologii, že takový úkol má být spíše pobídkou a návrhem, nikoliv nezbytnou implementací.

Prostředí jako výrazný faktor působení skrytého kurikula

Jako specifický příklad působení skrytého kurikula si vezmeme vliv školního prostředí (tedy prostory školní budovy a jejího okolí, včetně významů a kontextů vnášených sem zde pobývajících lidmi), jež se nezpochybnitelným způsobem podílí na edukaci: žáci a studenti (ale také učitelé a další zaměstnanci) získávají

prostory školy, ale také kulturní návyky, normy a tradice apod.), podrobný sémantický rozbor není cílem tohoto textu.

v prostorách školy mnohé zkušenosti, o nichž psané kurikulum nepojednává (resp. neví). Mnoho různých školních prostředí (chodby, šatny, jídelny, WC...) ovlivňuje (a zároveň je ovlivňováno) nejenom kurikulum, ale také další kulturní, sociální i politické procesy. Judson rozlišuje (2006, 230) slovo „prostor“ (*space*) v jeho fyzikální dimenzi – např. dům – a „místo“ (*place*), poskytující určitý smysl jednotlivcům i skupinám, naplňující prostor smyslem odlišných emocí, vzpomínek, příběhů, symbolů apod. – např. domov. Různá prostředí jako svébytné kulturní konstrukty učí, jsou součástí edukace, a to v pozitivní, ale také negativní myslitelné rovině. Výzkum, který v 90. letech probíhal ve dvou středních školách v USA, dokládá, že takové skryté „chodbové“ či „kuloární“ kurikulum (*corridor curriculum*) přenáší v halách, jídelnách, toaletách a dalších prostorách (v nichž studenti tráví až šestinu času formálního školního rozvrhu) sociální lekce nerovnosti, resp. sociálně patologických jevů v rovině nezákonných způsobů obohacování se, v rovině rituálů násilí, vzorů drzosti, kódů rasismu a rasové separace i norem genderového antagonismu. „*Můžete se naučit, jak používat nůž k zadržení lidí. Jak rozebrat zámek. Můžete se naučit prodávat drogy bez toho, aby vás chytli. Můžete se naučit, jak podvodně vytvářet dokumenty (...). Studenti se jednoduše neučili o nezákonných praktikách. Také je používali.*“ (Hemmings, 2000, s. 5). Skryté kurikulum takto zakořeněno v kultuře nepřátelství předává brutální sociální lekce aktů násilí, mocenské dominance, pronásledování, devastace členů studentské komunity, vytváří kulturní vzory a modelové role pro napodobování starších mladšími.

Vazby a vztahy mezi studenty, jejich interakce, jsou do značné míry ovlivňovány prostorem a smyslem jemu určeným či v něm nalézaným. Místa (jako kulturní a symbolické konstrukty) vyučují, napomáhají upevňování identity jednotlivce i kolektivu, jímž jsou zároveň utvářeny. Školní prostředí nejsou neměnné a provždy dané entity, ale jsou utvářeny a osmyslňovány lidmi, kteří v nich pobývají. Pokud opomineme potenciál chodeb a dalších prostor k využití v roli galerie či ploch k vystavení děl či didaktických předmětů rozšiřujících znalosti či formujících postoje, resp. zabezpečení těchto míst s ohledem na bezpečnostní předpisy, zůstává prostorové uvažování většinou stranou tvůrců kurikul. (Stojí snad za zmínku, že specifická otázka „kde?“ nepatří mezi otázky, které kurikulum charakterizují, ale je zahrnuta mezi podmínky a organizaci v podobě zúženého pojetí „učebního prostředí“, viz tabulku in Walterová, 1994, s. 53.) Spoluutváření takového smyslu školního prostředí (aktivní formování sociální konstrukce) se tak stává výzvou pro zážitkovou pedagogiku.

Skryté kurikulum a zážitková pedagogika

Problém je, když se formální a skryté kurikulum dostanou do rozporů či protikladů. Když se např. ve výuce horuje pro demokracii a poctivost, ale v prostorách školy vládne moc a dominance. Když se vyučují základní principy ekologického chování, ale ve škole není prostor pro tříděný odpad. Pokud se hovoří o zdravé výživě, ale v jídelně se rutinně vaří obvyklá strava. Pokud jsou naučené fráze o komunikaci a týmové spolupráci nabourány zkušeností vážnoucí komunikace a neochoty věnovat rozhovoru jakýkoliv jiný čas než čas přímého vyučování.

Dokladem, že příznivec zážitkové pedagogiky má možnost ovlivňovat žáky a studenty prostřednictvím skrytého kurikula (v závislosti především na jeho osobnostním působení), je vzpomínka (Martinson, 2003) na výuku společenských věd vedených učitelem pod ustavičnými výhrůzkami a v autoritářské (ba dokonce totalitární) atmosféře diktátorství. Naopak kurzy sociálních studií při neobvyklých příležitostech byly vedeny člověkem bez intelektuální přípravy, jak vést diskuse s politickými tématy – fotbalovým koučem. Můžeme to vnímat jako vedlejší efekt vzdělávacího procesu, můžeme to nazývat působením skrytého kurikula, nebo jako působení učitele, který se sám stal součástí kurikula (Valenta, 2008).

Možnost zviditelnit skryté kurikulum a záměrně je využívat je spojena s nutností kulturní analýzy a porozumění smyslu studentských prožitků a zkušeností. Jedná se o oblast postojů, norem, hodnot a přesvědčení, tedy fenoménů, jimž lze lépe porozumět přímým spolu-bytím, nikoliv verbální výpovědí. Nezáměrné či dokonce nevědomé (vzhledem ke vzdělávacím cílům) komunikační akty a jednání mimo prostory oficiální výuky (přesněji řečeno permanentně probíhající při všech aspektech školního života), v nichž k takovému sdělování a ovlivňování dochází, tak vyžadují od učitele ochotného dát se osobnostně všanc i mimo oficiální kurikulum, notnou dávku upřímnosti, otevřenosti, partnerských kontaktů. Ochotu sdílet nejenom své názory, ale také postoje, a dokonce i neuvědomované stránky osobnosti, neboť do této skryté stránky výukového procesu vstupuje celá oblast reálně existující ve „*sféře komunikace a tvorby významů, v symbolickém světě jednání, gestikulace, slov, intonace a zvuků*“ (Kirk, 1992, s. 42). Student se učí nejenom z toho, co učitel verbálně řekne nebo napíše, ale také z toho, co dělá (nikoliv pouze v hodinách školního vyučování), z mezer v komunikaci či ticha, z diskursu, v němž komunikace probíhá, z toho, co se neřekne atd. Vědomé, nevědomé, podvědomé, mimovědomé složky učitelovy osobnosti i vztahů tak vstupují do procesu učení a jsou reflektovány žáky a studenty.

Právě na osobnosti učitele (a jeho působení mj. při proměně školního prostředí) závisí, zda bude působit skryté kurikulum při posilování sociálně patologických jevů, nebo ve prospěch osobnostního rozvoje žáků a studentů. V literární podobě máme takový příklad v knihách Jaroslava Foglara, např. v oslavě jara přírodního i lidského věku, v románu *Když Duben přichází* (Foglar, 1999). Ve školní třídě zvané Bedna působí učitel Havlík, zprvu veselý, přátelský a dobromyslný, avšak pro svoji laskavost zneužívaný žáky. Proměňuje svůj přístup k nim a tím i skryté kurikulum: neúprosná přísnost, vzbuzující až strach, se i pro nás může stát varováním před syndromem vyhoření. Naopak směr žádoucí vytyčuje nově příchozí učitel Kovář, kamarádský, vzor zážitkového pedagoga a umění, jak ze školy udělat něco krásného a radostného, ba přímo napínavý závod. Za zásluhy rozdávané podepsané kartičky s barevnými kresbami květín, psaní třídní kroniky, zveřejňované výkony při získávání titulu člena lehkooatletického klubu či žebříčku duševní zdatnosti, členící tak třídu dle průměru známek do pěti kast, to jsou nástroje, jak využít školní prostředí a možnosti skrytého kurikula pro zvýšení motivace při rozvoji, přecházejícím v aktivní seberozvoj. Netvrdím, že idea *Rytířů Bedny* není umělá a že se ve školní realitě dnešních dní (poprvé vyšla kniha v roce 1944) dají podobné náměty snadno převést v motivující aktivity. Ale možnost ovlivňovat rituály, étos školy, prostředí, zkrátka různorodé aspekty skrytého kurikula, je v rukou každého učitele.

Závěr

Působení skrytého kurikula, ať už vědomě či nevědomě, je jen s obtížemi postihnutele prostřednictvím slov. Přitom působí nejenom na emotivní složky osobnosti velmi silně, prostřednictvím přímého prožívání. Protože téma prožitku, jeho reflexe a převedení do zkušeností metodicky rozpracovává zážitková pedagogika (Jirásek, 2004), je patrné, že v propojení těchto diskursů je skrytý silný potenciál. Kultivace osobnostního působení učitelů ve výuce i mimo ni je tak tématem, jež sblížíže záměry zážitkové pedagogiky se směry artefletiky, dramatické výchovy, osobnostní a sociální výchovy ad. do jednotného proudu akcentujícího postoje, hodnoty a zkušenosti s jejich rozvojem jako důležitější a potřebnější součást edukace, než jsou zastaralé představy vnímající výuku znalostí a dovedností jako hlavní bázi učitelského povolání.

Literatura

- CRAWFORD, S. A., SMITH, C., SUNDERLAND, H. et al. Do you think that character and other value issues should be part of the written curriculum in physical education? *JOPERD*, 1998, 69, 2, s. 9-13.
- FOGLAR, J. *Když Duben přichází*. Praha: Olympia, 1999. ISBN 80-7033-581-5.
- HANUŠ, R. Probudit se a jít - Hnutí GO! *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, 1, s. 55-61.
- HEMMINGS, A. The „hidden“ corridor curriculum. *The High School Journal*, 2000, 83, 2, s. 1-10.
- JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, 1, s. 6-16.
- JUDSON, G. Curriculum spaces: situating educational research, theory, and practice. *The Journal of Educational Thought*, 2006, 40, 3, s. 229-245.
- KAMENSKÁ, M. Zalévání krások, Ahura Mazdao a velbloud. Nebo dromedár? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, 2, s. 41-42.
- KIRK, D. Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 1992, 44, s. 35-56.
- MARTINSON, D. L. Defeating the „hidden curriculum“: teaching political participation in the social studies classroom. *The Clearing House*, 2003, 76, 3, 132-135.
- NOVÝ, I. *Interkulturální management: lidé, kultura a management*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-260-3.
- OTTEWILL, R., MCKENZIE, G., & LEAH, J. Integration and the hidden curriculum in business education. *Education & Training*, 2005, 47, 2/3, s. 89-97.
- SLAVÍK, J. Sebereflexe, komunikace a socio-konstrukce reality. In *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007b, s. 11-19. ISBN 978-80-7315-153-9.
- SLAVÍK, J., & SPILKOVÁ, V. Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, 1994, 44, 1, s. 3-11.
- SRB, V. Jak na osobnostní a sociální výchovu v naší škole? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2007, 8, s. 40-41.
- VALENTA, J. Cesta k druhým aneb sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In *K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 45-57. ISBN 978-80-210-4595-8.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WREN, D. J. School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 1999, 34, 135, s. 593–596.

Doc. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Pracoviště: Katedra kinantropologie a společenských věd,

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, Tř. Míru 115, 771 11 Olomouc

FILOZOFICKÉ A PEDAGOGICKÉ ASPEKTY POJMU *ÉTHOS*

Věra Jirásková

Resumé

Stať se zamýšlí nejen nad pojmem *éthos*, ale poukazuje na pojetí *éthosu* jako hodnoty, která je velmi významná a podstatná jak v našem vztahu ke světu, druhým, sobě samým, tak i v uskutečňování učitelské profese Příspěvek obsahuje pojetí tohoto pojmu užívaného ve filozofii, filozofické etice a v oblasti profesních etik ve dvojí rovině: filozofické a pedagogické. Ve filozofické reflexi poukazuje na zdroje tohoto pojmu a jeho širší významové souvislosti: 1. *éthos* jako zvyk, obyčej, mrav; 2. *éthos* jako trvalé smýšlení k dobru; 3. *éthos* jako celistvost; 4. *éthos* jako prožitek; 5. *éthos* jako duchovní výkon. V pedagogické rovině pak sleduje, jak se významové konotace tohoto pojmu otevírají a „ozřejmují“ v konkrétní pedagogické zkušenosti, jejíž specifikum je dáno pedagogickou situací.

Klíčová slova

Éthos, arété, agathón, manthanein, zvyk, mrav, morálka, reflexe, éthos v učitelské profesi.

The Term *Ethos*

SUMMARY

The paper focuses on identifying the term **ethos**. In this article the concept of this term which is used in philosophy, philosophical ethics and in professional ethics is employed on two levels: philosophical and pedagogical. In the philosophical reflection it refers to the sources of the term and a broader context of its meaning: 1. *ethos* as a tradition, 2. *ethos* as the good, 3. *ethos* as integrity, 4. *ethos* as an experience, 5. *ethos* as a spiritual exercise. On the pedagogical level the article traces the way in which semantic connotations of the term are revealed and elucidated in a particular teaching experience that is specific in virtue of the teaching situation.

Key words

Ethos; ethos as a habit, custom, morals; ethos as permanent mindset for the good, ethos in the teaching situation.

K pojmu *éthos* odkazujeme především tehdy, hovoříme-li o etice, morálce, tradici a hodnotách. Právě tento pojem totiž představuje etymologii slov „mra-
vy“, „morálka“ a „etika“: jak latinské *mos, moris*, tak řecké *éthos*¹ znamenalo
původně zvyky a obyčeje, které v podobě pravidel – zavazujících a závazných,
zprvu nepsaných ale dodržovaných a „žitých“ a z generace na generaci předá-
vaných ústní tradicí – uspořádávaly² chování a jednání v mezilidských vztazích
celého společenství.

Obsahové významy pojmu *éthos* bývají „tematizovány“ v různých souvis-
lostech.

V oblasti profesních etik a v pedagogických úvahách věnovaných *éthosu*
učitelské profese je obvykle tento pojem užíván pro vyjádření (vědomí) smyslu-
plnosti určité (učitelské) profese, odpovědnosti (nejen za svou práci, ale i za ur-
čitou vizi či směřování dané profese), pocitu radosti a naplnění, pro reflektování
profese jako činnosti, k níž jsme povoláni (profese jako povolání) či v souvislosti
s etickými profesními kodexy vyjadřujícími morální vztahy, hodnoty a principy
ve všech vztahových rovinách uplatňovaných v odbornosti profesionála i celé
profesní skupiny. Pojem *éthos* je v těchto oblastech rovněž užíván v souvislosti
s rozvojem vlastního, profesně-osobnostního potenciálu učitele, v rámci spole-
čenského zakotvení jeho samotného i celé profesní skupiny.

Zatímco v profesní etice a v pedagogice představuje „téma“ *éthosu* odkrývání
složitosti mravní problematiky profesionalizace vztahových povolání a uvědo-
mělou reflexi hodnot sledovaných, záměrů a činností, filozofie (resp. filozofická
etika) reflektuje pojem *éthos* v širších souvislostech přesahujících užší (např.
profesně zaměřené) oblasti. Vědomí těchto širších souvislostí pojmu *éthos* ob-
vykle spíše pocítujeme, než abychom je dokázali bezprostředně vyjádřit.³

¹ „... ctnost mravní (éthiké) vzniká ze zvyku, odtud obdržela i jméno, které se jen málo odlišuje
od slova „zvyk“ (éthos).“ Aristoteles, *Etika Nikomachova*. Přel. A. Kříž. Praha: Rezek, 1996,
s. 49.

Aristoteles zde odkazuje na původ etické ctnosti, která není dána od přírody; máme sice určitou
přirozenou výbavu, vše ale záleží na tom, abychom ji správným návykem rozvinuli: abychom
se stali spravedlivými a statečnými, musíme nejprve spravedlivé a statečné skutky vykonat (viz
EN, 1103b).

² Pojem „uspořádávaly“ zde užít v souvislosti s pojetím „řádu“ O. Y. Gasseta: „Řád není nátlakem,
který se dělá zvenku na společnost, nýbrž je rovnováhou, která je podněcována v jejím nitru.“
(Gasset, O. Y. *Mirabeau o et politico*. In: *Obras Completas*, sv. 3. Madrid, 1947, s. 603.)

³ „*Éthos* je pojem s velkou tradicí i s mnohoznačným obsahem. Nesnáze s jeho vymezením
souvisejí s faktem, že označuje velmi subtilní duchovní fenomén, který více zažíváme než ra-
cionálně reflektujeme.“ Dorotíková, S. *Teorie a praxe etiky*. In: *Profesní etika učitelství*. Praha:
UK, Pedagogická fakulta, 2003, s. 32.

Z metodologického hlediska se nejedná pouze o odlišné stupně obecnosti, v jejichž intencích je pojem *éthos* užíván, ale také o – fenomenologicky řečeno – pozadí, na kterém se věc ukazuje.⁴ V oblasti profesních etik jako „etik povolání“ (a v rámci profesní etiky učitelské je tímto pozadím pedagogická situace) představuje pojem *éthos* rozvíjení reflexe hodnot sledovaných cílů a činností, sebereflexi profesionála jakožto příslušníka dané profesní skupiny a především reflexi všech vztahových rovin vůči „klientovi“. Jde o morální nároky kladené na profesionalitu, jež jsou plnohodnotnou součástí nároků odborných. Skutečnost, že tyto morální nároky jsou dnes vyjadřovány tzv. morálními kompetencemi v podobě explicitního stanovení, by však neměla vést k opomíjení podstatné souvislosti – *éthos* profese či povolání poukazuje především k vnitřní zaujatosti, opravdovosti, k usilování jednotlivců i skupin, k přesahům každodenního horizontu, vnímavosti k celku a ke smyslu naší mravní angažovanosti.

Mnohé z těchto přesahů vyjadřuje právě filozofie; filozofická reflexe pojmu *éthos* nám pomáhá v porozumění těmto přesahům, jež v sobě nese obsah tohoto pojmu. Podívejme se proto nejdříve – alespoň v podobě stručných poznámek – na některé filozofické poukazy a souvislosti uvedeného pojmu.

I.

1. *Éthos jako zvyk, obyčej, mrav*

Z teoretického hlediska, tj. hovoříme-li o etice jako „nauce reflektující problémy morálky“, v užším slova smyslu pak o etice svobodného, tj. individuálního a osobního morálního jednání, můžeme za *předpoklady* jejího „konstituování“ označit především *potřebu* člověka (lidí) jednat odpovědně, tj. s promyšlením důsledků svého jednání, dále *filozoficko-antropologické pojetí člověka jako osoby* (schopnost sebereflexe, interiorizace morálních hodnot a principů, fenomén svědomí atd.) a sókratovsko-platónskou „tezi“ o *učitelnosti ctností*.⁵

⁴ „Jinými slovy, je důležitě pozadí, na kterém se věc ukazuje, představuje, vstupuje do svého zjevu. Proto rozlišujeme praxi, tvorbu a teorii. Tyto tři činnosti se vztahují k věcem, jež se vždy ukazují na jiném pozadí. V praktickém postavení se věc ukazuje jako předmět pro naše používání, pro naše potřeby. V tvorbě se věc ukazuje jako prodloužení naší existence, protože do stvořené věci se přelévá část bytosti jejího tvůrce. Pro teoretický přístup se věc ‚dává‘ sama ze sebe, tj. ukazuje se jako věc, ukazuje se její věčnost a to na pozadí bytí samého.“ Hogenová, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Praha: Eurolex Bohemia, s. 65.

⁵ Řecké sloveso *MANTHANEIN* („naučil jsem se být ušlechtilý“) nese v této souvislosti konotaci „stvrzení“ *METANOLA* (obratu, „změny smýšlení“) učitelnosti ctností. Viz podrobněji k tomuto pojmu: Sokol, J., Pinc. *Z. Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003. s. 36, 41.
K „učitelnosti ctností“ viz též např. *1103b EN*:

Základem, jakýmisi „půdorysem“, z něhož se zrodila *morálka* (řec. *éthos*, lat. *mos*) byly však zvyky, obyčeje a tradice, neboť právě ony představovaly „základní mrav“ daného společenství, „mrav samozřejmého, nepodmíněného a do jisté míry i vynucovaného rámce chování, jež každý člen dané společnosti nevědomky od dětství přejímá nápodobou.“⁶

Éthos jako zvyk či obyčej vyjadřuje úctu k tradicím, k bohům, k předkům, starším generacím a jejich zvykům. Morální, etické jednání je „řádné“ jednání, které ctí tradované, v němž se dodržují zvyky, obyčeje, tradice. Udržování „řádu“ je v takovémto jednání silným zdrojem morálního jednání a bezesporu rozvíjí u jedince takové ctnosti jako kázeň, pravidelnost a pokoru. Zároveň však v této pravidelnosti „čihá“ nebezpečí nereflektovaného stereotypu: zvyky a obyčeje, které jsou přebírány, ale o nichž se nepřemýšlí a nepochybuje, se stávají souborem pravidel, které je „pouze“ třeba dodržovat. Legitimitnost jejich smyslu je tu nerozlišená: neuvažuje se o tom, zda jsou či nejsou *dobré* a *spravedlivé* – argument zní: tak to bylo vždy. Problémem tu není „síla zvyku“, nýbrž absence reflexe, absence „myšlení“, problém „ne-myšlení“, tak jak tyto pojmy rozvinula H. Arendtová.⁷ Ve svém díle *Život ducha: Myšlení*⁸ píše:

„Jestliže jsou etické a morální otázky skutečně tím, co ukazuje etymologie těchto slov, pak by mores a zvyky daného národa mělo být možné změnit tak snadno jako stolování. Snadnost, s jakou za určitých podmínek může k takové změně dojít, skutečně budí dojem, že všichni tvrdě spali, když k ní došlo. Samozřejmě

„Dále každá ctnost vzniká z týchž příčin a z týchž i zaniká, a rovněž i umění; z hry na kitharu totiž se stávají jak dobří, tak i špatní kitharisté. Podobně i stavitelé a všichni ostatní; neboť z dobrého stavění budou dobří stavitelé, ze špatného špatní. Kdyby tomu tak nebylo, nebylo by potřebí učitele, ale každý člověk by se rodil dobrým nebo špatným. Takto se tedy věc má i u ctnosti: jednáme-li ve stycích s lidmi, stáváme se jednak spravedlivými, jednak nespravedlivými, a jednáme-li v nebezpečích, stáváme se jednak statečnými, jednak zbabělými. Podobně i v žádostech a zlosti. Jedni se zajisté stávají uměřenými a vlídnými, druzí nevázanými a přehlivými, podle toho, chovají-li se v takových případech tak, nebo onak. Zkrátka, stavy vznikají ze stejných činností. Proto jest potřebí, abychom činnostem dali určitou povahu; neboť stavy se řídí jejich rozdíly. Tudíž nemálo na tom záleží, zvyká-li si člověk hned od mládí jednati tak, nebo onak, nýbrž velmi mnoho, ba všechno.“

Aristoteles. *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 1996, s. 50.

⁶ Sokol J., Pimc, Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, s. 19.

⁷ H. Arendtová chápe pojem „myšlení“ jako opak „ne-myšlení“ a rozumí jím myšlení kritické, problematizující, myšlení, jednoznačně odlišné od nepochybného vědění či schopnosti logického vyvozování z daných premis. V tomto smyslu pak rozvíjí svůj koncept *morální soudnosti*. Viz srov. Arendtová, H. *Myšlení a úvahy o morálce*. In: *Reflexe* 19/1998, s. 1/2.

⁸ Přel. J. Lusk. Praha 2001. Srov. též *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Harmondsworth 1977, s. 295.

narážím na to, co se stalo v nacistickém Německu a do určité míry v stalinském Rusku, když byla náhle základní příkázání okcidentální mravnosti obrácena: v jednom případě ‚Nezabiješ‘, v druhém ‚Nebudeš falešně svědčit vůči svému bližnímu.‘ A následek – obrácení, obrat, fakt, že bylo tak překvapivě snadné ‚převychovat‘ Němce po zhroucení Třetí říše, skutečně tak snadné, jako kdyby převýchova byla automatická – nás nemůže utěšit. Ve skutečnosti to byl týž fenomén.“

Jsou-li tedy jakákoliv – i ta zdánlivě nezpochybnitelná – pravidla morálky přijímána bezmyšlenkovitě, pak již vůbec nejde o jejich vlastní obsah: ten totiž vůbec není podrobován zkoumání, je přijímán nereflektovaně a důsledkem toho je, že pak jen nějaký soubor pravidel vlastníme. S jistou nadsázkou můžeme říci, že pak jde jen o morálku bez *éthosu*, kdy morálka jako interiorizace a akceptace morálních hodnot uplatňovaných v celku našeho života je nahrazena pojetím morálky jako souboru pravidel, jimiž se automaticky řídíme. Takováto „kanonizace“ morálky by pak v teoretické rovině vylučovala existenci např. kasuistické etiky a metaetiky, v rovině praktické pak uplatňování priority kritéria „lidsky příslušného a přiměřeného“ nad kritériem „věcné účelovosti.“

2. *Éthos jako trvalé smýšlení k dobru*

Aristotelés, jehož filozofie se vyznačuje pojmy *fysis*, *éthos* a *logos*, ve své Etice Nikomachově hovoří o „trvalosti smýšlení“, o tom, aby „člověk v dobrém setrval“. Koná-li někdo něco, k čemu je přidržován zákonem, říká Aristotelés, není to ještě jednání mravní; mravním se stane tehdy, „stane-li se trvalým smýšlením“. Poukazuje na to, že k bytostně mravnímu jednání nestačí pouze jakási technika jednání, ale musí tu být *správný motiv, láska k dobru a svoboda* od vedlejších úmyslů.⁹ Mravní jednání pak dále Aristotelés charakterizuje jako spojení dobra (*agathon*) s rozumností, rozumem (*logos*)¹⁰, přičemž zdůrazňuje význam svobody a vůle (*búlésis*).

„Trvalost smýšlení k dobru“ je kvalitou, jež odlišuje jednání – byť dobré a správné, nicméně – účelově, tj. na principu reciprocity, od morálního jednání vyrůstajícího z *manthanein*, jež B. Snell překládá jako: „zakusil jsem to (dobro, být dobrý) a stalo se to mým zvykem.“¹¹ V takovémto mravním jednání pak vůle není jakýmsi programem nucení se k dobru, ale spíše uvědomováním si

⁹ Viz srov. Aristotelés. *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 1996, s. 15.

¹⁰ „Dobro jest činností i stavem...“ (EN, 1152b 33), přičemž „nelze být opravdu dobrý bez rozumnosti.“ (EN, 1144b 31).

¹¹ Sokol, J., Pinc, Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, s. 36.

či uvědomělým projevem kontinuity našeho morálního uvažování a jednání: naše „morální já“ pak není postrkováno sem a tam chvilkovými impulsy ani kontrolováno uměle živenými frázemi – trvalost smýšlení k dobru se stává naší morální integritou.

Promyšlení těchto pojmů a jejich vzájemných vztahů v souvislosti s *éthosem* anticipuje Aristotelovo pojetí etiky, o němž A. Kříž uvádí: „Řekneme-li, že jen ta etika, která život stupňuje a zmnožuje lidské síly a radost z práce, může mít cenu, platí to o etice Aristotelově.“¹²

3. *Éthos jako celistvost*

V porozumění *éthosu* jako „celkovému životnímu postoji“, v němž jsou uskutečňována mravní rozhodnutí (jakkoli tato nejsou konkluzemi, které nutně vyplývají z určitých premis), sehrávají klíčovou roli kategorie *agathón* a *areté*.

Agathón, Dobro, vyjadřuje obecný (v nepředmětném slova smyslu) „cíl“ člověka; pokud o něj usiluje svou činností, přináší mu *eudaimonia*, blaženost, kterou Aristotelés charakterizuje jako „činnost, jíž se vyznačuje duše ve svém nejlepším stavu“.

Pojem *areté* bývá ne zcela přesně překládán jako „ctnost“, výstižněji jako „zdatnost“¹³ či „výtečnost“.¹⁴

Areté nepřísluší jen člověku, ale i zvířeti nebo věci. Aristotelés mluví o *areté* sekery (zdatnost/schopnost sekat) či oka (zdatnost/schopnost vidět). *Areté* lze tedy vymezit jako způsobilost, v níž jde o to, co činí jsoucnou dokonalejší – a to právě svým podílem na uskutečňování celku, universa. *Areté*, jež přísluší člověku, se projevuje v jeho životní činnosti podílející se na Dobru, *agathón*, a to nikoli v podobě „úkolově stanovených“ parciálních činností, nýbrž jako životní pohyb – jako „činnost, kterou vykonává rozumová duše člověka na základě své nejvyšší způsobilosti a ve svém nejlepším stavu.“¹⁵

Když později Martin Heidegger odkazuje na původní význam pojmu *éthos*, tj. jako „bydliště, místo k prodlévání“, nemá tím na mysli jen nejbližší místo

¹² Aristotelés. *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 1996, s. 21.

¹³ J. Patočka vymezuje *areté* jako zdatnost, charakterizovanou schopností prosazovat celek do každé jednotlivé konkrétní situace v životě člověka. Viz Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 35.

¹⁴ „Pojem *areté* souvisí s pojmem schopnost či mohutnost. Něco, co má určitou schopnost, může být s ohledem k této schopnosti v dobrém, anebo ve špatném stavu; obdobně je dokonale nebo nedokonale vykonán příslušný úkol. Pro tento dobrý, resp. špatný stav (*hexis*) užívá Aristoteles označení ‚výtečnost‘, jak lze *areté* v jejím obecném významu doslovně překládat, resp. ‚méněcennost‘ (*kakia*).“ Ricken, F. *Antická filosofie*. Olomouc, 1999, s. 115.

¹⁵ Tamtéž, s. 115.

k bydlení (tj. domov, u Řeků sféra *oikos*), ale odkazuje tím k něčemu celkovému, k Celku, jenž přesahuje naši nejbližší „lokalitu“ i naše v diferencovanosti odlišné jednotlivé činnosti, a poukazuje na to, že přítomnost *éthosu* v partikulárních činnostech naplňuje svůj smysl právě jako součást Celku.

Éthos je v Heideggerově filosofii tím, „na čem se ‚zdržuje‘ prodlévání našeho Dasein, náš pobyt“¹⁶. *Éthos* jako „přesah“ k Celku přítom není u Heideggera nahlížen z abstraktních výšin intelektuála, nýbrž stává se mu možností autentického způsobu života, jakkoli či přestože je tento život zapředen do Sorge, starosti, obstarávání: přes vnímání skromné krásy, křehkého divu obyčejných věcí, domova, džbánu a prostřeného stolu, skrze důvěrnost jakožto bytí nikoli „u věci“, nýbrž „s věcmi“ se otevírají člověku další přesahy a vynořují další horizonty jakožto – řečeno slovy J. Patočky – „přítomnost nepřítomného“.

Ve své stati k příležitosti vydání českého překladu *Sein und Zeit* poukazuje J. Sokol právě na tuto stránku Heideggerovy filozofie:

„Troufám si tvrdit, že Heideggerova velikost je právě v tom, že z tohoto profesorského zajetí jako první vyšel do světa. Pravda, do světa ne úplně obyčejného, nýbrž do truhlářské dílny messkirchenského kostelníka, ale přece. I on se stane profesorem... ..Přece však jeho základním životním imprintingem zůstane starost obyčejného člověka, který si musí vydělávat na živobytí, který nemůže svět přehlížet z odtažitě dálky myslícího ducha, nýbrž musí se starat, starat a starat. Zato se mu otevrou netušené obzory jeho ‚osvětí‘, nástrojů a náradí, s nimiž se zachází, času, který nemilosrdně utíká a tlačí, svědomí a povinnosti, a ovšem také vyhlídka smrti, s níž není spojeno vůbec nic hrdinského.“¹⁷

4. *Éthos jako prožitek*

Aristotelovo pojetí mravního ideálu jako harmonického, vnitřně vyrovnaného a stálého charakteru, jako „trvalost smýšlení“ k dobru vyvěrající ze samotné niternosti člověka i Heideggerova „daseinsanalýza“¹⁸ ukazují, že *éthos* je sdílením: sdíleností sama sebe s druhými, se světem, s bohy...¹⁹

Porozumění a přijetí *éthosu* jako sdílenosti je však procesem – je to něco, k čemu dospíváme. Člověk musí být k této skutečnosti otevřen, „odemčen“,

¹⁶ Hogenová, A. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002, s. 173.

¹⁷ Sokol, J. Uvítací projev na prezentaci knihy „Bytí a čas“, 26. června 1996 na Evangelické teologické fakultě v Praze.

¹⁸ Pojem „daseinsanalýza“ se zde vztahuje k *existenciálům* Heideggerovy filozofie, nikoli k M. Bossovi.

¹⁹ Heidegger připomíná: „Přísloví říká: Člověk bydlí, pokud nepřestal být člověkem, v blízkosti bohů.“ In: Hogenová, A. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002, s. 173.

a nejdříve musí porozumět sám sobě, svému místu v životě, ve světě, svému Dasein. Proto Aristoteles zdůrazňuje – dokonce jako „naši první povinnost“ – ušlechtilou sebelásku, jež znamená snahu po sebezdokonalení.²⁰ Proto zvyk, obyčej, „řád“ a rituály, v nichž jsou zpřítomňovány naše přesahy a v nichž krystalizuje sdílená pospolitost, hrají významnou roli v tomto otevírání.

Prožitek *éthosu*, právě proto, že jde o prožitek, je těžké popsat deskriptivním způsobem. Snad jej lze připodobnit k dojmům, který v nás vzbuzuje pohled na život tzv. přirozených národů: tito lidé žijí „přirozeně“, v souladu a v propojení s přírodou, s „řádem“, jenž je přesahuje. Mají pocit svobody či volnosti, žijí svými zvyky a rituály a zároveň v pospolitosti, k níž každý přispívá svou tvorbou: „Mají *éthos*“, napadne nás.

Potud – pokud jde o přiblížení *éthosu* jako prožitku – můžeme tento příměr přijmout. Pokud se však zamyslíme nad souvislostí *éthosu* s „myšlením“, s reflexí a pokud nemá jít pouze o pocit svobody, nýbrž o svobodu jako základní lidskou možnost, pak s touto romantickou představou nevystačíme. E. Kohák to vysvětluje slovy:

„...lidé potřebují dělat vědomě to, co živočichové dělají pudově a tzv. ‚přirozené‘ národy ‚přirozeně‘, silou nezpochybnitelného návyku. Nepotřebují etiku... Tzv. ‚přirozené‘ národy jsou především národy pevných, nezpochybnitelných návyků. Znájí jen jeden vzor jednání a ten jim připadá samozřejmý. Odtud mimochodem pochází *pocit svobody* či *volnosti*, který obvykle spojujeme s přirozenými národy. Ty opravdu neznají něco jako etický kodex či zákon. Žijí ‚přirozeně‘, to znamená žijí podle odvěkých návyků a tradic. Připadají nám svobodní, protože si nejsou ani vědomi jakéhokoli omezení – protože by je *ani nenapadlo* jinak. Hegelův předpoklad, že *svoboda* je poznána nutností, je vysoce problematický, avšak můžeme s jistotou tvrdit, že *pocit svobody* pochází ze ztotožnění se s nutností. Dokud plují s proudem či jdou s davem, nepocítím nějaké omezování. Nadšený nacista se cítil svobodný v Hitlerově Německu. Pocit nesvobody vyvstává teprve tehdy, když zapochybujeme a chceme jít vlastní cestou. Pak narážíme: poznáváme nutnost ne jako svobodu, nýbrž jako omezení. Poznání nutnosti nevytváří svobodu, jen *pocit svobody*, který vychází z nezpochybnitelné samozřejmosti návyku. ...Plné lidství vstupuje do života lidských společenství teprve svobodou, tedy schopností a možnostmi jinak, než pud a návyk káží. Právě touto schopností a možnostmi vstupuje do života potřeba výslovných pravidel. Či zcela jednoznačně: potřeba etiky vstupuje do života s plným lidstvím, a to vstupuje do života se svobodou. Člověk se liší od ostatních živočichů tím,

²⁰ Aristotelés. *Etika Nikomachova*, s. 21.

že do jeho života vstupuje svoboda a s ní i zvláštní odpovědnost. Protože člověk může volit, potřebuje si vytvořit představu o tom, jak jednat.“²¹

5. *Éthos jako duchovní výkon*

V tradici řecké filozofie je mravní uvažování a jednání spojeno s *poznáním* ve smyslu vědění (*epistéme*) o tom, co je dobré a co špatné, s věděním o dobru a zlu. Učitelnost ctnosti vyplývající z platónského konceptu otevřené duše má charakter intelektuální; nejznámější je její sókratovská forma *arété* je *epistéme* – nikdo, kdo má vědění o tom, co je dobro, nemůže vědomě chtít a činit zlé, protože tím by odporoval sám sobě (vrah se navždy odsuzuje k nezrušitelnému „žít pospolu s vrahem“).

Poznávání mravní skutečnosti jako takové poznání, k němuž je třeba hledat a zkoumat, abychom dosáhli „vyššího vědění“, tedy poznání spojené s úsilím či reflexí člověka (poznání jako teoretické rozumění), bylo rozvinuto právě řeckou filozofií.

Ve své studii, sledující výklad řecké filozofie jako obrat oproti mýtu, ukazuje Bruno Snell²², jak lze na Homérovi vysledovat odlišné pojetí poznávání mravní skutečnosti (např. ctnosti, ušlechtilosti, statečnosti apod.) od pojetí poznávání založeném na *epistéme*. U Homéra není ještě „poznávání“ věděním, ale je oním „mít uviděno“, je „vzpomínáním“ i „zapomínáním“.²³ „Kdo u Homéra druhého člověka hned nepozná, nepomáhá si tím, že přemítá apod., nýbrž hledí mu do tváře.“²⁴ Rozhodnutí (ovšem spíše ve smyslu „odhadu“, „odhadnutí“) o dobru či zlu, o dobré volbě apod. se u Homéra odehrává v *thymos* (θυμός) („vnitřní reakce“, nitro, jakýsi „orgán“, jímž člověk reaguje, nikoli však takový, kterým poznává).²⁵

²¹ Kohák, E. *Svoboda, svědomí, soužití. Kapitoly z mezilidské etiky*. Praha: SLON, 2004. s. 18.

²² Snell, B. *Der Weg zum Denken und zur Wahrheit*. Göttingen, 1978.

²³ „U Homéra γινώσκειν ještě neznamená žádné ‚poznávání‘ spojené s úsilím či reflexí ... Homér říká např. έγνω ‚poznal‘ někoho, tj. ‚opět jej poznal.‘ Tato identifikace ‚Aha, to je ten, kterého již znám‘ není činnost ve vlastním smyslu, nýbrž něco, co se nám náhle přihází; se samozřejmostí se dostavuje spolu se zahlédnutím...“.

Snell, B. *Jak se Řekové učili, co je duchovní činnost*. In: *Mýtus, epos a logos*. Praha: PomFil, 1991. s. 89.

²⁴ Tamtéž, s. 91

²⁵ *Thymos* tím, že je nositelem radosti a bolesti, tím, že může být „rozrušen zoufalstvím“, je „... současně ‚já‘ i oslovované ‚ty‘; ukazuje vnitřní napětí, jaké neznají tělesné orgány.“ Viz srov. Snell cit. d. s. 92.

Podle B. Snella se teprve – a poprvé – u Archilocha²⁶ dozvídáme o tom, že poznávání je duchovní úsilí: když se obrací ke svému *thymos* a říká: „Raduj se z radostného, truchli nad truchlivým, nikoli však přespříliš“, vyzývá své *thymos* k tomu, aby se usiloval poznat to, co je skryto za tím, co je zjevné. Toto, již nehomérské obracení se k vlastnímu *thymos* s oslovením, jako by to byl druhý člověk, kdy Archilochos svému *thymos* vlastně káže, aby poznávalo, tedy již vypovídá o povědomí jednotné *psyché*, jež může jak pociťovat, tak poznávat a být činná.

Jestliže je v poznávání mravní skutečnosti, a tedy i *éthosu*, společné Homérovi i řecké filozofii to, že je založeno na „hledání, které se dává jako stále přijímající“, pak k zásadnímu obratu řecké filozofie patří, že v tomto poznávání jde již o *reflektované teoretické* uvažování a rozumění.

II.

Éthos v učitelské profesi

Pozadím (viz pozn. 4), na němž se *éthos* učitelské profese vynořuje, je pedagogická situace: v ní se uskutečňuje výchova a vzdělávání, v ní jsou naplňovány pedagogické záměry a usilování, z ní vychází spousta hledání a rozhodování a v ní se také setkávají „příběhy“ všech zúčastněných.

Prostorem, v němž se pedagogická situace stává pohybem, je komunikace, dialog. Učitel jej vede nejen se žáky samotnými, nýbrž i sám se sebou; právě v „dialogu“ intrapersonálním, v rovině své sebereflexe a současně či „prostřednictvím“ dialogu s druhými je překonávána pouhá deskripce „toho, co jest“ – uvědomujeme si, že jen ona nestačí, ale že je potřeba tomu „co jest“ zároveň porozumět. I proto se ukazuje a je pociťována potřeba „promluvy“, rozmlouvání a „vyprávění“ o našem prožívání, zkušenostech a hledání, skrze něž pak můžeme nahlédnout *éthos* učitelské profese.

Položíme-li otázku po *éthosu* učitelské profese nikoli „tradičně“, tj. *co* je její *éthos*, ale spíše netradičně jako „*jak* se to má“ s *éthosem* učitelského povolání, mohou nám poskytnout zajímavé podněty samotné vypovědi našich studentů po absolvování svých praxí. Pro většinu z nich představují první setkání tváří v tvář s mnohovrstevnatou realitou „procesu školní edukace“. Z hlediska jejich přípravy na učitelské povolání ve smyslu odborných kompetencí dopadají výborně – jejich odpovědná profesní příprava se odráží v pozitivních zpětných vazbách jak ze strany žáků samotných, tak i v hodnocení jejich tzv. provázejících učitelů. Co se však děje s nimi samotnými?

²⁶ Archilochos (kol. pol. 6. st. př. n. l.), řecký básník, považován za prvního, který ve svém díle hojně a „bezprostředně“ vyjadřuje své city.

To, že zažívají takřka existenciální pocity úzkosti (jejich slovy: až hrůzy), bezradnosti a uvědomění si nedostatečnosti sebelepší „návodnosti“, přičemž zároveň vědí, nejen že „to musí ustát“, ale že „chtějí obstát se ctí“, to, že právě v těchto pocitech a prožitcích jim – zdánlivě paradoxně – pomáhá, jak vyjádřil jeden student, „dotyk *éthosu* učitelské profese“, otevírá mimo jiné i otázku, zda si dostatečně uvědomujeme význam (vědomí) *éthosu* tohoto povolání pro vlastní rozvoj potenciálu zvláště u začínajících učitelů, a také, že má smysl a je důležité o tom mluvit – nikoli „definičně“, ale třeba právě v podobě věnování seriózní pozornosti těmto jejich „reflexím“. Může to být jedna z cest, jak pečovat o *éthos* učitelské profese.

Éthos není totéž co *pathos*, jakkoli se někdy zdá, že snadněji vplujeme do *pathosu* než do takového uskutečňování učitelské profese, kdy z každodenního „prověřování“ našeho vědomí *éthosu* jako smysluplnosti, celkovosti, odpovědnosti, radosti, naplnění, dobra a lásky vycházíme se ctí. Nejsou to právě tyto skutečnosti, které ve „výkonu povolání“ snižují riziko ztráty kontroly nad finalitou, tj. cíli a především hodnotami vlastní učitelské práce? Které výrazně pomáhají v tom, abychom nepodlehli stereotypu, tlakům na výkonnost poměřovanou kvantitativními parametry, jež jsou často nereflektovaně aplikovány na kvalitativní „obsahy“, a které také zvláště začínajícím učitelům pomáhají v tom, aby se neztotožnili s některými postoji, s nimiž se na školách také setkávají, tj. např. „hlavně přežít hodinu.“

Svůj příspěvek „netradičně“ zakončím citací některých výpovědí našich studentů, s přáním, aby komentáře zůstaly záležitostí „čtenáře“ a aby u nich také třeba otevřely prostor pro jejich vlastní zamýšlení se nad tématem *éthosu* v učitelské profesi.

I.

„Když jsem nastoupila před třídu, kde žáci už chvíli po zvonění měli skloněné hlavy se sluchátky na uších a mastili textovky, moje sebevědomí, že je budu schopna motivovat a zaujmout, bylo rázem na nule...“

II.

„Nejvíc mě zaskočil hluk, bavení se, neustálá – rádobý šepetem – komunikace mezi žáky při hodině Ale překvapilo mě, že když měli něco sami udělat (skupinová práce), ‚byli v obraze‘.“

III.

„Chtělo se mi utéct. Šum ve třídě byl v mých uších hukotem a já měla začít. Věděla jsem, že když začnu překřikovat, za chvíli začnu křičet a ničemu to nepomůže. Co s tím, co teď? Pocit bezradnosti. Zajímavé, že v té chvíli mi všechny věty, kterými bych je mohla oslovit, připadaly jako fráze, ale jako fráze mi nepřišlo to, že jsem si uvědomila, že vím víc než oni a že se s nimi o to chci rozdělit, že je chci něco naučit, něco jim ukázat, předat. Teď mi to samotné zní jako fráze, ale tam před třídou mi tohle vědomí hodně pomohlo. Najednou jsem chápala, že i když se mi to dnes třeba nepovede, nijak mě to neodradí. Je to přece běh na dlouhou trať. Přestala jsem se bát, prostě jsem nějak začala – a světe div se, ono to šlo.“

IV.

„První moje hodina byl náraz. Řek bych ale, že pocitově mi skoro víc než ‚znalostí‘ v tom, abych se rychle srovnal, pomohlo, když jsem si řekl, co všechno jsem už udělal pro to, abych tu moh ve třídě stát, ne jako trubka, ale učit. Nejsem vůbec sentimentální, ale mihnul se mi ‚film‘, vzpomínka na moje učitele. Myslím ty dobré. Chci k nim patřit.“

V.

„Bylo to pro mě docela těžké. Nikdy před tím jsem neučila a neměla žádnou praktickou zkušenost. Bála jsem se své neschopnosti, toho, že to nezvládnou, ztrácela jsem odvahu. I když jsem se na hodinu – výuku poctivě připravovala, teď najednou bylo mé sebevědomí na nule. Nic nového pod sluncem, tohle asi zažívají v dané situaci všichni, nebo většina, ale ten prožitek na vlastní kůži je něco jiného než pojmenování. Až takhle jsem na to nebyla připravena, tohle mi nikdo neřekl. A vlastně i teď je to poprvé, co po mě někdo chce i pocitovou sebereflexi. Překvapilo mě, že jsem ale při tom všem měla i něco jako pocit hrdosti. Nebo spíš mi tak nějak začalo dělat dobře být, zatím jen ‚v roli‘ učitele. Já sama, když jsem byla žákyně, tak jsem učitele, ať byli jakkoli různí a ať jsem je měla ráda nebo ne, vnímala jako ty, kteří něco vědí, jako autority. Víme, to se teď u žáků moc ‚nenosí‘ považovat učitele za autoritu. Ale proč by se jim nemohlo stát, samozřejmě když se o to učitel sám také zaslouží, to, co mně: že jsem od jisté doby ‚chápala‘, že díky jim můžu a budu i já vědět víc a víc rozumět, že mě každý sebemenší úspěch a jejich pochvala nejen jak se dnes říká ‚motivovala‘, ale i jakoby povznášela. Posilovalo se moje sebevědomí, začala jsem si víc věřit a učení mě víc bavilo. I když, pravda, taky jsem zlobila. Nebyla

to jen ‚dětská‘ nebo žákovská radost, ale dobrý pocit sama ze sebe, a to mi v mnoha oblastech umožnili právě učitelé. Třeba – a proč by ne? – tyhle ‚pocity‘ vyvolám i já jako učitelka u svých žáků. Tu šanci máme vzájemně. Asi jsem teď přesně neodpověděla na otázku, co mne nejvíc na praxi a zvláště u sebe samé překvapilo a zaskočilo, ale na tenhle prožitek nemůžu zapomenout. A docela věřím i tomu, že ovlivnil i moji praxi: když se mě po mých hodinách žáci ptali, co budeme dělat příště, nebylo to ani provokativně ani s otráveností, ale zvědavě a snad i s těšením, měla jsem fakt hodně dobrý pocit.“

VI.

„Překvapil a překvapuje mě přístup některých mých kolegů, kteří očekávají od žáků téměř bezpodmínečnou kázeň a pozornost. Nejsme o tolik starší než oni, abychom si nepamatovali a nevzpomínali na to, jak jsme se ve škole chovali my a naši spolužáci. Nemusíme a neměli bychom tedy na to zapomínat. Případnou nekázeň bychom neměli brát hned osobně a vztahovačně, ale jako výzvu, jako informaci o našich schopnostech dobrého učitele.“

VII.

„V rámci praxe jsem před vlastní výukou absolvovala 60 hodin náslechlů. To byla dobrá zkušenost v tom, že mi pomohla potom v přípravě svých hodin – ne tak, že bych ‚kopírovala‘, ale že jsem se zamyslela a uvědomila si některé věci. Především jsem během náslechlů VIDĚLA, co všechno a kolik toho musí učitel při výuce zvládnout. Setkala jsem se s různými učiteli i učebními styly. Na škole, kde jsem praxi absolvovala, mě překvapilo, že převážná část učitelů na 2. stupni je v předdůchodovém věku. Jenže: žádné ‚zastaralé metody‘ – navzdory mým předsudkům šlo o učitele dobré, samozřejmě zkušené, ale taky u žáků oblíbené a mající u nich respekt. Bylo na nich vidět, že je ‚pedagogická práce‘ baví a střídají ‚styly‘ podle potřeb a s ohledem na žáky i ‚obsah výuky‘. Ta zkušenost jistě hraje velkou roli, ale viděla jsem tady, že stejně tak důležité jako znát své žáky a rozumět jim, je taky pocit radosti z práce s nimi.“

Při hodině jedné mladší paní učitelky jsem si zase uvědomila, že ale není dobrá snaha se jim přiblížit ‚populisticky‘. Myslím, že zbytečně, jakoby aby ji žáci ‚brali‘, ustupovala od důslednosti (např. když žáci odflákli test, řekla, že jim to nebude známkovat a ‚počítat‘, dokud ho nenapíšíou líp). Taky v jejich hodinách žáci nemuseli vstávat (i když všude jinde ano) a zahajovala hodinu ‚Tak, co kdybychom pomalu začali?‘ Všimla jsem si, že žákům pak trvalo mnohem déle, než se soustředili. Napadlo mě, že pozdrav povstáním žáků je určitým

zahajovacím rituálem, jakýmsi signálem předělu mezi přestávkou a hodinou. I když jsem se také setkala s názorem, že to je ‚jen šaškárna, mající ukázat, kdo je tady pánem‘. Asi hodně záleží na způsobu, kterým k tomu přistupuje sám učitel. Měl by dát najevo, že tento rituál je slušnost a že se jím zdraví vzájemně, aby se pak společně ‚pustili do práce‘.“

VIII.

„Přiznám se, že mým cílem bylo vystudovat vysokou školu. Mít vysokoškolský diplom. Učit jsem ale nikdy nechtěla. A tak i praxi jsem brala prostě jako studijní povinnost. Jenže – ono mě to chytlo. Nějak mě ty děti dostaly. Už po prvním dnu praxe, jakkoli jsem byla unavená (a jakkoli by vzhledem k ‚mému nastavení neučit‘ bylo logické, že překvapení z časové náročnosti příprav mne jen utvrdí v původním rozhodnutí), jsem přemýšlela, kde a proč mi nerozuměli, jak jim látku líp zpřístupnit, kde, na co a jak navázat, aby to i pro ně bylo ‚procesem‘ Vybavovaly se mi konkrétní tváře jednotlivých žáků (zajímavé, jak se ve mně ‚otiskly‘ jejich výrazy, tu pozorné, tu znužené, tu nechápavé, tu zvědavé...). Bylo to intenzivní a promítala jsem si, u čeho konkrétně a jak reagovali buď aktivně nebo kde se naopak ‚nechytali‘. Přípravou na další den jsem strávila poctivě 3 hodiny a ani jsem nevěděla jak. Dávalo mi to dobrý pocit. Tvůrčí, řekla bych.

Praxe pro mě znamenaly změnu rozhodnutí. Začala jsem, nebojím se říct, že sama pro sebe jsem ‚objevila‘ smysl a pocit naplnění učitelské profese. To je asi moje hlavní odpověď na otázku, co MNE nejvíc ‚zaskočilo.‘ Hezky zaskočilo, jakkoli jsem to nečekala a nešla tomu naproti. Myslím, že na tenhle ‚obrat‘ nezapomenu a dost možná si ho budu připomínat ve chvílích problémů, únavy, rozčilení, stereotypu atd., které mne určitě potkají, protože učit chci a budu. A vím už i proč.“

vera.jiraskova@pedf.cuni.cz

VZTAHY MEZI GENERACEMI UČITELŮ: POHLEDY Z OBOU STRAN KARIÉRY

Bohumíra Lazarová, Vladimír Jůva

Abstrakt

Tématem příspěvku jsou mezigenerační vztahy učitelů v základních školách. První část textu je věnována problematice postavení učitelů v pozdní fázi kariéry ve školách a vybraným trendům v evropském školství zaměřeným na jejich podporu a motivaci. Ve druhé části textu jsou prezentovány výstupy z kvalitativního šetření zaměřeného na postavení učitelů v pozdní fázi kariéry a identifikaci rizik mezigeneračních vztahů.

Klíčová slova

Učitelé seniori, mladí učitelé, mezigenerační vztahy ve škole, klima školy, demografie školy.

Relationships between Generations of Teachers: Views from the Opposite Stages of the Career

Summary

The topic of the paper is intergenerational relationships among elementary schools teachers. The first part of the text deals with the position of teachers in the late stage of their career at schools and selected trends in the European school system focused on their support and motivation. In the second part of the text we present results of a qualitative investigation examining the position of teachers in the late stage of their career and identification of risks in intergenerational relationships.

Key words

Senior teachers, junior teachers, intergenerational relationships at school, school climate, school demography.

Úvod

Vytváření klimatu vzájemné podpory, podpora spolupráce učitelů, analýza a sdílení zkušeností jsou dnes běžnými požadavky vztahovanými k „dobré škole“, tedy takové, která chce zvyšovat svou kvalitu ku prospěchu všech zainteresovaných subjektů a zejména žáků. Jedním z prozatím málo sledovaných témat jsou vztahy, spolupráce a vzájemná podpora učitelů různých generací „napříč školou“. Je zřejmé, že vztahy a komunikace mezi generacemi mohou být zatíženy řadou problémů, mýtů a předsudků. Přitom není pochyb, že dvě krajní generace učitelů (začínající i ti zkušení, kteří jsou v poslední fázi kariéry) si mají mnohé co říci, sdílet a společně konat ku prospěchu celé školy.

V rámci řešení výzkumného projektu¹ zaměřeného na profesní život učitelů v pozdní fázi kariéry věnujeme pozornost řadě dílčích témat, těm předem plánovaným i těm, která se teprve v průběhu šetření postupně vynořují a ukazují jako stěžejní. V tomto textu uvádíme některé získané poznatky o **vztazích mezi generacemi učitelů v prostředí základních škol, a to se zvláštním ohledem na postavení starších učitelů ve škole**. Vzhledem k cílům našeho výzkumného šetření nahlížíme problematiku mezigeneračních vztahů a spolupráce učitelů v paradigmatu „stárnutí v učitelství“ (tj. vlivu věku na výkon profese učitele); celou problematiku usazujeme do širšího politického a socio-ekonomického rámce, v němž nejprve poukazujeme na celospolečenské trendy, vlivy významně determinující profesní život na konci učitelské kariéry, a teprve potom nabízíme některé výstupy zmíněného výzkumu zaměřené na problematiku mezigeneračních vztahů.

Starší učitelé ve školách: demografické ukazatele

Krise financování důchodů spojená s problémem stárnutí pracovní síly a rostoucí nerovnováhou mezi mírou aktivních pracovníků a jiných kategorií populace, kterou pociťují mnohé státy (zejména v západní části Evropy, ale i u nás), zavádí pozornost ke skupině starších pracujících, tj. mezi 55–64 lety věku. Hovoří se o **revalorizaci postavení starších lidí v práci** s ohledem na zvýšení jejich kvality života (srov. Faurie a kol., 2008, Národní program, 2008, Program výzkumu, 2002).

Takové celospolečenské diskuse a úsilí se mohou stát východiskem pro podobná uvažování o starších pracovnících ve specifickém profesním kontextu – v učitelství. Statistiky OECD pravidelně informují o věkovém rozložení učitelů ve školách. V primárním školství (včetně mateřských škol) pracovalo podle

¹ Projekt GAČR č. 406/08/176 s názvem Učitelé v pozdní fázi kariéry

statistických údajů z roku 2006 v řadě evropských zemí nezanedbatelné procento učitelů nad 50 let: např. v Rakousku 28,6 %, v Německu 52,7 % (z toho 9,2 % nad 60 let), v Itálii 48,5 %, ve Švédsku 48,1 % (z toho 12,9 % nad 60 let), ve Velké Británii 29,5 % (dostupné na <http://www.oecd.org/edu/eag2008>). Podle statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání pracuje v českých základních školách ve věkové skupině 46–55 let 27,9 % učitelů a učitelek a ve věkové skupině nad 56 let 12,7 % (Sledování, 2008).

V Evropě se setkáváme se dvěma základními, vzájemně propojenými trendy: v prvním z nich jde o **udržení motivace a výkonnosti relativně početných skupin starších učitelů a hledání možností jejich podpory** (změna v roli, krácení přímé práce s žáky apod., srov. Keeping, 2004), ve druhém jde o snahy **snížit počet předčasných odchodů učitelů do důchodu** (např. Belgie, která má v primárním školství relativně vyrovnanou věkovou distribuci učitelů, srov. Hansez a kol., 2005). Takové snahy mají důvody nejen ekonomické (zátěž sociálního systému), ale zejména profesionální (udržet zkušenosti v instituci) a v neposlední řadě i etické (práce má vliv na sebepojetí a zdraví starších lidí). V každém z těchto trendů jde o udržení věkové rovnováhy. V predikcích věkové distribuce učitelů je totiž také třeba brát v úvahu někdy vnímanou nechuť některých absolventů učitelských vysokých škol přijmout profesi učitele a také tradičně zvýšené procento odchodů mladých pracovníků ze školství v prvních pěti letech od nástupu do profese (Bolich, 2001, Ingersoll, 2001).

Starší učitelé jsou nezřídka považováni za „vyhaslé a neinovativní“ a kompletní generační výměna tak může být mylně pokládána za důležitou podmínku rozvoje školy. V souvislosti s udržením generační rovnováhy ve školách lze zmínit i tendence „**revitalizovat**“ **starší učitele**, kteří po mnoha letech výkonu tak obtížné profese, jakou učitelství je, již mohou být skeptičtí a zvyšuje se riziko syndromu vyhoření nebo stažení se z aktivit, ve smyslu „odpoutání se, resp. ústupu z profese“ (*withdrawal*). Steffy a kol. (2000) v této souvislosti zmiňují model, podle kterého by měl učitel projít fázemi, které směřují k „profesní dokonalosti“: fáze začátečníka (*novice*), učedníka (*apprentice*), profesionála (*professional*), experta (*expert*), významného pracovníka (*distinguish*) a proslulého emeritního učitele (*emeritus*). Zmínění autoři pak uvádějí řadu opatření směřujících k tomu, aby učitel prošel všemi fázemi a neztratil na své profesionalitě. Se zvyšujícím se věkem se tedy předpokládá postup do kariérních fází, které neubírají na výkonnosti a kvalitě a evokují takové přívlastky jako např. dokonalost, věhlas, vážnost, úcta apod. Stěžejní místo v těchto opatřeních zaujímají kolektiv, učící se komunita a cílené intervence vedení školy. Také výzkumná pozornost věnovaná

této fázi kariéry může přinést řadu inspirací všem školským subjektům v jejich snahách o udržení zdravých mezigeneračních vztahů.

Výzkumné šetření Učitelé v pozdní fázi kariéry

Cílem výzkumu s názvem *Učitelé v pozdní fázi kariéry*, který jsme zahájili v roce 2008², je poznat a popsat specifika působení starších učitelů na druhém stupni základních škol. V první fázi empirického šetření jsme zvolili metodu ohniskových skupin s cílem získat lepší orientaci v diskutované problematice, a to z pohledu starších (nad 50 let, tj. 50+) i mladších (do 35 let) učitelů. Diskusi jsme organizovali kolem tří okruhů dotazování: *Jak žije učitel 50+? Jaký je jeho přínos škole? Jakou očekává (potřebuje) podporu?* Do diskusních skupin jsme pozvali osm starších a sedm mladších učitelů, kteří působí na druhém stupni základní školy a nejsou součástí vedení školy. Kritérii pro výběr do diskusní skupiny byly kromě ochoty a dostupnosti také věk (věk nad 50 let ve „starší“ skupině a méně než 35 let ve skupině druhé), pohlaví (poměrné zastoupení žen a mužů), aprobační (poměrné zastoupení vyučovaných předmětů) a umístění školy (poměrné zastoupení venkovských, resp. maloměstských i městských škol). Z důvodu velkého rozsahu získaných dat se v tomto textu zaměřujeme na spíše subtilní téma „mezigeneračních vztahů a spolupráce“ spadající do kategorie „mikroklima školy“ a interpretujeme jen ta data získaná z ohniskových skupin, která se k této zvolené ose diskuse váží. **Jaké jsou tedy podoby a rizika mezigeneračních vztahů z pohledu vybraných učitelů druhého stupně základních škol?** Data jsme získali v kvalitativním výzkumu tradičně využívanou technikou otevřeného kódování (přepsané diskuse), podle významu řečeného jsme vytvořili kategorie, které jsme v dalších myšlenkových úvahách vztáhli pouze k tématu mezigeneračních vztahů.

Podoby a rizika mezigeneračních vztahů ve školách

Vybrané téma mezigeneračních vztahů se stalo jedním z hlavních sledovaných jevů, které se vynořily z diskusí v ohniskových skupinách. Identifikované vzájemně související kategorie jsme propojili do následujících tematických celků, které jsme pro výstižnost opatřili spíše metaforickými názvy a diskutujeme je i ve srovnání s jinými relevantními poznatky k tématu mezigeneračních vztahů učitelů. Tyto celky, předpokládáme, alespoň dílčím způsobem odpovídají na otázky směřující k podobám, rizikům a přednostem mezigenerační

² Do skupiny učitelů „v pozdní fázi kariéry“ (v textu také pro jednoduchost používáme i spojení „starší učitelé“) řadíme v našem výzkumu učitele nad 50 let věku.

spolupráce ve školách a naznačují i některé intervenční možnosti zejména ze strany vedení školy, které diskutujeme dále v textu.

Sám voják v poli to má těžké... o potřebě věkové blízkosti

Organizační demografie má bezesporu vliv na výkon a pracovní spokojenost, rovnoměrná věková distribuce učitelského týmu má svůj význam. A to nejen pro žáky, kteří by měli mít příležitost setkat se s názory, postoji a modelem chování všech generací, a pro školu, která uchovává v podobě starších pracovníků svůj kulturní a zkušenostní základ (nebo také „poklad“), ale zejména pro starší – a mnohdy tváří v tvář dovednostem a aktivitě mladých kolegů nejisté – učitele samotné.

Učitelka ml.: Ti starší se v kolektivu cítí dobře nebo špatně také podle toho, kolik jich tam je. Záleží na jejich počtu. Pokud tam bude jeden nebo dva, tak určitě budou mít jiné postavení a pocity, než když jich tam bude většina... protože občas něco nestíhají, myslím tím třeba ty nové technologie, mohli by se cítit osamocení a méněcenní, pokud by byl vedle nich jen dav mladých dravců.

Učitelka ml.: Každopádně, když nejsou v převaze, je to jejich postavení těžké. Řekne se: tak po všech to chceme, ale po nich už to chtít nebudeme, to už nemá cenu. Už do toho starší tahat nebudeme, to už by se stejně nenačili. Občas se s tím setkávám u nás, kde převažují mladší učitelé. A od toho se pak odvíjí jejich postavení ve škole, navzdory těm zkušenostem, co mají, a jsou to dobří učitelé, jen nezvládají ICT a jsou v tom jedini, tak to mají těžší.

Pokud nemá pracovník **věkově blízké vrstevníky ve svém pracovním týmu**, má větší tendenci z profese odejít, odpoutat se. Je výzkumně doloženo, že pracovníci preferují pracovat s lidmi stejného věku (Faurie a kol., 2008). Snad ještě zajímavější a pro klima a výkon stěžejní je věková diverzita vertikální (hierarchická) – tedy rozdíl věku vedení školy a učitelů. Věková proximita vedení a pracovníků vede k vyšší spokojenosti, avšak více kontrastní může být vliv věkové diverzity/proximity na výkon. Z hlediska přirozeného kariérního postupu je bezesporu rizikovější vztah **mladé vedení – starší učitel**. A to zvláště v případě, kdy „mladé“ vedení přichází zvenku do „rozjetého vlaku“ a má tendenci rychle bořit staré pořádky. Patrně nejrizikovějším počinem nového mladého vedení v mnohdy dobré snaze revitalizovat školu je „zbavit se co nejrychleji těch starých“. Smysluplnější, i když možná obtížnější, je patrně cesta „revitalizace starších učitelů“ ku prospěchu školy. Nutná generační rovnováha je tak zajištěna a nedochází k izolaci zbylých ostrůvků „dožívajících“ veteránů. Starší učitelé naopak oceňují, pokud vedení školy dokáže konzultovat změny právě s nimi.

Učitelka st.: Naše paní ředitelka (staršího věku) se s těmi staršími, zkušenými učiteli radí a neřeší hned vše sama. Ptá se na názory, co si o tom myslíme, jak by se to dalo udělat. Nepozve si ty mladý, ale pozve si ty zkušený.

Učitel st.: Já si myslím, že je to dáno také tím, že ti starší učitelé tolik nemigrují ze školy na školu, a čím je ten člověk déle na té stejné škole, na tom jednom pracovišti, tím cítí větší spoluzodpovědnost za výsledky té školy. Tím je dán vztah k vedení školy a opačně – vztah vedení školy k tomu učiteli. Třeba když vznikne pracovní nebo organizační problém ve škole, tak ředitel se většinou o tyto opory školy opírá. Když zdůvodňuje nějaké nepopulární věci, opatření a tak.

Věková struktura pracovního týmu a jeho podpora ovlivňují strategie, které starší učitelé volí, aby kompenzovali zákonitě i jiné ztráty v důsledku procesu stárnutí (srov. také Faurie a kol., 2008). Na druhé straně s sebou věková diverzita pracovního týmu – i když rovnoměrná – může stejně tak přinášet riziko tvorby věkově determinovaných opozičních klik limitujících spolupráci napříč školou.

Ať si už staří odpočinou... o promarněných či nepřicházejících nabídkách

Mladí evokuje přívlastky aktivní, flexibilní, rychlý, nadšený, novátorský apod. Mladým (a lépe fyzicky vypadajícím) fandí žáci, rodiče a mnohdy i vedení školy (Higgins, 2008, Ramsey, Langlois, 2002).

Učitelka ml.: Rodiče mi třeba řekli, že jsou rádi, že mají děti konečně mladou učitelku. Ale ne že by to souviselo s úrovní výuky. Já si myslím, že tohle souvisí s tím, že mám malé děti a ty také zlobí a neposlouchají mě a tak že to zlobení беру s větším nadhledem. Rodiče chtějí učitelkou mladou... a zaběhlou.

Učitelka ml.: Ještě než ty děti poznají, jaký ten učitel je ...sto procentně platí, že když přijde do třídy mladý učitel, tak ty děti mají větší radost, než když přijde starší. Mě se spousta dětí ptá: Proč nás neučíte? Proč nás učí ... a právě jmenují tu starší učitelku.

Mladí pracovníci jsou aktivní, chtějí změny. S nadšením se vrhají do inovací, s optimismem přijímají nabízené příležitosti a nezdírká i funkce, s nadšením spolupracují s vedením školy na změnách. To vše se děje obvykle ku prospěchu školy. Mnohdy léty zatuchající kultura školy opravdu potřebuje řádně provětrat. Organizační kultura je však podstatně složitějším fenoménem a stejně tak, jak pomalu po léta vznikala, potřebuje i čas ke změně (Pol a kol., 2005). Důsledky rychlých, byť dobře míněných změn, jsou mnohdy fatální. Starší učitelé, kteří jsou po léta, a mnohdy celoživotně, spojení se školou a její kulturou, mohou snadno nabýt pocitu, že jim mladí kolegové „berou (a dokonce i surově ničí), co oni vybudovali“. Najednou nemají přístup k informacím, nevědí, co se v jejich škole děje.

Učitelka st.: Ono je nějak zažito v té společnosti, že člověk nad padesát, to už je materiál na odpis. Do 35 let to jde, ale přes padesát už se to nebere.

Učitelka ml.: Já jsem se u starších kolegyní setkala s tím, že nelibě nesou, když tam přijde někdo nový, mladý a je poměrně sebevědomý a přesvědčen o tom, že se to dělá takhle a nezeptá se ... ony si pak řeknou, že je mistr světa, sotva přišel ze školy... pak jsem se setkala s tím, že starší učitelky velice těžce nesly, když přišel mladý kluk a okamžitě dostal funkci a byl za to ohodnocen, a kolegyně, která nebyla tak průrazná, dělala to tak jakoby tiše už dlouhou dobu, a on to dokázal urvat. Prostě takové to dravé mládí.

Ne vždy jsou takové generační změny realizovány se záměrem „odstavit nepotřebné a zpátečnické a věkem opotřebované učitele“. Naopak. Vedení školy nezřídka záměrně preferuje mladé kolegy nejen z důvodu jejich vyššího nasazení a vyšší flexibility, ale i v dobré víře, že tím vyjadřuje **respekt k únavě a zásluhám starších**. Mají přece už nárok na odpočinek a tak není třeba a snad ani vhodné je zatěžovat úkoly. Starší učitelé tento přístup vnímají, ale oceňují jen do určité míry.

Učitel ml.: Pravda je, že naše paní ředitelka hlásí teorie, že nezapojuje ty starší učitele už tak moc do práce a projektů, vynechává je, vybírá si ty mladší a občas taky řekne, že ti starší už mají nejvyšší tabulky a dost peněz. Takže u nás můžou být pak trochu izolovaní. Oni se vyptávají na ty naše projekty a vidím zájem, že by chtěli taky něco dělat, zkusit, ale někdy je to o počítačích a tam to pak třeba uvizne.

Nezapojování starších do projektů a funkcí ve škole, delegování povinností na mladší kolegy může vést k **izolaci a předčasnému odpoutání starších od profesních aktivit**. Za pozornost stojí také přesvědčení, že ti neangažovaní jsou zpravidla právě ti, kteří se dříve hodně angažovali. Ústup z aktivního dění a nespokojenost mohou být spojeny s předchozími formami intenzivního angažování se (Lantheaume, Hélou, 2008).

Faurie a kol. (2008) uvádějí, že pracovníci kolem 55 let již obvykle rezignují na vrchol kariéry (resp. na další postup v kariéře), často těžko hledají práci a neaspírují na víc, jsou blokováni (*plafonnement de la carrière* – strop kariéry, kariérové plató). Možnosti kariérního růstu jsou již málo pravděpodobné. Zároveň však zmínění autoři sdělují, že mnohdy **jde jen o předsudky sdílené v organizaci a ve společnosti**.

Vyvažování mezi „zaslouženými úlevami“ a nabídkami pro starší generace učitelů je nesnadným úkolem pro vedení školy. Starší učitel může z mnohých důvodů (nejistota, opatrnost, rozvaha, nízké sebevědomí, nepřesná představa o složitosti úkolu) pozvání k nějaké spolupráci v první chvíli odmítnout,

neznamená to však, že chce zůstat izolován. Izolace znamená narušení zdravých mezigeneračních vztahů. Nejistota starších (a někdy i falešná skromnost či uražená ješitnost a skepse) by neměla být hned interpretována jako nezáměr nebo neschopnost. **Čím méně příležitostí mají starší kolegové k tomu, aby znovu prokázali své schopnosti, tím méně ocenění získávají a tím více pochybují a izolují se.**

Učitelství v úpadku... o odlišných představách o profesi a normě

Starší učitelé mají – na rozdíl od mladších kolegů – možnost srovnání, pokud jde o proměny učitelství. Mění se požadavky žáků, rodičů i celé společnosti, mění se zároveň společenské postavení a role učitelů. Starší častěji hovoří o tzv. **devalorizaci profese**, kterou mj. mohou – z pohledu starších učitelů – posilovat i postoje a profesní chování mladších kolegů či dokonce vedení školy. Jde především o „způsoby práce, kterými pracují mládí“ (srov. také Beckers, 1998, Hansez a kol., 2005).

Učitelka ml.: Ty starší pobuřuje, když se něco ušije za zády, na kouřových přestávkách a pak se to jen šušká po chodbách ... Určitě očekávají i nějakou tu formu, že to bude nějak sděleno, nějakou štábní kulturu aby to mělo, ono to formu nemá a oni to pak těžce nesou.

Učitel ml.: Významnější je to, že to hůř nesou. Protože mě třeba sprostý slovo, co to dítě řekne, nenadhodí tak, jako toho kantora, který na tohle nebyl zvyklý, nebo mně třeba prostě poznámky o sexu nepřípadají tak nepatřičný jako třeba starší kolegyni, které přijde, že to snad ani není možné.

Rozvolnění pravidel a norem, neformálnost, respekt k odlišnostem a silná tendence tolerovat projevy v chování pramenící z odlišné kultury – to vše způsobuje disonanci a prohlubuje propast mezi očekáváním a profesním chováním starších a mladších.

Podobně Lantheaume a Hélou (2008) uvádějí, že s věkem se snižuje adaptabilita a především schopnost a ochota přijímat nové věci; často je tato vlastnost označována jako rigidita. Rigidita a rutina, jako důsledek dlouhodobě prováděné práce prověřené zkušenosti, nejsou totéž, rutina nemusí být vždy statická. Jako prevenci proti rigidním postojům je mnohdy třeba dobře obhájit legitimitu zavádění novinek, ospravedlnit nové postupy v sociálním – profesním kontextu.

Ten umí to a ten zas tohle ... o vzájemné pomoci a spolupráci

Diskusemi se staršími a o starších učitelích ve školách se prolíná srovnávání výkonu těch starších s mladšími, výčet předností a handicapů mládí a stáří. Tento výčet není nijak překvapivý. Mezi nesporné přednosti starších učitelů

patří (také podle našich účastníků diskuse) lepší práce s časem a plánování, nadhled, větší vliv na rodiče, zvládnání nekázně žáků, odpovědnost, více času pro školu, menší ambicióznost apod.

Učitel ml.: Vemte si, že za mnou přijde nějaká maminka nebo otec, kterému je třeba 40 nebo 45 a mě je 31 a já mu něco říkám a byly ty situace, kdy se mě matka zeptala: Máte dítě? Tehdy jsem říkal: Nemám: A ona: Tak vidíte, co mi tady budete povídat, vždyť vy nic nevíte, počkejte, až je budete mít, budete mluvit jinak.

Učitelka st.: ... mám zásobu pracovních listů, který jsou využitelný, který vím, že fungují, že jsou zábavný pro děti, že vedou k nějakému výsledku ... mám to schovaný, mám to po tématech, mám to po ročnících, mám toho stohy. To je výhoda toho našeho věku. Jdu učit a vím kam sáhnout ... další výhodou je, že mohu improvizovat v té hodině, když se mi to rozsype, nemusím se držet té přípravy ... nebo nastane nějaký problém, tak to utnu, jdu do kabinetu a vytáhnou jiný papír a řeknu: uděláme si tehle pracovní list a jedeme někudy jinudy.

Učitelka st.: Já pociťuji výhodu v tom, že já za ty roky vím ...nevím jak vy ostatní... že když jsme začínali, tak jsme učili spoustu zbytečných věcí. Já dnes vím, které věci jsou zbytečné.

Mezi nevýhody staršího věku pak patří zejména fyzické a kognitivní úbytky, vyšší vulnerabilita a unavitelnost, vyšší riziko vyhoření, ale především často zmiňované problémy s novými technologiemi.

Učitelka st.: Proti těm vyloženě mladým, tak máme někteří větší problémy s novou technikou, tam se musíme daleko více snažit a učit se, ti mladí si to přinášejí rovnou ze školy... počítače nebo teď interaktivní tabule, to všechno nám dělá více problémů než těm mladým.

Starší učitelé dokážou hovořit o přednostech mladších a naopak mladší vnímají přednosti starších kolegů. Hovoří také o tom, jak s věkově poněkud vzdálenými kolegy spolupracují: ti starší rádi hovoří o pomoci s novými technologiemi, ti mladší zmiňují spíše konzultace, pokud jde o jednání s rodiči, plánování výuky či zvládnání nekázně. Věnujeme-li pozornost vzájemným vztahům, ochotě pomáhat a komunikaci, pak je možné upozornit na některá **rizika**. Přírozené rodičovské tendence pramenící z věku evokují převažující snahy předávat zkušenosti mladším. Budování užitečné kolegiality mezi rozdílnými generacemi učitelů má svá nepsaná pravidla, bez jejichž dodržování by spolupráce patrně nemohla fungovat. Starší učitelé obvykle ochotně poskytují pomoc mladším kolegům a dokonce očekávají, že si zejména začínající kolegové jejich pomoc vyžádají. **Mohou být zklamaní, pokud nejsou žádáni o předávání dlouholetých zkušeností.** Předávání zkušeností má obvykle neformální charakter, učitelé

většinou neznají formální postupy užívané v **mentorské praxi**. Nevyžádané rady a poněkud direktivní postupy pak obvykle přinášejí spíše problém a komplikují vztahy. Postupy, kroky v budování vztahů a pravidla pro komunikaci starších mentorů se začínajícími kolegy již dnes nabízí řada publikací, zejména však ze zahraniční produkce (např. Jonson, 2008, Portner, 2005, a jini).

Učitel st.: Nesmí to být mentorováním, tohle musíš udělat tak, to takhle apod. Kolikrát je to spíš problém nás starších, že jim to dáváme direktivně, jako kdyby to byli naši žáci. S tím mám zkušenost, že starší kolegyně, vezme si patronát nad třídou, i když se jí o to nikdo neprosí, občas tam vltne a před dětmi poučuje tu mladší učitelku, radí jí, to děláš blbě a tak. To je špatné z naší strany, aby to k tomu nesklouzlo, tam je určité riziko nás starších. Může se stát. Nenutit jim to. Nabídnout, to ano.

Učitelka ml.: Mně osobně, když jsem nastoupila, hodně pomohlo, když jsem měla za zády starší učitelku vlastně celý rok. Hodně učitelů radí, ale sami neradi ukazují, jak učí. A ona byla jiná. Zeptala se, jestli mi to nevádí, když mi půjde na hodinu, a pak řekla, že mám jít na její hodinu a zase jsem jí měla říct, co ona dělá špatně. Kdykoli jsem za ní mohla přijít

Naopak starší učitelé dokážou ocenit řadu dovedností mladších, ne nadarmo se v mentorské praxi hovoří o **revitalizaci či zpětné socializaci** starších ve spolupráci s mladými učiteli. Nemusi však být pro starší učitele jednoduché požádat mladší kolegy o radu či pomoc v jakémkoliv ohledu. Taková žádost patrně vyžaduje z jejich strany daleko více odvahy k sebeotevření, než je-li tomu naopak. Je pravděpodobné, že snadněji žádají o pomoc ti, kteří mají větší sebejistotu, jsou považováni za dobré učitele a tak pro ně není ohrožující, pokud projeví i některé své slabé stránky. Je také možné, že mladší kolegové budou spíše váhat s nabízením pomoci svým starším kolegům, s respektem k jejich věku.

Učitelka st.: Mně ze školy sportovních studií chodí studenti na praxi, já to беру jako úžasnou věc, možná někdo to nemá rád, ale ti studenti, když jdou na praxi, oni přinášejí novinky, to co třeba oni probírají a já si je vyzpovídám, pak tu hodinu mají předvést a já si to vyhodnocuji, spoustu rad si vybírám, spoustu nepoužívám. Mně to tak trochu nařeje krev do žil.

Vzájemná kolegiální podpora, budování otevřených a neohrožujících kolegiálních vztahů je závislé na složení týmu, resp. osobnostech učitelů, avšak významně do věci může zasáhnout vedení školy. Někteří z našich dotazovaných učitelů upozorňovali na nutnost vzájemného poznávání se a oceňovali význam různých neformálních setkávání kolegů, ale i přínos školních projektů (včetně např. práce na školních vzdělávacích programech), které daly učitelům šanci poznat se navzájem lépe, a to i napříč jednotlivými předměty a generacemi.

Učitelka ml.: My děláme hodně společných akcí, jsme malý kolektiv, máme dobrý vztah a spolupráce hodně pramení z toho, že si rozumíme. Ale kdybychom neměli různé společné výjezdy, na kterých jsme se poznali, tak nevím, jestli by to takhle fungovalo.

Důležitá je reciprocita: dokáže-li mladý kolega požádat o pomoc a přichází-li se svou otevřeností jako první, může to být příležitost ke vzájemnému poznání, a tedy i rozvoji vzájemné důvěry, kterou starší kolega potřebuje k sebeotevření. **Reciproční a organizovaná vzájemná pomoc** usnadňuje již zmíněný problém s požadováním pomoci: je užitečné reflektovat silné stránky jednotlivých učitelů a využívat je k (organizované) nabídce kolegiální pomoci. Transparentní a jednoduchá organizační podpora typu: „tento mladý/starší kolega je pověřen tím, aby všem pomáhal s ...“ může odstranit řadu bariér. Na straně druhé, upozorňují někteří, je třeba respektovat tendence k nezávislosti a jistému individualismu učitelů, neboť každá necitlivě institucionalizovaná forma kolegiality může být vnímána jako snaha o kontrolu, a tedy odmítána (Lantheaume, Hélou, 2008).

Já už jsem moc starý/á na to, abych... o potřebě úcty a respektu

Další významnou determinantou mezigeneračních vztahů je vyjadřování respektu, uznání a ocenění, které starší učitelé za své celoživotní působení v nelehké profesi bezesporu zasluhují. Učitelé tradičně **trpí nedostatkem respektu a uznání** ze strany společnosti a obvykle se vděku nedočkají ani ze strany vedení školy, mladších kolegů, dětí či rodičů. Výzkumy se rozcházejí v tom, jaký je vztah rozdílnosti/podobnosti věku vedení a pracovního týmu a hodnocení týmu. Shodují se však na tom, že věková heterogenita dvojice vedení – tým má silný vliv na psycho-sociální aspekty práce (Faurie a kol., 2008).

Je přirozené, že starší učitelé respekt a uznání očekávají zejména od mladších kolegů a vedení školy. Mladší kolegové totiž navazují na to, co oni ve škole vybudovali, „zadarmo“ těží z jejich zkušenosti a práce, kterou do školy vložili. Jsou citliví na to, pokud je jejich dosavadní snažení pokládáno za „zastaralé“ (i když tomu tak opravdu může být). Každé jejich snažení v minulosti vyžadovalo stejnou energii, jakou nyní do věci vkládají jejich mladší kolegové. Každá změna starých přístupů by tedy zasluhovala ocenění a respekt k tomu, co pro školu v minulosti vykonali. Zdá se, že starší učitelé, při nedostatku úcty a ocenění ze strany dospělých, rádi přijímají ocenění ze strany dětí, které koresponduje s jejich celoživotním posláním „děláme to přece pro děti“. Také Hansez a kol. (2005), kteří výzkumně zjišťovali motivaci starších učitelů zůstat v profesi, dokladují, že starší a emeritní učitelé zmiňují jako nejdůležitější motivační faktory právě lásku k profesi a práci s žáky.

Učitelka st.: V tom věku nám v podstatě lichotí, že za námi přijdou ti žáci, kteří by se mohli, z jejich pohledu, na takové starce vykašlat, protože je daleko přirozenější přijít za mladými krásnými učitelkami, které ti hoši obletují, ale když přijdou za 50ti letou ženskou... takže museli chtít přijít. To cítíme jako takovou pochvalu.

Za pozornost stojí také rétorika, kterou volí mladí učitelé, když hovoří o svých starších kolezích. Pokud se objevuje kritika, pak neostrá (ale v přátelské atmosféře ohniskové skupiny nebylo možné ostrou kritiku a projevy nepřátelství a nesmiřitelnosti očekávat), avšak s významnou složkou **empatie a dokonce lítosti**. Lantheaume a Hélou (2008) upozorňují na stejný fenomén a zdůvodňují ho tím, že mladí učitelé vědí, že se problémům a frustracím v učitelství nelze vyhnout a v budoucnosti je očekávají. Úcta a uznání je tedy posunuta do úrovně emocí. Aniž by to bylo naším záměrem, podobně jsme i my v ohniskové skupině vzbudili empatii a lítost u pozvaných mladých učitelů. Diskuse byla podnětem k reflexi jejich vlastní praxe a k sebereflexi, a tak v závěru setkání nebyla nouze o podobná předsevzetí:

Učitel ml.: Zrovna o tom přemýšlím, když máme toto sezení, tak mě napadlo, že bych si měl s ním (starším kolegou) sednout a znovu se ho zeptat. Někdy se zeptal a já jen prohodil ... to je evropský projekt ... ale víc jsem mu neřekl. Třeba by potřeboval pomoc, i ti ostatní, aby se do izolace nedostávali.

Učitelka ml.: Možná bych se měla víc zamyslet nad tím vztahem k některým starším kolegům, ta pomoc opravdu je možná. Oni si o to neumí říct nebo čekají, až jim to bude nabídnuto ... zkusit prohloubit komunikaci.

I když nelze automaticky zajistit dostatek úcty a uznání starším učitelům ze strany žáků, rodičů či širší veřejnosti, je možné uznání, ocenění a úctu k „zásluhám“ vnést do „kultury“ školy. Vedení školy se může stát modelem takového chování, které není založeno jen na emocích, ale má zcela racionální zdroje. Starší učitelé nepotřebují lítost, ale dostatek příležitosti (je na seniorech, zda jich využijí) a uznání za dobře odvedenou práci.

V řadě evropských zemí se hovoří také o jisté změně v roli a postavení starších učitelů (Keeping, 2004). Tyto tendence mají nejen za cíl „ulevit“ starším učitelům od některých činností v souvislosti s fyzickými a psychosociálními změnami ve stárnutí, ale především podpořit jejich status, využít jejich zkušeností a zvýšit jejich motivaci k práci. Sami učitelé pak navrhuji jako možná podporující opatření **nabídky související jednak s úlevami** (více možnosti kvalitní relaxace, menší hodinová dotace), ale také více příležitosti k **využití jejich zkušeností** (podpora mentoringu ve školách, vzdělávání v lektorských dovednostech apod.).

Učitelka st.: Bylo by ideální mít nějakou možnost čerpání volna během školního roku, nebýt jenom vázán vyloženě na prázdniny nebo na nějaké oficiální volno. Já

nevím, člověk se dostává do situace, kdy v tom pozdějším věku mu ten den právě není dvakrát ideálně, a v podstatě kvůli jednomu dni by musel k doktorovi a teď se rozhoduje – půjdu k tomu doktorovi nebo doplazím se do té školy a vydržím to tam...

Učitelka ml.: Myslím, že ti starší kolegové hůř nesou to, co souvisí s učitelskou prací a není přímým učením, třeba dozory, takové to běhání z patra do patra.

Některá z navrhovaných opatření jsou zcela v kompetenci vedení škol, a tedy poměrně snadno realizovatelná v mnohých školských institucích, jiná z opatření by vyžadovala jasnější oporu ve školské politice, resp. školské legislativě.

Všechno není jen o penězích

Aktivní, rychlé, ambiciózní, schopné a vzdělané mládí může být – a zpravidla bývá – pro starší pracovníky ohrožující. Zvláště má-li silnou podporu vedení a starší pracovníci jsou stále méně (ať již z jakýchkoliv důvodů) zapojováni do rozvojových aktivit či jen běžného chodu školy. Rizika mezigeneračních nedorozumění a netolerance jsou velká a nelze je podceňovat.

Učitelka ml.: Já mám třeba osobní negativní zkušenost. Po výšce, když jsme se s holkama scházely ještě v tom prvním roce, tak jsme se sešly na kafičko povykládat si, co kdo má ve škole. Hlavně holky z velkých škol si stěžovaly na starší kolegyně, že jim dělaly vyložené peklo po nástupu, že dokonce ji v kabinetu odsunuly k nějakému bočnímu stolků a že jí dělaly naschvály, jako by ji chtěly vyštípát, dávaly jí najevo, že je mladá a nezkušená, neumí, neví... a byla z toho hodně špatná.

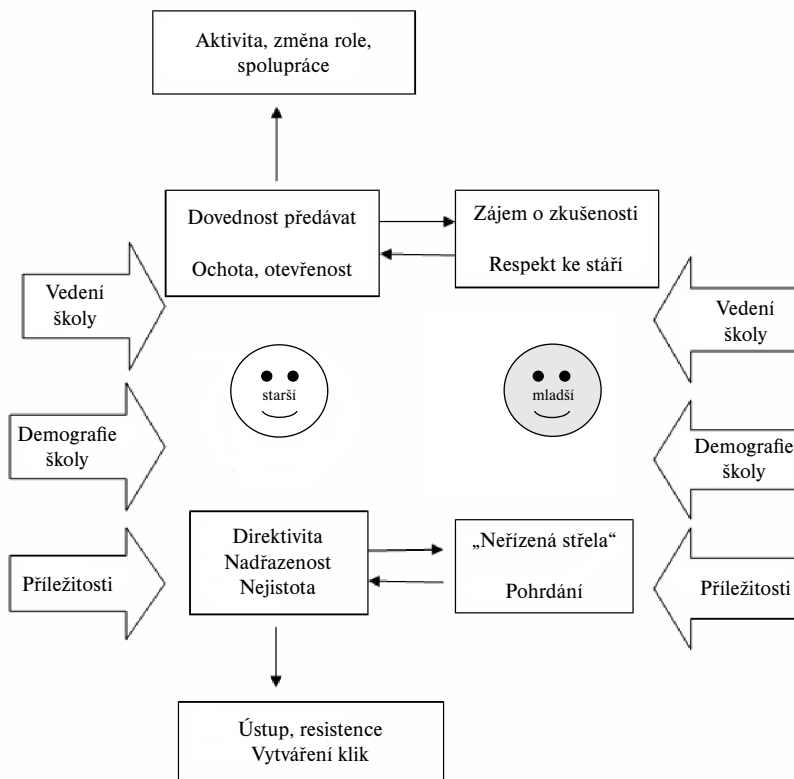
Nedostatek spolupráce a nevraživost různých generací ve škole může vést k vytváření různých znepřátelených skupin, které stojí (mnohdy implicitně) proti sobě a brání jakékoli shodě napříč školou. To pak přináší významné problémy školním lídrům a je na nich, aby rozštěpení kolektivu nedopustili. Izolace jednotlivců (ať již mladších či starších) provokuje nespokojenost a předčasné, zbytečné odchody talentovaných a schopných lidí z profese. U starších učitelů pak předčasné odpoutání se od profese a „přežívání“ na pracovišti bez potřeby dalších osobních investic.

Navrhovaná opatření, jak podpořit a využít mezigenerační soužití učitelů ve školách, se obvykle vztahují k vedení školy. Je pravděpodobné, že (podobně jako naši učitelé v ohniskových skupinách) vedení školy při zvládání běžného chodu instituce nevěnuje zaměřenou pozornost otázce vztahů mezi generacemi učitelů. Z výše uvedeného je zřejmé, že ne všechna opatření potřebují finanční investici. Mnohé spočívá pouze v interních opatřeních školy, v delegování pravomocí a diferencovaném úkolování učitelů, v organizování spolupráce napříč školou, ve využívání potenciálu všech lidí ve škole.

Faktory ovlivňující mezigenerační vztahy

Z předchozí kategorizace se rýsují základní faktory/vlivy, které mohou determinovat jak postavení starších učitelů ve školách, tak i kvalitu mezigeneračních vztahů. Následující schéma vlivů mezigeneračních vztahů a spolupráce naznačuje rizika, která v sobě zahrnují některé postoje a způsoby komunikace a chování jak starších, tak i mladších učitelů. Z pohledu starších učitelů je riziková nadřazenost a direktivita, neochota předávat, z pohledu mladších pak neřízená aktivita a pohrdání prací a zkušenostmi starších kolegů. To vše je ovlivňováno demografií školy (věkovou strukturou učitelského týmu, věkem vedení apod.), stylem vedení lidí ve škole (postoj ke starším kolegům) a množstvím i kvalitou příležitostí, které jsou učitelům nabízeny.

Schéma vlivů mezigeneračních vztahů



Dvě krajní podoby profesního chování starších učitelů jsou pak aktivita, spolupráce a ochota předávat a učit se na straně jedné a ústup, rezistence či aktivní vytváření opozičních klik na straně druhé.

Závěrem

Učitelství je profesí s progresivním rozvojem, profesí využívající nových technologií, profesí, která vyžaduje tvořivost, vynalézavost, aktivitu, nasazení a nadšení. To vše je zejména devizou mladých lidí. Pocit ohrožení starších pracovníků je v některých školních kontextech zcela na místě a důsledky těchto emocí mohou být pro školu velmi závažné. Věnovat pozornost postavení starších učitelů ve školách, vytvářet podmínky pro rozvoj vztahů a spolupráce mezi generacemi, podpořit komunikaci mezi zkušenou „stabilitou školy“ a nastupující generací, která se rychle stává hybnou silou rozvoje školy, jsou mnohdy nereflktované výzvy pro vedení škol. A to nejen z důvodu udržení mnohdy nedocenené zkušenosti ve škole. Škola je a měla by být generačně rozmanitým prostředím, **místem setkávání a soužití několika generací**; žáci by neměli být ochuzeni o aktivní, inovativní a nadšené mladé učitele, ale ani o zkušené, stabilní a moudré učitele-seniory. Právě ze školy si děti odnášejí do života řadu postojů, které zaujmají k lidem různých generací a kultur.

Konec profesní kariéry může evokovat potenciálně negativní zkušenosti, které mohou blokovat možnosti osobního rozvoje a dalšího kariérního růstu. Starší pracovníci se mohou snadno stát obětí určité stigmatizace, mnohdy až diskriminace, školské prostředí nevyjímaje. Svou roli sehrává v posledních desetiletích sílící pocit devalorizace profese, který citlivě vnímají právě starší učitelé. Ta se může stát zdrojem jejich „morální nouze“ (Hansez a kol., 2005). Celoživotní motivaci může podpořit kontinuální další vzdělávání, vyjasnění (a případná změna) role starších učitelů a jejich zapojování do vybraných aktivit.

Nechceme najít rozřešení a soudit, která z generačních skupin to má obtížnější, či která se může cítit ohroženější: zda skupina mladých učitelů, či těch starších, ke které se tradičně více pochybností vztahuje. Nechceme je ani stavět proti sobě a hledat rozdíly za každou cenu: naopak, chceme jen upozornit na hrozící rizika, dopustí-li škola jejich vzájemnou izolovanost či dokonce rivalitu. Chceme hledat společné cesty a inspirovat možná opatření, která jsou součástí odpovědnosti školních lídrů a školských politiků.

Literatura

Age distribution of teachers 2006.

Dostupné na <http://www.oecd.org/edu/eag2008>.

BECKERS, J. *Comprendre l'enseignement secondaire: evolution, organisation, analyse.* Bruxelles: De Boeck, 1998.

BOLICH, A. M. *Reduce your loses: Help new teachers become veteran teachers.* Atlanta GA: Southern regional Educational Board, 2001 (ERIC Document Reproduction Service ED 415218)

FAURIE, I., FRACCAROLI, F., LE BLANC, A. *Âge et travail: Des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de la carrière professionnelle.* *Le travail humain.* P.U.F, 2008, vol. 71, n. 2, s. 137-172.

HANSEZ, I., BERTRAND, F., DE KEYSER, V., PÉRÉE, F. *Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématurées.* *Le travail humain.* P.U.F., 2005, vol. 68, n. 3, s. 193-223.

HIGGINS, J. *Children's Preferences for Different Aged Teachers.* Metropolitan State College of Denver. Dostupné na: <http://www.google.cz/search?hl=cs&q=HIGGINS%2C+JENNIFER.+Children%E2%80%99s+Preferences+for+Different+Aged+Teachers.+&lr=&aq=f&oq=>

INGERSOLL, R. M. *Teacher turnover and teacher shortage: an organizational analysis.* *American Educational Research Journal,* 2001, 38, 3, s. 499-534.

JONSON, K. F. *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2008.

Keeping teaching attractive for 21st century. Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV. Brussels: Eurydice, 2004.

LANTHEAUME, F., HÉLOU, CH. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris: PUF, 2008.

Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 až 2012 (Kvalita života ve stáří). Schválen usnesením vlády ČR ze dne 9. ledna 2008 č. 8.

POL, M. a kol. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji.* Brno: Masarykova univerzita, 2005.

PORTNER, H. (ED.) *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2005.

Program výzkumu v oblasti stárnutí pro 21. století (The research agenda on ageing for the 21st. century) přijat OSN ve spolupráci s Mezinárodní gerontologickou a geriatrickou asociací v roce 2002 ve Valencii.

RAMSEY, J. L., LANGLOIS, J. H. Effects of the „beauty is good“ stereotype on children’s information processing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2002, 81(3), s. 320–340.

Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství. Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008.

STEFFY, B. E. et al. (Eds.) *Life cycle of the career teacher.* Thousand Oaks, California: Kappa Delta Pi and Corwin Press, 2000.

Bohumíra Lazarová
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta MU

Vladimír Jůva
Katedra pedagogiky sportu
Fakulta sportovních studií MU

SPOLEČENSKÁ VÝCHODISKA KVALITY ŽIVOTA OBČANŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM A PEČUJÍCÍCH OSOB V ČR

Jan Michalík

Abstrakt

Článek přináší autorův pohled na současná východiska, která bude nutno vzít v úvahu při budoucím zkoumání kvality života občanů se zdravotním postižením a případně osob o ně pečujících. K prezentovaným východiskům autor řadí zejména obecné postavení těchto občanů ve společenském (právním, ekonomickém, sociálně-politickém) rámci České republiky. Cílem příspěvku je popsat uvedenou situaci na počátku 21. století a vytvořit tak předpoklady pro další rozpracování nastíněných oblastí, zejména s cílem vyvinout v budoucnu nástroje, které umožní proponovanou kvalitu života odpovídajícím způsobem měřit a vyhodnocovat.

Klíčová slova

Zdravotní postižení, kvalita života, sociální stát, sociální služby, veřejné mínění.

Social Background of Quality of Life of Citizens with Disabilities in the Czech Republic

Summary

The article presents the author's view on the present situation in the field of quality of life of people with disabilities and their careers, which will be taken into account when carrying out future research in this field. The author considers particularly the general situation of these citizens in the social (legal, economic, socio-political) framework of the Czech Republic. The purpose of this paper is to describe the situation at the beginning of the 21st century, and thus create conditions for further development of the outlined areas, especially in order to develop future tools that will enable appropriate measurement and evaluation in this field.

Key words

Disabled persons, quality of life, welfare state, social services, public opinion.

1 Obecná charakteristika postavení zdravotně postižených v české společnosti

Občané se zdravotním postižením a jejich rodiny představují skupinu občanů, která je ovlivněna zásadní skutečností – existencí zdravotního postižení a jeho důsledky. Zejména u těžších forem zdravotního postižení dochází k výrazným změnám v možnostech plnohodnotné účasti na veřejném životě i v soukromých aktivitách. Uvedené konstatování se v plném rozsahu týká i skupiny osob, která byla dosud (nejen ve vztahu ke zdravotnímu postižení a zdravotně postiženým) opomíjena – jsou jimi osoby „pečující o člena rodiny či osobu blízkou se zdravotním postižením“. Teprve v posledních letech se v určité části veřejnosti objevuje názor, podle něhož zdravotní postižení představuje jednu z nejtěžších životních zkoušek. Na rozdíl od řady dalších skutečností, které může jejich nositel ovlivnit, se přitom jedná o **událost, k níž dochází a která probíhá převážně nezávisle na vůli jedince.**¹ Ve většině vyspělých demokracií tak postupně dochází ke stavu, v němž zdravotní postižení a jeho nositelé představují objekt oprávněné cílené společenské solidarity. Uvedené pravidlo se poprvé stalo součástí obecně platného programového textu na území ČR v roce 2004 v následující podobě: „Z řady důvodů tak existence zdravotního postižení představuje sociální událost svého druhu, která není bez dalšího srovnatelná s jinými událostmi, které společnost konsensuálně označuje jako sociální události hodné ingerence.“² Uvedené konstatování v dokumentu upravujícím střednědobou koncepci státní politiky vůči cílové skupině osob mělo za cíl zejména:

- a) deklarovat vůli majoritní společnosti uznat specifika „sociální události“ spojené s existencí zdravotního postižení,
- b) ve spojení s ostatními ustanoveními tohoto dokumentu zajistit takové formy veřejnoprávní ingerence, které v konečném důsledku povedou **jak** k odstranění dřívějších krivd a deformací, **tak rovněž** přispějí ke zvýšení kvality života této skupiny občanů České republiky.

¹ K tomu srov. další skutečnosti, které např. sociální vědy řadí mezi tzv. „sociální události“, jako jsou např. bezdomovectví, propuštění z výkonu trestu, narození dítěte a případně situace matek samoživitelek, závislost na návykových látkách apod.

² Střednědobá koncepce přístupu státu k občanům se zdravotním postižením, schváleno usnesením vlády ČR č. 605 ze dne 16. června 2004. s. 4.

Nelze zakrývat, že postavení zdravotně postižených, či přesněji zde uvažovaná „společenská východiska“ tohoto postavení, nejsou v ČR dostatečně popsána a ukotvena.

Proč tomu tak je? V České republice není ve vztahu k minulosti dostatečně přítomno „vědomí dluhu“, který majoritní společnost vůči této minoritě má. Uvedené konstatování není možno přijímat jako názor autora či tvrzení vyvěrající z dílčích a parciálních ukazatelů. Jedná se o koncentrované zhodnocení historického vývoje vztahů majority a skupiny vymezené existencí zdravotního postižení. Přitom je třeba poukázat na pravidlo (nevylučující ani současnou Českou republiku), podle něhož platí teorie „lakmusového papírku“. Je skutečností, že postavení zdravotně postižených v dané společnosti, lépe než řada jiných faktorů, ukazuje skutečné zaměření a vnitřní život daného společenství.

Připomeňme proto, že obecně se v teorii speciální pedagogiky hovoří o následujících fázích vztahu společnosti k postiženým. Jedná se o stadia:

- represivní,
- zotročovací,
- charitativní,
- socializační³.

Je důležité poznamenat: uvedené třídění s sebou přináší (možná podvědomé) vnímání dané stupnice v linii nejhorší – nejlepší. I proto se obvykle studenti oborů zaměřených na práci se zdravotně postiženými učí, že „*ve Spartě házeli postižené ze skály*“ a v Římě je odkládali „*trans Tiberi*“, tedy za řeku, kde hynuli hladem... Zkouškový výkon studenta pak zpravidla pokračuje tvrzením, že ve středověku postižení žebrali u klášterů a později pro ně zřizovali útulky a vyvařovny...

Běžný člověk – a dodejme, že tisíce studentů tzv. pomáhajících profesí mezi ně povětšinou patří – tak získává, spolu se správným orientačním hlediskem, i představu vedoucí k závěru, že každé další stadium vývoje lidské společnosti znamenalo viceméně automaticky zlepšení podmínek života postižených. Domyšleno do důsledku – stačí se narodit v roce 2007 a život člověka s postižením musí být nutně již zcela bez problémů. Přitom opak je pravdou. Uvedené vertikální historizující pojetí budiž nám jen a pouze orientačním vodítkem. Ve skutečnosti v každé z uvedených etap najdeme příklady dodnes pozitiv-

³ Např. dle Sovák, M. *Nárys speciální pedagogiky*, 6. vyd. SPN: Praha, 1986. s. 54.

ní – i příklady neuvěřitelné svou krutostí.⁴ Zároveň musí být naznačený pokus o etapizaci „postavení postižených ve společnosti“ pro nás výstrahou, neboť je v něm skryto očekávání a tím i jakýsi *podvědomý přístup* značné části veřejnosti k občanům se zdravotním postižením – a tedy i aspektům, které ovlivňují či přímo formují kvalitu jejich života!

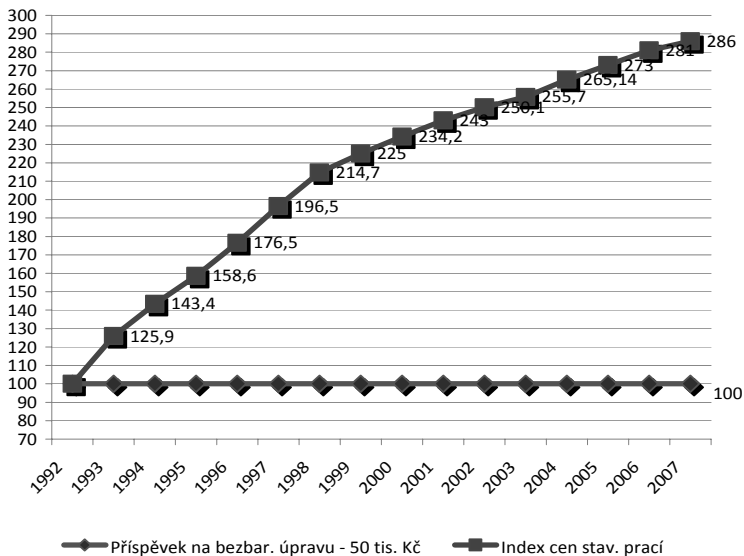
Marginálie 1: V České republice po roce 1990 existuje pravděpodobně jediná „dávka, služba, platba, úhrada“ – zkrátka věcný statek vyjádřený ve finanční hodnotě – který by nedoznal za téměř dvacet let změny. Tímto smutným příkladem „strnulosti“ – zde majority vůči skupině osob se zdravotním postižením – je „příspěvek na bezbariérovou úpravu bytu“, který obdrží občan stížený vadou nosného a pohybového aparátu podle ust. § 34 vyhl. MPSV č. 182/1991 Sb. Od roku 1990 až do současnosti činí tato dávka 50 000,- Kč. Za uvedenou dobu byla citovaná vyhláška novelizována 21×. Ani jednou však nedošlo ke zvýšení této dávky! V roce 2007 byl publikován následující graf⁵ srovnávající výši příspěvku na úpravu bytu a indexu cen stavebních prací v letech 1992–2000. Vyplývá z něj, že zachování koupěschopnosti příspěvku na úrovni roku 1992 by v roce 2007 znamenalo, že příspěvek by musel být vyplácen ve výši cca 143 000,-, tj. ve výši 286 % příspěvku z počátečního roku vyplácení.

⁴ V letech 1939–1941 (a neoficiálně až do roku 1945) byli zdravotně postižení v německé Třetí říši vystaveni systémově organizovanému genocidě, nesrovnatelné s ničím v minulosti. K tomu více např. viz MICHALÍK, J. Holokaust zdravotně postižených. In *Sborník IV. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (2. část)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 651–658. ISBN 80-244-0770-1.

⁵ Michalík, J. a kol. Analýza situací, v nichž může docházet k přímé či nepřímé diskriminaci občanů se zdravotním postižením. Olomouc: VCIZP, 2008. s. 83.

Graf č. 1:

Vývoj výše příspěvku na bezbariérovou úpravu a tzv. indexu cen stavebních prací v letech 1992–2007



Na tomto příkladě je možno ukázat zásadní význam následujícího tvrzení, které se snaží polemizovat a modifikovat výše uváděný „historizující“ přístup k postavení občanů se zdravotním postižením ve společnosti:

Skutečnou úroveň vztahů uvnitř společnosti, vztahů majority k menšině, musíme posuzovat vždy důsledně horizontálně!

Vždy je třeba hodnotit úroveň dané společnosti, její ekonomickou výkonnost, stupeň organizace společnosti, existenci a formy správy, existenci a kvalitu systémů sociálního (a obdobného) zabezpečení, představy a soudy převládající v dané společnosti o postižených a řadu dalších ukazatelů. Teprve **po znalosti uvedených faktorů, souhrnně označovaných jako „společenské bohatství“**, se můžeme vyslovit (moderně řečeno) ke kvalitě života postižených v dané společnosti.

Z uvedeného vyplývá, že dosud stále využívané členění historických období na výše uvedené etapy je nutno modifikovat či přímo opustit.

Marginálie 2: I s tím starým Římem to bylo nakonec trochu jinak. Tak např. otec rodiny ve starém Římě skutečně disponoval mocí otcovskou (pater potestas) ve vztahu k rodinným příslušníkům. Vyjádřením tohoto výjimečného postavení bylo i právo disponovat životem a smrtí (ius vitae necisque). Vysvětlení tohoto na první pohled „barbarského“ pravidla hledejme zejména v tehdejší chápání rodiny jako základní jednotky „ekonomického“ společenství. Právě obava o zajištění životních podmínek rodiny vedla často ke zmíněnému odkládání dětí. Nejednalo se proto jen o handicapované, v obdobné situaci např. bývaly i narozené dcery. Později bylo od této praxe ustoupeno. Již za císařství se na obsah moci otcovské pohlíželo spíše jako na povinnost vůči členům rodiny. Za císaře Konstantina bylo právo usmrtit dítě změněno na mírné tělesné trestání (ius teniter castigandi). Zabití dítěte se pak posuzovalo jako vražda příbuzného (parricidium).⁶

Shrnutí:

Jediným měřítkem kvality života (nazíráno v obecném makrosociálním úhlu pohledu – odhlédnuto od subjektivních faktorů prožívání) skupiny i jednotlivců se zdravotním postižením je schopnost a ochota většinové společnosti redistribuovat část vytvořeného společenského produktu pro saturaci objektivních potřeb této skupiny občanů!

1.1 Pojem kvality života – a občané se zdravotním postižením

Cílová skupina šetření (osoby se zdravotním postižením, případně osoby dlouhodobě pečující o osobu se zdravotním postižením) stála dosud mimo pozornost odborných pracovišť, kdy se sporadické a dílčí výzkumy týkaly primárně samotných osob označovaných jako „nemocné“. Autor této statě je od roku 2009 hlavním řešitelem grantového úkolu Grantové agentury ČR s názvem „Kvalita života osob pečujících o člena rodiny s těžkým zdravotním postižením“⁷. Uvedená problematika úzce koresponduje s výzkumným boomem poslední dekády (u nás i ve světě) zaměřeným na výzkum kvality života, ovšem předměty šetření těchto výzkumů směřují do oblasti intaktní populace a částečně a jen zřídka do populace osob se zdravotním postižením (obecně je kvalita života spojována se zdravím, viz badateli všeobecně akceptovaný termín

⁶ K tomu více např. MICHALÍK, J. Postavení osob s postižením v právním řádu starého Říma (příspěvek k dějinám speciální pedagogiky) In: *e-Pedagogium*, roč. 2006, č. 1. ISSN: 1213-7499

⁷ Projekt GAČR č. 406/09/0177.

HRQL – *health-related quality of life*). Žádný z domácích **ani** zahraničních výzkumů dosud nesledoval kvalitu života osob se zdravotním postižením či osob pečujících (*care-giver*), a to ve vztahu ke společenským východiskům (předpokladům), jež významným způsobem tuto kvalitu modifikují.

První výskyt tohoto termínu (pro označení vybrané skupiny jevů) se datuje do 20. let 20. století. Američtí autoři⁸ se domnívají, že pojem *kvalita života* byl odborně použit až v pracích dvou amerických ekonomů. Jde zejména o Galbraithovu nevelkou práci s názvem *The Affluent Society* z roku 1958 (česky 1967)⁹, kde autor kritizoval ideu stálého rozšiřování průmyslové výroby jako zdroje blahobytu. Napsal: „*To, co je důležité pro naše dobro, nespočívá v kvantitě; je to kvalita života.*“

Do obecného povědomí však tento pojem vstoupil až v 60. letech 20. století jako výraz metaforický, který shrnoval sociálně politické cíle americké administrativy za vlády presidenta L. B. Johnsona. Ten v r. 1964 prohlásil: „*Cíle nemůžeme poměřovat výší našich bankovních kont. Mohou být měřeny pouze kvalitou života, který naši občané prožívají.*“ Také v Evropě brzy zdomácněl, neboť – jak uvádí Hnilicová¹⁰ – ho v 70. letech použil německý kancléř W. Brandt ve svém vládním politickém programu.

Sousloví *kvalita života* je ovšem i běžným termínem obecného jazyka. Z pohledu obecného zájmu, stejně tak jako z úhlu zájmu vědeckého, se s tématem kvality života setkáme v řadě oborů: například ve filozofii, sociologii, ekologii, ekonomii, sociální práci, medicíně, pedagogice, psychologii, antropologii, biologii, demografii a řadě dalších. Pověštinou jde o obory, které se zabývají člověkem, jeho životem anebo dopady obecných problémů společnosti na život člověka.

Proto je dnes téměř nemožné obsáhnout veškerou literaturu, která pojednává o fenoménu označovaném *kvalita života*. Např. když Jiří Mareš¹¹ zadal do bibliografických databází klíčové slovo *quality of life*, počítač nabídl desetitisíce až statisíce prací, v nichž je *kvalita života* zmiňována. K datu 2. listopadu 2006 provedl rešerši s těmito výsledky: databáze Proquest nabídla 163 029 citací, Scirus 148 723 citací, Scopus 84 188 citací, MEDLINE 82 430, Web of Knowledge 76 301 citací, Current Contents 47 703 citací, EBSCO 34 650 citací.

⁸ Např. Snoek, F. J. Quality of Life: A Closer Look at Measuring Patients' Well-Being. *Diabetes Spektrum*, 2000, vol. 13, no.1, s. 279–316.

⁹ Galbraith, J. K. Společnost hojnosti. Nakladatelství Svoboda: Praha, 1967.

¹⁰ Hnilicová, H. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In: Payne, J. a kol. *Kvalita života a zdraví*, Praha: Triton 2005, s. 205–216.

¹¹ Mareš, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD, 2006. s. 6.

Z uvedeného je zřejmý obrovský zájem odborné veřejnosti o tento termín a při sledování výsledků uvedených databází zaznamenáváme jeden podstatný a zásadní znak, který má význam i pro námi prezentovaný přístup. Je jím **přesvědčení o definitivní neuchopitelnosti termínu kvality života jediným vědeckým směrem**, jednou (či několika) vědeckými disciplínami a jednou (či několika) metodologiemi.

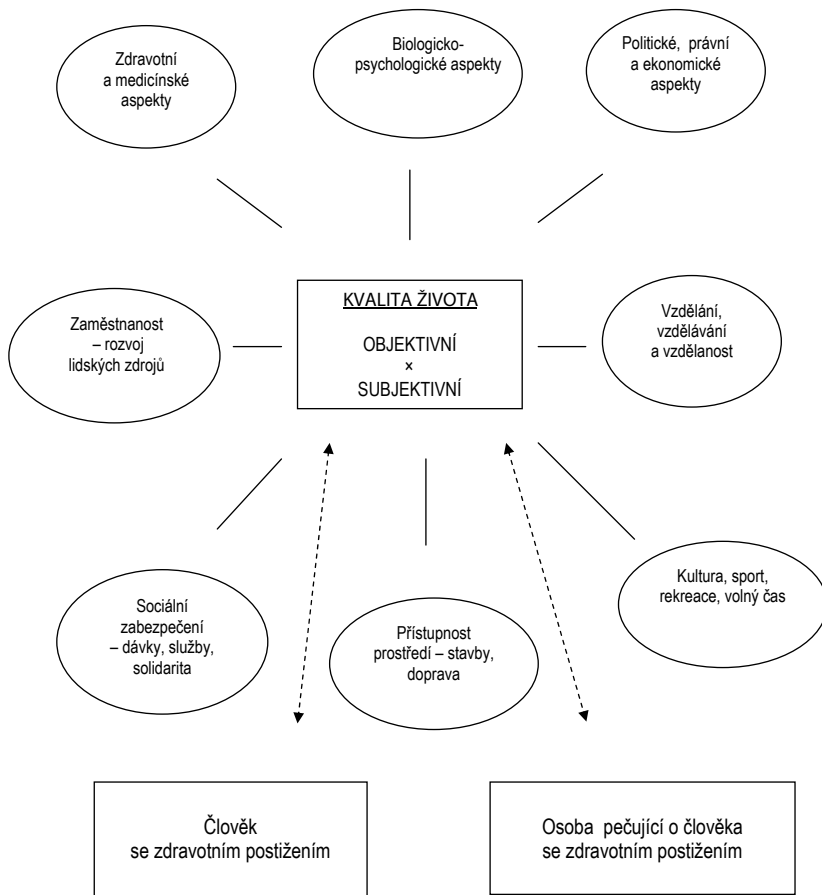
Nezbývá zřejmě, než se v sociálních vědách smířit s konstatováním *multi-dimenzionality* tohoto pojmu, která v sobě zahrnuje autorský nárok každého, kdo usiluje o popis jeho dílčích částí, faktorů, které jej naplňují. Ovšemže při respektování obecných metodologických východisek příslušné vědní disciplíny. Bez ohledu na námi proponovanou multidimenzi tohoto pojmu je možno **uvést tři základní přístupy – směry, které se při jeho výkladu (aplikaci) uplatňují:**

- a) objektivní – chápeme jej jako souhrn objektivních indikátorů, např. o kvalitě životních podmínek v dané zemi,
- b) subjektivní – je chápán jako souhrn subjektivních indikátorů, např. o kvalitě jedincovy „cesty životem“,
- c) kombinace – zde objektivních a subjektivních indikátorů.

Důležité!

Přes dále uvedené podrobnější členění cest a směrů výzkumu kvality života zůstávají tyto tři přístupy základním třídícím schématem řešení problému.

Aplikací uvedených směrů do segmentu vymezeného existencí zdravotního postižení (a v plném rozsahu i okruhu pečujících osob) můžeme uvést např. následující možnosti oblastí jeho zkoumání v budoucnosti v České republice:



2 Diskriminace lidí se zdravotním postižením

Je povětšinou obecně přijímaným faktem, že **občané se zdravotním postižením nejsou v české společnosti zpravidla považováni za minoritu se specifickými právy a potřebami**. Vůči občanům se zdravotním postižením jako k jedné z posledních skupin ve společnosti přetrvává vědomí „historické neodpovědnosti“ za systémové diskriminační a segregační přístupy, kterými česká společnost a dřívější totalitní stát vydělovaly zdravotně postižené ze svého středu.

Z dnešního pohledu se může zdát, že tvrzení o segregaci zdravotně postižených za tzv. socialismu jsou nadnesená. I když použijeme přísně historického přístupu a zohledníme ekonomickou úroveň tehdejší společnosti, musíme potvrdit a zdůraznit: lidé se zdravotním postižením byli odsunuti na sám okraj společnosti. Možnosti vzdělávání (zejména mentálně postižených), sociální péče či služby, podpora rodin se zdravotně postiženým členem, to vše bylo na velmi nízké úrovni. Snad jen měkký trh práce s jemu odpovídajícími nivelizačními podmínkami odměňování představoval pro zdravotně postižené jistou šanci na pracovní uplatnění, které je v současnosti složitější. Základním problémem bylo vyčlenění téměř ze všech organizovaných aktivit většinové společnosti.

Tato historická příkoří, mající mnohdy podobu systémové diskriminace či dokonce individuálních trestných činů, **nebyla v počátcích rozvoje demokratického státu pojmenována a pro řadu dalších úkolů ani řešena**. Právě vůči občanům se zdravotním postižením jako obětem diskriminace nebyvalého rozsahu by bylo na místě učinit vstřícné gesto, kterým by majoritní společnost uznala újmu, které byli tito občané vystaveni. Uvedené hodnocení se netýká výlučně orgánů státu, ale stejně tak je platné i při posuzování vztahu společenských elit, představitelů občanské společnosti, médií a dalších k občanům se zdravotním postižením.

Marginálie 3: Mgr. Eduard Zeman, tehdy ve funkci ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, se dopustil následujícího výroku: Znam argumenty, že i lidé s IQ na velmi animální úrovni by se měli vzdělávat. Že i když někoho naučíme třeba jen zavázat si tkaničky, stojí to za vynaložené peníze. Je to také názor, ale já si jím nijak nejsem jist.¹²

Marginálie 4: Příklad z učebnice matematiky pro vyšší školy vydané v 30. letech minulého století v Německu: „Postavení malého bytu stojí 5 až 7 tisíc říšských marek. Stavba blázince přijde asi na šest milionů říšských marek. Kolik rodin by mohlo za tuto cenu dostat byt?“¹³

¹² Časopis Instinkt č. 21, 5, září 2002, str. 19.

¹³ Hanns-Henning Scharsach: *Lékaři a Nacismus*, Themis, Praha, 2001, s. 66.

Srovnáme-li obsah poznámek v margináliích č. 3 a 4, vidíme, že se liší jediným – první poznámka byla vyslovena o sedmdesát let později než druhá. Uvádění podobně vyhraněných příkladů není zbytečné! V současné společnosti, zvláště v souvislosti s rozvojem genetického inženýrství, či jeho „neoficiální“ odnože nazývané genetické manipulace, hrozí tendence, které by mohly znovu posunout do popředí zdánlivě zapomenuté konstrukce nacistických teoretiků „rasové a národní“ čistoty... Svědčí o tom nepřímě i následující příklad.

Marginálie č. 5 Autor této stati adresoval ministru zdravotnictví ČR MUDr. Tomáši Julínkovi dopis, v němž jej požádal o zásah do situace, kdy v ČR není kategorizován lék, který je jinak v EU běžně k dispozici. Jedná se o lék, který může zastavit smrtelnou a dosud nevléčitelnou nemoc (výňatek): Vážený pane ministře, obracím se na Vás se žádostí o řešení situace dotýkající se životů několika dětí nemocných dosud obvykle nevléčitelnou metabolickou nemocí. Tým lékařů a výzkumníků mají nyní k dispozici první léky pro některé skupiny těchto střádavých metabolických onemocnění... tak je již v současné době k dispozici i enzymová terapie pro děti se syndromy Hunter a Maroteaux-Lamy. Oba léky – ELAPRASE pro syndrom Hunter/MPS-II a NAGLAZYME pro léčbu MPS-VI/Maroteaux-Lamy – jsou u nás již registrovány a žádosti o kategorizaci obou léků byly podány již v březnu t. r. V České republice jsou v naší Společnosti sdruženy rodiny několika desítek dětí. Pro většinu stále platí, že naději nemají a budou muset zemřít. Existují však tři děti, jako je malá R. s typem VI či dvouletý F. a devítiletý J. s typem II, které by mohly být léčeny. Každý měsíc znamená nevratné zhoršení jejich zdravotního stavu, každý měsíc vede k poškození dalších a dalších orgánů... Záleží na tom, aby Česká republika následovala ostatní státy Evropské unie a byla zahájena léčba inkriminovaných dětí.¹⁴

Souhlasíme však s tezí, že v současnosti se u nás diskriminační tlaky projevují i v jiných oblastech, přece však jen „mírnějšími“ způsoby. Nyní jde **zejména o dlouhodobé nerespektování či neznalost základních a zásadních odlišností, které tuto minoritu občanů definují.** Jedná se o složitou a spletitou síť, sestávající ze silně zakořeněných diskriminačních tradic v oblasti společenských zvyků a vztahů, architektonických, vzdělanostních a pracovních bariér, jakož i individuálních postojů a soudů o zdravotním postižení a jeho nositelích.

Zejména od konce 90. let minulého století, po opadnutí vlny spontánního zájmu, ochoty a podpory, kterou společensko-politický establishment u nás postiženým věnoval v souvislosti s radikální společenskou proměnou po roce 1989, narůstá v soudobé české společnosti množství otázek vnímaných ze strany základních partnerů – politické a správní reprezentace na straně jedné

¹⁴ Dopis předsedy Společnosti pro MPS ministru zdravotnictví ČR. Archiv Společnosti pro MPS.

a představitelů organizací zdravotně postižených na straně druhé – jako rozporných. Převládá přístup spočívající v úpravách a korekcích dříve nastavených systémů, často chybí jejich důkladná analýza a vyhodnocení dopadů. Leckdy chybí také vůle či síla přistoupit k řešení některých otázek i za cenu zrušení tradičních přístupů a jejich nahrazení moderními systémy podpory. Důvodem jsou však i objektivní příčiny, jež vyvolávají potřebu změn v řadě společenských systémů vážících se ke zdravotnímu postižení. V oblasti konkrétních politik dotýkajících se lidí se zdravotním postižením je patrný zjevný nezáměr a chlad vládnoucího společensko-politického establishmentu. Problematika zdravotního postižení je obecně považována za okrajovou. **V souvislosti s tendencemi silné restrukturalizace výdajů a nákladů systémů zdravotní péče, důchodového pojištění a nákladů prevence sociálního vyloučení se jedná o nebezpečnou výchozí situaci, která může (a zřejmě i bude) mít závažné dopady na kvalitu života občanů se zdravotním postižením, případně osob pečujících.**¹⁵

Shrnutí:

V situaci, v níž je prostor pro jakoukoliv diskriminaci – přímou i nepřímou, není možno obecně uvažovat o vysoké kvalitě života lidí skupiny, jež je objektem potenciálních či existujících diskriminačních tlaků. Uvedené skutečnosti musí být zohledněny při přípravě vlastního řešení jednak praktických otázek upravujících jednotlivé oblasti v souhrnu tuto kvalitu utvářejících, jednak i v otázkách metodologických, jež vytyčí jednotlivé směry tohoto zkoumání.

3 Vztah veřejnosti ke zdravotně postiženým

Zajímavým a ne vždy doceněným faktem, který přímo i nepřímo ovlivňuje řadu dílčích politik ve prospěch občanů se zdravotním postižením, tedy např. i podmínky kvality života občanů se zdravotním postižením a pečujících osob, je situace tzv. názorové hladiny obyvatel České republiky¹⁶, která je pravidelně měřena renomovanými agenturami pro **výzkum veřejného mínění**. Jedna z nich

¹⁵ V rámci tzv. „Janotova balíčku“, tedy souboru opatření povýtce exekutivního charakteru přijatého na podzim 2009 v souvislosti s tzv. rozpočtovou krizí v ČR došlo k redukci několika položek výdajů veřejných financí ČR. Povětšinou se jednalo o úpravy v řádu jednotek procent (např. snížení platů ústavních činitelů o 4 % apod.). Jedinou položkou, která byla snížena o plyných 50 %, je snížení příspěvku na provoz motorového vozidla podle § 36 vyhl. MPSV č. 182/1991 Sb. u kategorie občanů – držitelů mimořádných výhod II. stupně pro zdravotně postižené, tedy tzv. průkazky ZTP, kde snížení činí ze 6000,- Kč rovných 3000,- Kč ročně.

¹⁶ Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM), Sociologický ústav AV ČR, Jilská 1, Praha 1, www.soc.cas.cz. Uspořádání do tabulky a zvýraznění – autor statě.

pravidelně organizuje výzkumy názorů a postojů obyvatel, které se týkají či zahrnují i faktor zdravotního postižení, byť v podobě daných průzkumů byl zvolen poněkud nevhodný termín „invalidé“.

Pro naše účely se zaměříme na dva dlouhodobě sledované okruhy, které máme možnost sledovat v časových řadách a které souvisí s námi sledovanými procesy ve společnosti. V prvním z nich jde o názory respondentů – obyvatel České republiky – na hodnocení situace ve vymezených oblastech, mezi něž tazatelé zařadili i „životní podmínky zdravotně postižených“. Na otázku: „*Jak byste hodnotil situaci v ČR, pokud jde o:*

- a) *možnost získání bytu,*
- b) *finanční možnosti pro založení rodiny, možnosti mít děti,*
- c) *zabezpečení ve stáří,*
- d) *podmínky života zdravotně postižených,*
- e) *možnost pracovat, být zaměstnán,*
- f) *přístup ke zdravotní péči,*
- g) *možnost přístupu ke vzdělání“,*

odpovídali respondenti následovně:¹⁷

Tab. 1:

Podíl kladného a záporného hodnocení některých sociálních podmínek v ČR v letech 1996–2007 (v %)

| Podmínky/rok | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007* |
|-------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Přístup ke vzdělání | 65/26 | 65/25 | 66/25 | 62/28 | 67/22 | 65/26 | 71/22 | 80/14 | 77/18 | 80/13 | 79/14 | 81/12 |
| Přístup ke zdrav. péči | 61/36 | 44/53 | 57/39 | 51/44 | 59/36 | 58/37 | 66/31 | 68/29 | 65/33 | 65/33 | 65/32 | 64/37 |
| Pracovat, být zaměstnán | 61/34 | 53/41 | 30/53 | 15/82 | 12/84 | 24/72 | 27/70 | 23/74 | 20/78 | 30/67 | 31/65 | 39/60 |
| Životní podm. zdrav. postíž. | 22/54 | 22/55 | 19/54 | 19/58 | 19/57 | 21/58 | 20/63 | 22/62 | 18/62 | 23/67 | 19/61 | 24/63 |
| Zabezpečení ve stáří | 29/62 | 24/63 | 20/72 | 14/74 | 16/73 | 14/77 | 22/68 | 17/74 | 17/74 | 23/67 | 17/71 | 20/73 |
| Finanční podmínky k založení rodiny | 10/86 | 8/89 | 6/91 | 6/90 | 7/88 | 6/91 | 10/87 | 10/86 | 12/85 | 20/76 | 23/72 | 25/72 |
| Získání bytu | 4/90 | 4/93 | 4/92 | 4/92 | 5/90 | 4/92 | 7/90 | 7/90 | 12/83 | 23/74 | 21/74 | 25/72 |

- kladné/záporné hodnocení
- * jedná se o duben 2007 – předchozí data jsou vždy k říjnu daného roku

¹⁷ Počet respondentů u těchto výzkumů činil cca 1050 osob a zahrnoval reprezentativním výběrem obyvatelstvo ČR ve věku od 15 let.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že **situace zdravotně postižených je stále vnímána převážně nepříznivě**, přičemž kritika v posledních dvou letech ještě o něco zesílila. S tím souvisí i názory na zabezpečení ve stáří, které se po nárůstu příznivého hodnocení v roce 2002 vrátily na úroveň předchozích let, charakteristickou vysokou mírou nespokojenosti (kolem 75 %).

Ve druhé oblasti se Centrum pro výzkum veřejného mínění dlouhodobě zaměřuje na míru tolerance české veřejnosti k jednotlivým skupinám obyvatel. Respondenti odpovídali na otázku: „Jsou podle vás naši lidé tolerantní, snášenliví k těmto skupinám obyvatel?“ Jde o projekční otázku, prostřednictvím které se promítá postoj samotného dotazovaného.

Tab. 2: Tolerance obyvatel ČR vůči daným skupinám občanů (v %)

| rozhodně a spíše ano | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2003 | 2005 | 2007* | rozdíly 95 a 07 ± |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------------------|
| k invalidům | 75 | 72 | 75 | 75 | 77 | 77 | 83 | 75 | 78 | + 3 |
| k mládeži | 70 | 65 | 74 | 75 | 73 | 73 | 82 | 78 | 87 | +17 |
| s jiným nábož. přesvědčením | 69 | 65 | 71 | 72 | 70 | 70 | 86 | 86 | 89 | +20 |
| ke starým lidem | 62 | 63 | 64 | 68 | 63 | 67 | 82 | 67 | 68 | +6 |
| k chudým lidem | 62 | 58 | 60 | 62 | 59 | 58 | 74 | 64 | 67 | +5 |
| s jiným polit. přesvědčením | 51 | 46 | 52 | 58 | 53 | 55 | - | 77 | 79 | +28 |
| k cizincům, u nás žijícím | 61 | 59 | 68 | 61 | 61 | 54 | 56 | 62 | - | +1 |
| k politikům | 61 | 67 | 58 | 70 | 55 | 52 | 72 | 64 | | +3 |
| k lidem jiné barvy pleti | 42 | 37 | 49 | 49 | 50 | 43 | 52 | 55 | 59 | +17 |
| k bohatým lidem | 41 | 40 | 49 | 44 | 43 | 40 | 62 | 59 | 66 | +25 |
| k homosexuálům | 29 | 27 | 44 | 38 | 42 | 39 | 42 | 49 | 57 | +28 |
| k Romům | 13 | 16 | 27 | 30 | 28 | 24 | 21 | 36 | - | +23 |

Pozn. Dopočet do 100 % u každého údaje jsou odpovědi spíše, rozhodně ne a neví. Velikost náhodné statistické chyby je ±3 %, proto rozdíly jsou uvedeny jen nad touto hranicí.

* V tomto roce CVVM změnilo označení těchto občanů na „lidé tělesně postižení“, když v předchozím roce 2006 šetření nebylo provedeno.

Uvedená tabulka a údaje v ní uvedené již poskytují dostatek informací pro interpretaci zjištěných údajů. Právě vývoj názorů české veřejnosti, jak jej přinesly výzkumy CVVM, je jedním z důkazů pro námi následně předkládané názory a tvrzení. Na jedné straně je pravdou, že míra tolerance veřejnosti vůči této skupině je stále relativně velmi vysoká a mezi rokem 1995 a 2005, resp.

2007 nepozorujeme téměř žádné rozdíly. Jisté znepokojení však musíme vyslovit, zaznamenáme-li téměř desetiprocentní propad pozitivních hodnocení v období let 2003–2005. Navíc CVVM provedl pro rok 2007 změnu metodiky, kdy (opravdu zastaralý) termín *invalidé* nahradil novým, leč zcela nepřesným *tělesně postižen!*¹⁸

Zjištěné údaje lze interpretovat i tak, že téměř ve všech sledovaných oblastech došlo za uplynulých deset let k nárůstu pozitivního hodnocení názorů majority na danou skupinu – jen u skupiny zdravotně postižených zůstalo hodnocení na stejné úrovni.

Potvrzuje se, že pokud jde o *obecná* hodnocení, zastává česká veřejnost tato pozitivní stanoviska k osobám s postižením – viz 75 % pozitivních hodnocení. Jakmile však postoupíme o řád níže – např. se zajímáme, které oblasti života česká veřejnost považuje za problematické (kam hodlá či považuje za potřebné investovat zájem a prostředky), ukáže se, že přibližně dvojnásobně více občanů považuje za nevyhovující podmínky života mladých manželství a trojnásobně více považuje za složitější možnost získání bytu – ve srovnání s životními podmínkami lidí s postižením...

Ukazuje se, že v České společnosti zřejmě probíhají procesy, které by si jednak zasloužily hlubší zkoumání a jednak mohou představovat závažná rizika vzhledem k budoucímu sociodemografickému vývoji v zemi.

Proces, který je již průběžně sledován a popisován (ne však vyhodnocován) ve vztahu k tématu tohoto článku, se dotýká demografického vývoje v souvislosti se „stárnutím obyvatelstva“ v České republice. Až dosud nebyl zaznamenán názor, podle něhož by tato změna měla bezprostřední vliv na občany se zdravotním postižením. Je proto nanejvýš **nutné** konstatovat, že dojde-li k realizaci byť jen střední varianty vývoje uvedeného v následující tabulce č. 3, potom **nová demografická a sociální situace bude mít minimálně tyto bezprostřední dopady na kvalitu života osob se zdravotním postižením v České republice:**

- a) zvyšující se podíl seniorů vyššího věku bude rovněž znamenat nárůst zdravotně postižených v této populační skupině (vyšší věk nemusí být nutně spojován se závislostí, většina obyvatel je však v posledních letech života odkázána na tu či onu míru podpory další osoby – viz graf č. 2),

¹⁸ Jde o zřejmý doklad neznalosti – zde intelektuálních – elit o situaci občanů se zdravotním postižením. Jestliže respektovaný ústav výzkumu veřejného mínění se dopustí tak závažné chyby již v metodice šetření – jak mohou vypadat výsledky a jejich využití pro občany s postižením?

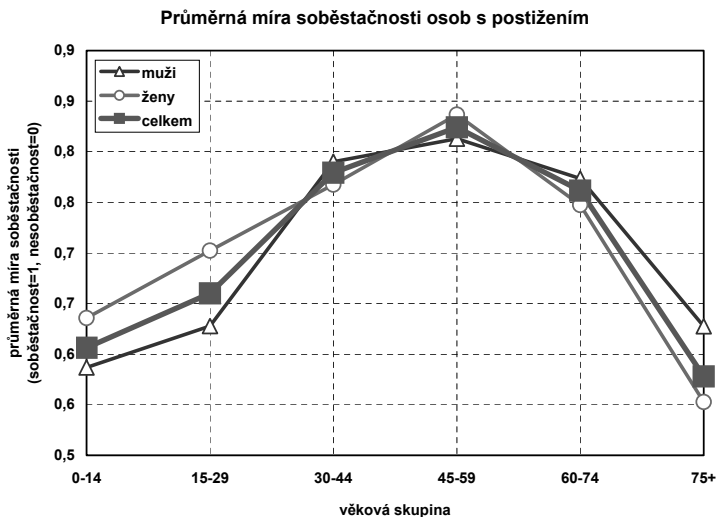
- b) zvýší se tlak na redistribuci veřejných zdrojů zejména v segmentu zdravotnictví a sociálního zabezpečení, který bývá pro zjednodušení označován jako „rozevírající se nůžky“, zde např. mezi reparačními a terapeutickými schopnostmi medicíny na straně jedné a disponibilními zdroji pro tyto zákroky na straně druhé,
- c) celkově tak dojde k tomu, že princip mezigenerační solidarity bude do budoucna vystaven zvláště závažným zatěžkávacím zkouškám,
- d) přičemž v souvislosti se „stárnutím“ populace budou víceméně automaticky probíhat sociální a politické procesy, které budou měnit obvyklé transfery finančních prostředků, z nich mohou zdravotně postižení i „profitovat“ – např. v oblasti zdravotní péče, mohou však – viz písm. b) – znamenat i snížení prostředků dosud „tradičně“ určovaných této skupině obyvatel.

Tab. 3: Počet a podíl osob ve věku 65 a více let, 2009–2066¹⁹

| Rok | Absolutní počet - varianta | | | Podíl v obyvatelstvu v % - varianta | | |
|------|----------------------------|-----------|-----------|-------------------------------------|---------|--------|
| | nízká | střední | vysoká | nízká | střední | vysoká |
| 2009 | 1 556 152 | 1 556 152 | 1 556 152 | 14,9 | 14,9 | 14,9 |
| 2010 | 1 597 496 | 1 598 680 | 1 599 402 | 15,2 | 15,2 | 15,2 |
| 2020 | 2 137 631 | 2 166 389 | 2 189 396 | 20,1 | 20,1 | 19,9 |
| 2030 | 2 434 401 | 2 516 957 | 2 586 318 | 23,2 | 23,1 | 22,7 |
| 2040 | 2 750 837 | 2 913 984 | 3 064 322 | 27,0 | 26,8 | 26,2 |
| 2050 | 3 119 252 | 3 375 527 | 3 634 243 | 31,7 | 31,1 | 30,3 |
| 2060 | 3 177 656 | 3 554 579 | 3 959 407 | 33,8 | 33,0 | 32,2 |
| 2066 | 2 967 203 | 3 411 569 | 3 903 184 | 32,8 | 32,0 | 31,5 |

¹⁹ Kol. autorů: *Vývoj obyvatelstva České republiky v roce 2008*, publikace ČSÚ, dostupné na <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/4007-09>.

Graf. č. 2²⁰



Platí, že míra soběstačnosti osob se zdravotním postižením se s přibývajícím věkem od středního věku relativně rychle snižuje. Zatímco ve věku 45–59 let bylo (v rámci současného šetření) zcela soběstačných 62 % postižených lidí, ve věkové skupině 60–74 let to bylo 48 % a ve věku nad 75 let už jen 18 %. Prediktivní hodnota uvedeného zjištění je zřejmá – ve vztahu k údajům v tabulce č. 3.

S ohledem na výše uvedené nastane zřejmě v budoucnu potřeba důsledného a méně kompromisního zajišťování práv lidí se zdravotním postižením samotnými lidmi s postižením (resp. jejich organizacemi) a důsledného prosazování práv. Neboť **spoléhat se na „přirozenou lidskou sounáležitost“ ve smyslu politické podpory principu přerozdělování již nadále zřejmě nebude v budoucnu možné** v rozsahu, na jaký jsme dosud zvyklí.²¹ K tomu však bude nutno rozví-

²⁰ Kol. autorů, *Výběrové šetření zdravotně postižených VŠPO 07*, Český statistický úřad, 2008. Dostupné na <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>

²¹ K tomu srovnajme situaci při alokaci prostředků do systému sociálních služeb a systému státní sociální podpory (porodné, rodičovský příspěvek). V květnu 2005 proběhlo jednání představitelů tehdejších stran vládní koalice ČR, které rozhodlo o navýšení prostředků pro systém služeb o cca 3 mld. Kč. Větší množství prostředků se nepodařilo získat s odkazem na „nedostatek finančních prostředků napjatého státního rozpočtu.“ V prosinci 2005 titíž představitelů schválili navýšení

jet širokou škálu vědecko-výzkumných a monitorovacích aktivit, které budou využitelné v jednání s orgány veřejné správy. Jen vybavenost potřebnými údaji a měřitelnými daty z oblasti kvality života občanů se zdravotním postižením může vést k úpravě národních politik způsobem, který bude tuto kvalitu zvyšovat a zlepšovat – a nikoliv snižovat, jak jsme tomu v některých případech svědky.²²

4 SWOT analýza situace lidí se zdravotním postižením a pečujících osob – z hlediska vztahů s většinovou veřejností a přístupu orgánů veřejné správy

Jestliže hovoříme o společenských východiscích pro stanovení (a měření) tzv. kvality života občanů se zdravotním postižením, je zapotřebí vymezit základní charakteristiku současné situace. Např. s pomocí tzv. SWOT analýzy.

Silné stránky

- Stále ještě přetrvává spíše pozitivní hodnocení této skupiny osob – na rozdíl např. od lidí v pozici exkludovaných z důvodů hmotné nouze, příslušnosti k jinému etniku apod.
- Stále platí, že prostředky vynakládané „ve prospěch“ této skupiny občanů nejsou ve vztahu k zásadním položkám státního rozpočtu natolik vysoké, že by vyvolávaly kritické tlaky na jejich snížení.
- Lze očekávat, že současná diskuse o přijetí tzv. antidiskriminačního zákona a výsledky tohoto legislativního opatření umožní postupovat při řešení individuálních případů diskriminace efektivněji.
- Na platformě Českého statistického úřadu se podařilo vybudovat měřicí postup, který by měl v relativně krátké době umožnit získat přesnější data o počtu a struktuře občanů s postižením v ČR.
- Národní rada osob se zdravotním postižením – zastupující občany se zdravotním postižením – si v obecné „společensko-politické“ rovině vydobyla relativně silnou pozici – byť tato má v řadě aspektů spíše základ v obecné charakteristice zdravotního postižení a jeho mediálního zobrazení v současnosti.

rodičovského příspěvku a porodného, což přináší každoroční opětovnou rozpočtovou zátěž minimálně 16 mld. Kč.

²² Autor statě provedl v r. 2008 výzkum, v němž prokázal, že rozdíl (zřetelně neodůvodněný) v dávkách sociální péče určených na koupi motorového vozidla činí mezi okresem s nejnižší a nejvyšší průměrnou dávkou plných 40 tis. Kč (při maximální výši dávky 100 tis. Kč). Viz Michalík, J. a kol. *Analýza dávek sociálního zabezpečení určených pro občany se zdravotním postižením*, VCIZP, Olomouc, 2008.

- Nadále platí, že zdravotní postižení představuje tak zásadní sociální událost, že zpravidla vede jeho nositele k zájmu o řešení vlastní situace.
- Zdravotní postižení stále obsahuje prvek, který jej vyděluje z posuzování sociálních událostí, které s ním bývají (i nevědomky) posuzovány (např. samoživitelky, propuštění z výkonu trestu, závislí na návykových látkách, senioři). Platí, že zdravotní postižení – až na výjimky – představuje sociální událost *sui generis*, která je vyvolána okolnostmi nezávislými na vůli jedince!

Slabé stránky

- Pozitivní hodnocení ztrácí na hodnotě a průkaznosti, jakmile má společensko-politická reprezentace státu, jakož i většinová společnost převést tyto obecné soudy k řešení konkrétních otázek podmínek života zdravotně postižených – zvláště vyžadují-li tyto jistou míru ekonomické podpory.
- Nadále přetrvává neznalost podmínek života jednotlivých skupin občanů se zdravotním postižením – stále více převažuje posuzování celé skupiny namísto cíleného a zcela individuálního řešení skutečných potřeb vyplývajících nejen z věku a sociálního postavení, ale zejména z druhu a hloubky postižení – viz například dopad zákona o sociálních službách na skupinu občanů nemocných tzv. „dielními“ onemocněními.
- Obecné tendence „globalizačního chování“ mají tendenci působit na další exkluzi lidí považovaných v moderních společnostech za „slabé a málo výkonné“. V situaci, v níž zvýšení poptávky po mléce v Číně způsobí jeho nedostatek a výrazné zvýšení ceny ve Střední Evropě, se státní ingerence (např. v oblasti zaměstnanosti) stává stále více omezenou možností podpory.
- V klíčové oblasti práva občana se zdravotním postižením na pobyt v přirozené komunitě stále přetrvává neblahý vliv dědictví hypertenze zařízení rezidenčního a ve své podstatě separačního typu – platí jak pro oblast školství, tak pro oblast sociálních služeb.
- „Zastřešujícím dokladem“ uvedeného historického „nevědomí“ je nezpůsobilost politické reprezentace uznat historická příkoří a poskytnout zdravotně postiženým antidiskriminační ochranu normou ústavní síly (novelizace Listiny základních práv a svobod).
- Existuje významný rozdíl v míře společenské aktivity a způsobilosti obhajovat vlastní zájmy mezi jednotlivými skupinami občanů s postižením (věková, vzdělanostní, některé skupiny postižení), kdy zejména osoby zcela závislé na péči a pomoci druhých nemohou dostatečně efektivně formulovat své potřeby a zájmy.

- Česká společnost bude do budoucna až dramaticky stárnout, což vytvoří další tlak na dotace veřejných zdrojů pro tuto skupinu obyvatel, z nichž řada se stane občany se zdravotním postižením. Při existující „ochotě“ dotovat tzv. nevýdělečné segmenty veřejného života hrozí riziko omezení zdrojů i pro skupinu lidí se zdravotním postižením.
- U řady občanů se zdravotním postižením došlo vlivem řady podmínek, objektivních i subjektivních, k vytvoření pasivního vztahu k řešení vlastního postavení ve společnosti a snaze zůstat pasivním příjemcem pomoci.

Hrozby a rizika

- V období globalizace ekonomických i sociálních vztahů existují rizika závažných dopadů na kvalitu života občanů se zdravotním postižením, která jsou jen obtížně či vůbec neovlivnitelná z národní úrovně ČR.
- Období finanční a hospodářské nestability projevující se od září 2008 má přímý vliv na stabilitu veřejných rozpočtů ČR, realizace intervenční politiky ve prospěch skupiny občanů se zdravotním postižením je tak významným způsobem omezena či přímo vyloučena.
- Demografický vývoj v ČR a s ním spojené procesy mohou znamenat další navýšení požadavků na finanční zajištění – byť jen stávajících systémů podpory.
- Přijetí bezpochyby potřebných systémových změn v oblasti posuzování speciálních potřeb a některých oblastí podpory zdravotně postižených může přinášet přechodné problémy celé minoritě těchto občanů, zejména však dílčím vybraným skupinám zdravotně postižených.
- Orgány veřejné správy – zejména na centrální úrovni – přivykly za posledních dvacet let stávajícímu standardu vztahů k této skupině občanů a volí opakující se formy řešení problémů. Je obvyklou vlastností rozsáhlých administrativních aparátů, že nepovažují systémové změny za šťastné a jejich uskutečnění za možné.
- Ve společnosti probíhá postupný proces individualizace vztahů, projevující se ve zvýšené atomizaci vztahového i organizačního chápání např. rodinného života, ale i života v širší rodině, komunitě apod.

Příležitosti

- Vstup do Evropské unie přinesl možnosti podílet se na zdrojích tohoto subjektu (sociální zkušenosti, legislativní úprava, finanční programy) a jsou tak vytvořeny jisté organizační předpoklady pro řešení některých dlouhodo-

bě problémových oblastí (primárně mobilita, přístupnost, vzdělání a další) podpory občanů se zdravotním postižením.

- Občané se zdravotním postižením, přes omezení vyplývající z povahy věci, představují ve společnosti organizovanou skupinu, která je zvyklá formulovat svoje zájmy a je ochotna participovat na řešení jednotlivých národních politik, které ovlivňují jejich kvalitu života.
- Setrvale akcelerující rozvoj nových technologií přináší možnosti pro nové skupiny občanů se zdravotním postižením, aby lépe samotní občané nacházeli (podmětem v hlavní větě jsou skupiny, pak by muselo být nacházely, ale takto mi to připadá vhodnější) své místo na trhu práce či ve společenském životě obecně.
- Postupně se zvyšuje vzdělanost občanů se zdravotním postižením a zlepšuje se tak jejich předpoklad účasti a uplatnění na trhu práce.
- Přes postupný nárůst negativních tendencí jsou občané se zdravotním postižením ve společnosti stále vnímáni jako skupina, jež si společenskou solidaritu „zasluhuje“.

Závěr a doporučení

Základní rámec pro budoucí zkoumání aspektů tzv. kvality života u občanů se zdravotním postižením není možno budovat bez přihlédnutí k výše uvedeným faktům. Jejich ignorance či podceňování by mohla vést k zaměření na nepodstatné či marginální otázky života této skupiny občanů, k nimž řadíme i pečující osoby. Na základě analýzy v hrubých rysech nastíněných kroků a rizik vyplývajících ze současného vývoje lze jednoznačně konstatovat: **výzkumná činnost v oblasti kvality života občanů se zdravotním postižením (a pečujících osob) může a musí přinášet data** (údaje, zjištění, trendy, poznatky), **kteřé mohou být využity při očekávané korekci systémů veřejné podpory** způsobem, který nepovede k dalšímu znevýhodnění této skupiny občanů a negativnímu ovlivňování kvality jejich života.

Jan Michalík

Ústav speciálně pedagogických studií, Pedagogická fakulta UP v Olomouci

VÝZNAM REMINISCENCE V PÉČI O SENIORY S DEMENCÍ

Oldřich Müller

Anotace

Text se zabývá postavením reminiscence v životě i podpoře osoby seniorského věku. Zvláštní důraz je kladen na seniory s demencí Alzheimerova typu. Odlišen je přitom význam involučně a chorobně podmíněného úbytku paměti. Pozornost je také věnována možnostem využití reminiscencí v institucionální péči zajišťované speciálními pedagogy a zaměřené na prevenci a terapii (reminiscenční terapii).

Klíčová slova

Speciální pedagogika, osoba seniorského věku, senior s demencí Alzheimerova typu, péče o seniory s demencí, reminiscence, úbytek paměti, involuce, choroba, reminiscence jako prevence, reminiscence jako terapie.

Reminiscence and Its Role in the Care of Elderly People with Alzheimer Disease

Summary

The text deals with the position of reminiscence in the life and support of elderly people. A special attention is paid to seniors with Alzheimer disease. Ther significance of the involutory and morbidly conditional memory decrease is distinguished. Attention is also paid to possible use of reminiscence in institutional care provided by special educators and focused on prevention and therapy (reminiscence therapy).

Key words

Special education, elderly people, elderly with Alzheimer disease, care of elderly people with Alzheimer disease, reminiscence, memory decrease, involution, disease, reminiscence as a prevention, reminiscence as a therapy.

Motto:

*Kdo opatruje své vzpomínky,
zvyšuje svůj životní cit a posiluje svoji odolnost proti přicházejícím ranám osudu.*
Ernst Thälmann

Úvod

V roce 2008 byl v nezávislém odborném časopise e-Pedagogium zveřejněn text (viz Müller, 2008), který se pokusil tvůrčím způsobem reagovat na aktuální demografickou situaci na počátku 21. století charakteristickou významným stárnutím české populace. Výše uvedený text vznikl s cílem a maximální snahou danou situací nahlédnout z pozice oboru speciální pedagogika – zejména ve smyslu nastínění možné pomoci speciálních pedagogů řešit potřebnou kvalitu života jisté části seniorů. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů pak bylo (kromě deskripce a klasifikace zvláštností osoby s demencí, se zvláštním důrazem na demenci Alzheimerova typu, a vymezení systému komplexní rehabilitační péče o tuto osobu) základní pojetí a naznačení potenciálu tzv. reminiscenční terapie.

Text *Význam reminiscence v péči o seniory s demencí* má ambici nejen koncepčně a obsahově navázat na jmenovaný článek (či další statě autora), ale rovněž pokusit se dosáhnout obsírnější sondy do problematiky reminiscencí – sondy, jež je obohatí (ve smyslu otevření a strukturace s nimi korespondujících potenciálních klíčových témat), dá do nových souvislostí a rozšíří v souladu s novými poznatky. To vše však s nezbytným zdůrazněním skutečnosti významné disproporce mezi možnostmi článku a množstvím informací obsažených v daném fenoménu (ten by si zasloužil spíše samostatnou monografii).

Při zpracování textu bylo použito zejména teoretických metod kritické deskripce a komparace, následné generalizace a klasifikace poznatků, společně s aplikací vlastní empirie a předchozí vědecko-výzkumné práce autora.

Reminiscence v „období prázdných diářů“

Poněkud kuriózní název první kapitoly vychází z autorova vlastního symbolického (a jistě neúplného, nedefinitivního a tím pádem otevřeného jakýmkoli změnám) členění lidského života, v němž je stáří pojato jako „období prázdných diářů“, tedy období charakteristické spíše „ohlížením“ a bilancováním, než plánováním a naplňováním „směle“ vytyčených cílů. Z tohoto pojetí vyplývá, že jedním z leitmotivů podchycení zmíněné etapy bude reminiscence a vše co s ní souvisí.

Hlavní úkol období stáří

Krise ve stáří je jednou z krizí, které v lidském životě přicházejí. Ji může být (obecně řečeno) naposledy narušena potřebná životní celistvost a poslušnost (včetně stále přítomné potřeby smyslu). To potvrzuje také E. H. Erikson (1999, 2002) (psycholog a psychoanalytik, jenž se proslavil hlavně svou teorií sociálního vývoje a vytvořením termínu krize osobnosti - jeden z tvůrců psychologie Ega): jedinec projde od narození do smrti osmi stadii (později Erikson doplnil deváté stadium), přičemž je každé poznamenáno krizí identity - v pozdní dospělosti (late adulthood), nastávající po 60. roce a zahrnující stáří, může krizi vyvolat konflikt mezi integritou vlastní osobnosti (stavem naplněnosti úkolů předchozích etap, stavem plodnosti a smysluplnosti života, stavem zralosti obsahujícím moudré vyrovnání se sám se sebou a svou nedokonalostí, stavem pozitivních reminiscencí atp.) a pochybováním (hrozícím vznikem stavu beznaděje, zklamání, zoufalství) nad vlastní minulostí.

Ve stáří, v němž nabývá mimořádného významu míra spokojenosti se sebou samým (a v němž reálně hrozí/skutečně nastává narušení kontinuity) a se svým životem (podle Eriksona konflikt mezi integritou a pochybováním až čirým zoufalstvím), hrají důležitou regulující roli kontinuální vzpomínky a úvahy z nich vycházející (Schweitzer, 2008). Je tomu tak proto, že tyto reminiscence jsou (mohou být) přirozeným a efektivním prostředkem vyrovnávání se s mnohdy přerušenu životní poslušností (vzniklou např. z důvodu ukončení zaměstnání, odchodem z původního bydliště do institucionální péče, nenadálou nemocí atp.). A nejen to.

Reminiscence pomohou (či mohou pomoci) osobě ve stáří rovněž:

- Zachovávat životní perspektivu (spokojenost/nespokojenost s vlastní minulostí může alespoň minimálně motivovat aspiraci).
- Utvářet, chápat a přijmout smysl života (hodnocení vlastní minulosti může pomoci objevovat/uspřádat hodnoty, dát životním situacím význam /více viz logoterapie V. E. Frankla/, odpovědět na velmi důležité otázky „Jaký je/ byl můj život?“ „Má/měl můj život smysl?“ „Jaký?“).
- Zachovávat identitu (pojetí vlastní minulosti, pochopení a přijetí smyslu života, schopnost vytyčit si dosažitelné cíle a překonávat překážky, mohou pomoci odpovědět na klíčovou otázku „Kdo jsem?“).
- Zachovávat (docílit) životní celistvost - integritu (souvislost, perspektiva, smysl, identita, spokojenost jsou důležité pro přijetí života jako celku).
- Uspokojovat specifické potřeby - zejména ty vážící se k lidské autonomii:
 - Potřebu setrvat ve svém důvěrně známém prostředí, ať už fyzicky nebo ve vzpomínkách (zejména k domovu coby prostoru, který znám a ovládám, cítím se v něm bezpečně, mám zde věci, jež pro mě mají praktický i osobní/symbolický význam, prostoru, který je zaplněn pozitivními vztahy s nejbližšími osobami).

Tato potřeba se může promítat i do reminiscenčního úniku před agresivním ohrožujícím světem kladoucím důraz (a nároky) na to být mladý, dynamický a akceschopný.

- Potřebu zachovat si určitou úroveň aktivity (v rozmezí od zachování si minimální soběstačnosti až po schopnost činnosti přinášející výsledky).

Reminiscence tedy mají ve stáří samy o sobě důležitý přirozeně regulační význam zajišťující potřebnou míru spokojenosti seniora se sebou samým a se svým životem (což potvrzuje řada autorů – např. Butler, 1963, 1980, Schweitzer, 2008). Ona míra je pak (mimo jiné) významnou pro stanovení a zajištění případné žádoucí podpory (viz dále reminiscence jako prevence, terapie atp.).

Stáří podle Josefa Čapka

Nesnadno odhadnout, poznamenal Poutník, na kterých místech svého ostrova se starý člověk právě nachází. Řeklo by se, že je celý soustředěn jen na slabost svých údů. Těžko však rozhodnouti, je-li pravým světlem stáří převážně minulost, pokud se dá vykrášliti vzpomínkami, či může-li jí býti spíše a raději přítomnost, která přece i starým lidem přináší mnohou chvíli pohody. Asi že staří lidé spíše dávají přednost vzpomínkám, protože vzpomínka je oproštěna té bezprostřední hlučnosti, kterou se vyznačuje ve svých projevech každá přítomnost (Čapek, 1967).

Jestliže nahlédneme na reminiscenci ve stáří z procesuálního (a tedy komponentního) hlediska, a záměrně (pro účely tohoto textu) vyloučíme některé proměnné (např. vlivy vnějšího prostředí, osobnostní specifika seniora včetně jeho hodnotového žebříčku), dostaneme se zákonitě k základnímu činiteli, kterým je stav paměti (a potažmo také ostatních kognitivních funkcí, neboť paměť je vždy přítomna při jejich rozvoji a užívání). Tento stav pak může být zatížen dvojitým způsobem – „normálním“ involučně podmíněným úbytkem a/nebo těžším úbytkem doprovázejícím onemocnění, jehož součástí bývá patologické poškození mozku – a to je do značné míry znepřehledňující.

Involučně podmíněný úbytek paměti obecně existuje, avšak s odlišnou hierarchií a variabilitou. Jinými slovy – chronologický věk má prokazatelný vliv na míru paměťového výkonu (ve smyslu jeho poklesu), nicméně odlišně v jeho různých druzích (viz poznámka pod čarou) – a navíc – v potaz musí být brány i jiné determinanty. Stuart-Hamilton (1999) v této souvislosti zmiňuje třeba slovní zásobu, míru deprese, rodinný stav, pohlaví, postavení v zaměstnání, vzdělání (více viz kapitola o prevenci).

Poznámka pod čarou - o paměti

Paměť je naprosto heterogenní schopnost, jejíž fyziologie funguje nejrůznějšími způsoby a jež vychází z anatomicky zcela odlišných částí mozku. Dle toho se různí rovněž klasifikace jejích druhů, rozlišující paměť (Kalvach, 2008, Grawe, 2007, Hort, Rusina, 2007, Koukolík, 2008, Kulišák, 2003):

- *neasociativní (nezávislou na asociacích - jde např. o tzv. habituaci) a asociativní (závislou na souvislostech více podnětů - jde např. o podmiňování);*
- *deklarativní (explicitní) a nedeklarativní (implicitní) (děleno z hlediska obsahového a procedurálního):*
 - *deklarativní paměť je obsahově zaměřena, jde o to, co si dovedeme vědomě vybavit, na co si můžeme vědomě vzpomenout a dovedeme to popsat - má složku sémantickou (paměť na fakta, na význam slov, její obsah není závislý na souvislostech z vlastního života), složku epizodickou (zapamatování si událostí a příběhů, autobiografických epizod vázaných na určitý čas a prostor, její obsah je závislý na životních souvislostech) - paměťové stopy jsou vytvářeny v mezimozku (hipokampu) a ukládány do mozkové kůry;*
 - *nedeklarativní paměť je procedurálně zaměřena, jde o to, co si spontánně, nevědomě vybavujeme, co nedokážeme popsat (jde např. o habituaci, priming, percepční paměť, emoční paměť, jednoduché podmíněné reflexy, motorické dovednosti, percepční a kognitivní dovednosti, učení se návykům) - centrum je v bazálních gangliích a mozečku, mezimozek není třeba;*
- *ikonickou, krátkodobou, dlouhodobou - krátkodobou, střednědobou, dlouhodobou - okamžitou, pracovní, recentní, trvalou - ultrakrátkou, krátkodobou či pracovní, střednědobou či recentní, dlouhodobou (děleno z časového hlediska, ale i z dalších hledisek, např. dle účasti mozkové struktury, dle fyziologického základu atp.);*
- *zrakovou, sluchovou, hmatovou, chuťovou, čichovou... (děleno podle analyzátorů) atp.*

Co se týká některých dosud nezmiňovaných částí mozku „odpovědných“ za paměť, jde hlavně o:

- *spánkové (temporální) laloky podílející se na dlouhodobém uchování informací (levý uchovává spíše verbální informace - viz také sémantická paměť - a pravý spíše prostorové informace - viz také epizodická paměť);*
- *čelní (frontální) laloky (sídla mnoha funkcí intelektové činnosti) se rovněž podílejí na paměti, zejména je-li třeba určit, které události se staly nedávno a které naopak v dávne minulosti.*

Hierarchie a variabilita involučně podmíněného úbytku paměti může mít následující kontury (Dienstbier, 2009, Gruss, 2009, Vágnerová, 2008):

- *malé, ale přesto patrné zhoršení krátkodobé paměti (může jít o úbytek v ovládání paměťových procesů: např. kódování vyžadující pozornost, vybavování informací vyžadující schopnost reagovat /čili zhoršení pozornosti a reakčního času/ - může však jít i o slábnutí samotné paměti - nicméně věkový deficit lze zmírnit tréninkem);*
- *co se týká dlouhodobé paměti, obecně platí, že jakékoli problémy v krátkodobé paměti (viz problémy v kódování, nutnému předpokladu ukládání a ve vybavování) se vždy projeví i v ní (navíc je vše komplikováno aktuálním stavem a strukturálními změnami jednotlivých paměťových oblastí mozkové kůry, stavem inteligence, jazykovými schopnostmi - např. úrovní čtení, po-*

rozumění příběhu apod.) – konkrétně lze konstatovat, že (Stuart-Hamilton, 1999):

- sémantická paměť na fakta (jako součást krystalické inteligence související s objemem získaných vědomostí) zůstává i během stárnutí v poměrně dobrém stavu (pochopitelně za předpokladu, že zapominání je nezbytnou součástí normálního fungování paměti během celého života, a za předpokladu, že běžné výpadky paměti ve stáří prostě existují);
- implicitní paměť (při níž nejsme schopni deklarovat zapamatované schopnosti, protože si je neuvědomujeme) je většinou stárnutím nedotčena, nicméně individuálně (k prokazatelnému zhoršení dochází pouze, je-li k využití implicitních informací třeba další psychické činnosti – např. asociací při zapamatování si slovních spojení);
- validita případných změn autobiografické paměti je problematická – přesnost vzpomínek může být ovlivněna osobním změněním detailů (to mohlo nastat vzápětí po události), osobní cenzurou, způsobem, jakým seniora o vzpomínání požádáme, frekvencí oživování dané události atp. – lze však připustit jisté oslabení v pokročilém věku.

Těžší úbytek paměti (osob seniorského věku) většinou doprovází demence, především početně převažující demence Alzheimerova typu (čili demence atroficko-degenerativní). Jim jsme se podrobněji věnovali v již zmiňovaném čísle časopisu e-Pedagogium (2008/č. 2). Nyní jejich klinický obraz upřesníme.

Chorobně podmíněný úbytek paměti seniora s demencí Alzheimerova typu může mít následující kontury (Hort, Rusina, 2007, Woods, 2006, Kalvach, Zádák, Jiráček, 2004):

- prvně a více bývá postižena paměť krátkodobá (to znamená, že lidé nedokáží přenést informace do dlouhodobé paměti, neboť si nepamatují, co se dělo zhruba před 30 sekundami – důsledkem je zapominání orientačních bodů v novém prostředí, ztráta orientace v čase, lidech, událostech);
- výbavnost v dlouhodobé paměti již uložených informací bývá po určitou dobu zachována (pozn.: někteří autoři dělí dlouhodobou paměť na recentní /uchovávací informace z nedávné minulosti/ a trvalou /uchovávací informace ze vzdálené minulosti/ – nejvíce odolnou je v našem případě paměť trvalá – viz následující odrážka);
- postupně nastává problém v zapamatování si nových obsahů, čímž dochází k pozvolnému rozkladu dlouhodobé paměti (nejdříve časově nejbližších, např. rok starých stop, pak starších a ještě starších);

- typickým příznakem může být porucha recentní epizodické slovní paměti (zapomínání běžných každodenních událostí), v různé míře bývá narušena také paměť sémantická – následné problémy s vyjadřováním (chybí slova) jsou kompenzovány „slovní vatou“ a lhaním;
- naopak zachována bývá paměť implicitní (opět platí dodatek uvedený již u involučně ovlivněné implicitní paměti);
- důležitá je etiologie poruchy – záleží např. na postižení té které hemisféry (př.: někteří klienti mohou mít zřetelněji narušeny funkce vázané na čelní mozkové laloky a přestanou být schopni plánovat a řídit jednoduché činnosti apod.).

Reminiscence jako prevence

V předchozí kapitole jsme stručně vymezili obrysy možného involučně či patologicky podmíněného úbytku paměti, nyní se vrátíme k reminiscenci, (přirozeně) regulačnímu činiteli zajišťujícímu potřebnou míru spokojenosti seniora se sebou samým a se svým životem (čili prostředku zajištění přijatelné kvality života).

V případě, kdy bude cílem samostatné činnosti seniora či institucionálně realizované podpory (prostřednictvím reminiscence) zabránit jakémukoli jeho paměťovému úpadku (nebo zhoršení již existujícího), se dá primárně hovořit o využití vzpomínek (a úvah z nich vyplývajících) k preventivním účelům.

Reminiscence jako prevence v širším slova smyslu plní úkoly, které byly v tomto textu zmíněny v souvislosti s jejím potenciálem pomoci: udržovat posloupnost života, zachovávat životní perspektivu, utvářet, chápat a přijmout smysl života, zachovávat identitu, zachovávat integritu a uspokojovat specifické potřeby. V užším slova smyslu však plní preventivní úkol, jímž je zachování aktivity a maximálně možné psychické (hlavně kognitivní) výkonnosti.

Poznámka pod čarou - o vzdělání

Je všeobecně známo, že vzdělání má velký preventivní význam proti psychickému stárnutí a potažmo proti demenci (viz např. výzkumy mozkové plasticity D. Hebba, M. Rosenzweiga, M. Diamondové, E. Benneta a dalších - Kempermann in Gruss, 2009). Bylo prokázáno (Goldberg, 2004), že stejně závažné neurologické onemocnění poškozuje dobře vybavený mozek méně, než mozek vybavený slabě. Největší „naději“ tedy mají ty jeho části, které byly nejvíce aktivovány (např. lidé namáhající mozek tvůrčím psaním si chrání spánkový lalok, lidé velkou část života rozhodující a plánující si ochraňují čelní laloky), zranitelné totiž mohou být v různé míře různé oblasti (viz projevy Alzheimerovy choroby). Naši první větu proto upřesníme. To, co má preventivní význam, to, co chrání před demencí, je spíše povaha činností majících vztah k vzdělání než vzdělání samotné.

V institucích realizované zachování (či obnova) aktivity (skrz aktivizaci) i posilování psychické výkonnosti je (může být) dosahováno nejrůznějšími způsoby (je třeba poznamenat, že co se týká zmíněných způsobů /vyjma některých zcela specifických/, není příliš výrazný rozdíl mezi prevencí a terapií) - v rámci kompetenci speciálního pedagoga se tak děje např. za pomoci:

- kognitivního tréninku (paměti a s ní souvisejících psychických funkcí - vnímání, pozornosti, myšlení, kreativity atp.) - použitelné jsou: cílená cvičení paměti a koncentrace, techniky kategorizace a asociačního řetězce, tvorba příběhů, znalostní aktivity herního charakteru (kvízy, křížovky), vzdělávací aktivity (např. výuka cizích jazyků), skupinová řešení problémů apod.;
- zajištění orientace v měnící se okolní realitě (ve smyslu zachování adaptability při zátěžích, nárocích a změnách vnějšího prostředí) - použitelné jsou: nácviky dovedností využívat moderní technologie (počítače, Internet, mobilní telefony), změna životního programu (činnosti), podpora mezigeneračních interakcí apod.;
- stimulace motoriky a posilování fyzické kondice - toto má vliv nejen na tělesné zdraví, ale také na psychiku (pohyb ovlivňuje schopnost učení včetně vyšší pozornosti, lepší koncentrace a fungování krátkodobé paměti, pozitivní prožitek z pohybu neguje některé nevhodné psychické projevy, může změnit postoj k sobě samému atd.) - záleží na druhu aktivity, např. některé typy tance aktivují nejen motorická centra, ale i oblasti mozku důležité pro orientaci a vnímání prostoru a další na ně navázaná centra - použitelná jsou různá fyzická, relaxační a psychofyzická cvičení.

Návod pod čarou - o zjednodušení trénování paměti

Jednoduchým trikem, jak si zapamatovat libovolná slova, která spolu ani nemusí souviset, je smysluplně tato popojít a vytvořit příběh. Příkladem mohou být třeba následující slova: pes, pošták, sopka, chleba, svátek, věž.

První slovo je „pes“. To si lze zapamatovat jakkoliv. Např. budu si pamatovat, neboť máme doma psa, mám rád psy atp. Pes v literatuře občas pokouše „poštáka“. Další slovo je „sopka“. Pošták nese noviny, v nichž je zpráva, že vybuchla sopka Etna, sopka chrlí kameny ve tvaru bochníku „chleba“ a je to právě v den, kdy má „svátek“ teta Jarmila, která bydlí u Jindřišské „věže“.

Seznámíte-li někoho s podobným příběhem, většina lidí si zapamatuje deset slov ve správném pořadí a dokáže je ještě vyjmenovat jak odpředu, tak odzadu. Tento druh činnosti rozvíjí promyšlené kódování materiálu.

Jinak si lze pamatovat např. pomocí techniky prvních písmen - př. k zapamatování poloměru Země (6378 km) lze využít poněkud neformálního rčení „šetri se osle“ (6 = šest, 3 = tři, 7 = sedm, 8 = osm) (www.poruchypameti.cz, 10. 3. 2009).

Reminiscence jako terapie

V případě, že bude cílem institucionálně realizované podpory seniora (prostřednictvím reminiscence) zmírnit (napravit) důsledky již existujícího patologického paměťového úpadku, lze hovořit o využití vzpomínek (a úvah z nich vyplývajících) k terapeutickým účelům.

Hlavní úkoly „terapie vzpomínkami“ (u osob seniorského věku znevýhodněných z důvodu patologického úbytku paměti – viz demence Alzheimerova typu) směřují k posílení jejich identity a kontinuity vlastního života – neodmyslitelná je u nich také neustále prováděná aktivizace – dílčí úkoly směřují k reedukaci: paměti a návazných psychických funkcí (včetně jazyka a jeho porozumění či orientace), základních (čili sebeobslužných) a instrumentálních (telefonování, manipulace s platební kartou) dovedností, motoriky, chování, prožívání. Přitom platí, že:

- musí být provedeno (prováděno) funkční hodnocení klienta;
- bychom měli znát příčinu jeho případného nestandardního chování;
- poskytování informací (napomáhajících v orientaci i ve srozumitelné komunikaci) musí být promyšlené, strukturované a smysluplné;
- kognitivní trénink a aktivizace mají u demence svá specifika;
- pohyb musí být motivován zvnějšku (mnohdy značně specifickými podněty);
- každá vzpomínka (i ta chaotická, zdánlivě bez kontextu) má smysl (může jít o poslední snahu uspořádat si svůj život) a neměla by zapadnout;
- autobiografické vzpomínání má přednost, ale u postižení mozku může být kontraproduktivní až riskantní.

Poznámka pod čarou - o autobiografickém vzpomínání

Autobiografické vzpomínání je nejpřirozenějším druhem reminiscencí v životě člověka (s tímto druhem reminiscencí experimentovali např. Galton, Ebbinghaus, Wagenaar). Není ani divu, vždyť je tvořeno z naprosto autentického „materiálu“, navíc okořeněného osobním prožitkem. Má mnoho významů: může být jakousi reakcí na nudu (pomáhající překonat rozpor mezi všední přítomností a událostmi nabitou minulostí), ale také prostředkem vyrovnání se s životním konfliktem (či krizí) (Draaisma, 2009) – a v tom se skrývá jeho terapeutický potenciál.

U osoby s demencí Alzheimerova typu však dochází k poruše recentní epizodické paměti (složky paměti deklarativní), obtížím ve vyhledávání slov, úzkosti vyvolané vlastní sníženou funkcí atp. Z toho vyplývá několik potenciálních problémů ve využití autobiografických epizod z nedávné minulosti. Zejména je třeba dát pozor na možná traumata z neúspěšného porozumění a vybavování – stejně tak pozor na otevření vzpomínek na traumatické životní události.

„Terapie vzpomínkami“ mohou být zastoupeny ve vícero terapeutických přístupech. Jedním z nejpoužívanějších a nejosvědčenějších je reminiscenční terapie (viz Schweitzer, 2008, Woods, 2006, Bender, 1999). Tato je založena

na následujícím předpokladu. Lidský mozek dobře reaguje na známé podněty, jejichž stopy má již uloženy v dlouhodobé paměti (pokud ovšem není daná oblast poškozena, či s ohledem na involuční změny – viz kontury paměti uvedené výše). Tyto podněty lze průběžně stimulovat, oceňovat reakce na ně a učinit je prostředkem porozumění mezi lidmi (v našem případě mezi klientem a terapeutem). Současně se vyvolané reakce mohou stát jakousi platformou, na níž může terapeut budovat (obnovovat) další schopnosti a vlastnosti. Přitom respektuje osobnost (některé typy osobnosti /či osobnostní rysy/ nejsou zcela vhodné – např. osoby pojmající svoji minulost negativně, lítostivě, osoby neurotické, nevyrovnané se svým životem – to však neznamená jejich kategorické vyloučení) a individuální zkušenosti klienta, hodnotu, důležitost a pozitivně prožitkový aspekt vzpomínek.

Reminiscenční terapie aplikuje výše uvedený předpoklad cíleně, řízeně, strukturovaně a pomocí jistých specifických prostředků (dobře popisuje tyto prostředky A. Norris, 1986), jimiž jsou zvláště uzpůsobená média fungující jako motivy a katalyzátory reminiscencí (požadovaných paměťových reakcí). Jedná se o to využít v maximálně možné míře nejružnějších komunikačních kanálů, hlavně těch efektivních. Lidé komunikující obtížně verbálně mohou začít komunikovat jinými způsoby – prostřednictvím:

- vizuálních médií,
- hudebních a zvukových médií,
- médií, nositelů čichových nebo chuťových vjemů,
- dotekových (taktilních) médií aj.

Příklad ze zahraničního tisku

Profesionální zpěvák a skladatel Jason Soudah dostal nabídku od přátel z Japonska, aby složil hudební doprovod k půlhodinovému videu, na němž byly fotografie a scény poskládané za účelem připomenutí dávných rodinných událostí. Výsledek byl nepochybnitelný. Ukázalo se, že hudba s obrazem byla více efektivní ve vyvolání vzpomínek než samotný obraz. Soudah (mimořadně bývalý neúspěšný student psychologie) se tomuto fenoménu začal dále věnovat z pozice skladatele a interpreta. Jeho práce prakticky potvrdila, že hudba (jako silné komunikační médium) může „zasáhnout“ ty části mozku, které ostatní formy komunikace „nezasáhnou“ – dokonce i v pokročilejších stádiích demence. Nabídl se tak cesta, jak se dostat i přes překážky Alzheimerovského postižení (Croucher, 2008).

S reminiscencemi lze pracovat individuálně, skupinově, při rodinných sezeních apod. Při individuální formě práce jsou jednotlivci většinou vedeni k pozitivnímu ohlédnutí za svým životem (chronologicky seřazují životní aktivity, události a zkušenosti, hodnotí je a vytvářejí vlastní deníky, vzpomínkové boxy, kuříky), což se může dít při individuálním sezení, nebo při jakékoli jiné

aktivitě (např. při zájmové činnosti, vycházce atp.) – přitom lze uplatnit také další specifické (terapeutické) přístupy, např. orientaci v realitě či validační terapii (založenou /dle tradic humanistické psychologie/ na bezvýhradném přijetí přání a nápadů klienta /primárně jde o jejich kladné hodnocení, neodmítání a možné využití/). Skupiny jsou vytvářeny dle různých klíčů – např. otevřené a uzavřené – probíhají nejméně jednou za týden a zahrnují činnosti, při nichž jsou členové (mimo jiné) povzbuzováni k tomu, aby se vzájemně dělili o svoje významné vzpomínky. Tím je podporována identita jednotlivců a kontinuita jejich společenského života – v případě zapojení příslušníků rodin i kvalita rodinných vztahů a kvalita života rodinných pečovateli.

V procesu reminiscenční terapie mívají pravidelné zastoupení techniky postavené na neverbální komunikaci (viz možné nedostatky ve verbálním vyjadřování a v porozumění verbální komunikaci) – jde například o techniky využívající prostředky umění: dramatického (simulace minulých životních situací, práce v simulovaném prostoru), hudebního, tanečního, výtvarného (komunikace kresbou či plastikou) a literárního – svoje zastoupení má také přímé komunikační využívání řeči těla, prostoru a času mezi terapeutem a klientem. Verbálně lze komunikovat do míry srozumitelné klientovi – efektivita této komunikace je především závislá na terapeutovi.

Poznámka na závěr

Užitím technik postavených na neverbální komunikaci se dostává reminiscenční terapie na hranici jiných podobně orientovaných terapeutických přístupů – zejména těch spadajících do arteterapie v širším slova smyslu. Co ji především od nich odlišuje, je důraz na reminiscenci zahrnující specifika osob seniorského věku znevýhodněných demencí. Velmi zajímavým se v tomto smyslu jeví vztah mezi systémy: teatroterapie, dramaterapie a divadlo reminiscence.

Literatura

- BENDER, M., BAUCKHAM, P., NORRIS, A. *The therapeutic purposes of reminiscence*. London/Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.
ISBN 0-803-97641-0.
- BUTLER, R. *The life review: An interpretation of reminiscence in the aged*. *Psychiatry*, 1963, 26, s. 65–75.
- BUTLER, R. *The life review: An unrecognized bonanza*. *International Journal of Aging and Human Development*, 1980, 12, s. 35–38.
- ČAPEK, J. *Kulhavý poutník (Co jsem na světě uviděl)*. Praha: Československý spisovatel, 1967.

- DIENSTBIER, Z. *Průvodce stárnutím aneb jak ho oddálit*. Praha: Radix, 2009. ISBN 978-80-86013-88-0.
- DRAAISMA, D. *Proč život ubíhá rychleji, když stárneme. O autobiografické paměti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1806-9.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství LN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.
- GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0713-1.
- GRAWE, K. *Neuropsychoterapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-311-6.
- GRUSS, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-605-6.
- HORT, J., RUSINA, R. a kol. *Paměť a její poruchy*. Praha: Maxdorf, 2007. ISBN 978-80-7345-004-5.
- CROUCHER, M. *Reminiscence Therapy. Memories of the past stirred by dreamy melodies*. The Epoch Times, March 27 – April 2, 2008, B3.
- KALVACH, Z. a kol. *Geriatrické syndromy a geriatrický pacient*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2490-4.
- KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R. a kol. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0548-6.
- KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-314-3.
- KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
- MÜLLER, O. *Pohled na speciálněpedagogickou péči o seniory s demencí*. e-Pedagogium (on-line), 2008, roč. 8, č. 2, s. 54–60.
Dostupné na www: (<http://epedagog.upol.cz>). ISSN 1213-7499.
- MÜLLER, O. *Speciálněpedagogická gerontagogika - výsledek změn paradigmatu speciální pedagogiky*. e-Pedagogium (on-line), 2008, roč. 8, č. 2, s. 61–68.
Dostupné na www: (<http://epedagog.upol.cz>). ISSN 1213-7499.
- NORRIS, A. *Reminiscence with elderly people*. London: Winslow, 1986. ISBN 0-863-8804-1X.
- SCHWEITZER, P., BRUCE, E. *Remembering Yesterday, Caring Today. Reminiscence in Dementia Care: A Guide to Good Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN: 978-1-84310-649-4.
- STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1318-5.

WOODS, R.T. (ed.) *Psychological problems of ageing: Assessment, treatment and care*. Chichester/New York: John Wiley a Sons, Ltd., 2006. ISBN 0-471-97434-X.

Oldřich Müller, Mgr., Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

585 635 310

omuller@centrum.cz

GEOINFORMATICKÁ GRAMOTNOST DĚTÍ A SENIORŮ - MÍRA ZJEDNODUŠENÍ A HRAVOSTI PRO SNAŽŠÍ POCHOPENÍ APLIKOVANÝCH ICT

Vilém Pechanec, Helena Kilianová, Zdena Dobešová

Abstrakt

Informační a komunikační technologie (ICT) dnes výrazně ovlivňují způsoby a metody výuky na všech stupních vzdělávání. Aplikovaná informatika vstupuje do běžného života stále více. Mezi nejdynamičtěji se rozšiřující aplikační směry dnes patří geoinformatika – propojení informačních technologií a prostorových vazeb objektů a jevů na zemském povrchu. Kdo by dnes neslyšel či nepoužil „mapy na webu“, GPS navigaci či nehledal své bydliště na leteckých snímcích? Má-li být těchto technologií efektivně využito ve výuce i v běžném životě, je potřeba cílené a přitom nenásilné vzdělávání všech věkových skupin. Pro hlavní věkovou skupinu, studenty středních a vysokých škol, jsou dnes metody výuky této disciplíny zformovány v podobě akreditovaných vysokoškolských studijních předmětů.

Jak ale vzdělávat v této oblasti žáky 1. stupně základních škol a seniory? Je možné jim jednoduchou formou vysvětlit základní principy oboru a jeho aplikace tak, aby pro ně geoinformatika nebyla strašákem, ale každodenním dobrým pomocníkem?

Autoři v příspěvku nabízejí zkušenosti z alternativního vzdělávání obou jmenovaných skupin.

Vzdělávání mladších školáků proběhlo v rámci Univerzity dětského věku. Metodou výuky se stalo divadelní představení s velkým množstvím interaktivních výklad dokreslujících aktivit. Vzdělávání seniorů probíhalo v rámci Univerzity třetího věku a muselo zohlednit snížené povědomí o ICT, mnohdy až ostych při práci na PC. V loňském roce proběhly tyto dvě naprosto rozdílné přednášky v rozmezí jednoho týdne.

Klíčová slova

Geoinformatika, kartografie, mimoškolní vzdělávání, vzdělávání seniorů, vzdělávání žáků.

Geoinformation Literacy for Children and Seniors – the Simplification and Playfulness to Help Understand the Applied ICT

Abstract

Information and communication technologies (ICT) have great influence on didactics and forms of education, nowadays. Applied informatics becomes a part of everyday life more and more. One of the most dynamically expanding areas is geoinformatics as a connection of information technologies and spatial relations of objects on earth surface. Many people today use “maps on the web”, GPS navigation or search their residences on aerial photos. If we want to use these technologies effectively in education and ordinary life, targeted and spontaneous education of all groups must be done.

Education forms of geoinformatics are accredited as study programs at universities for the main age group – secondary school students and university students. How are pupils and seniors educated in this area? It is possible to explain them basic principles of an application so that the geoinformatics is not a nightmare for them but an everyday useful helper?

Authors of the article offer their experience with alternative education of the two above mentioned groups. Education of younger pupils takes place within the frame of a project Children’s Age University. Education was realized as an interactive theatre performance with explanation of activities. Education of seniors takes place under the scope of University of the Third Age. In this education low knowledge of ICT and diffidence in work with PC had to be considered. Last year these two different lessons were realized during one week.

Key words

Geoinformatics, cartography, after-school activities, seniors education, education of pupils.

Úvod

Rychlý vývoj informačních a komunikačních technologií (ICT) v posledních desetiletích přinesl množství nových možností, metod a postupů zpracování, inovativních řešení i způsobů prezentací a zobrazení výsledků v mnoha oborech (Horvátová, Zlámal 2007). Rozvoj ICT umožnil vznik oborů či podoborů, prioritně zaměřených na využívání moderních technologií k řešení úloh. Jedním z těchto nových oborů je geoinformatika, obor využívající moderní výpočetní

techniku pro zpracování prostorových úloh v geografii, kartografii, geodézii, územním plánování a dalších. Geoinformatická gramotnost, skládající se z gramotnosti geografické, kartografické a informační, zahrnuje znalosti, dovednosti, návyky a postoje jedince (Voženilek 2004). Geoinformatická gramotnost je komplexní pojem, který má dvě úrovně: chápání a využívání. Využívání geoinformačních technologií je znakem vyšší úrovně geoinformatické gramotnosti, které vždy předchází schopnost chápání geoinformatické problematiky (Douglass 1998).

Katedra geoinformatiky PrF Univerzity Palackého v Olomouci již téměř 10 let zajišťuje výuku jednotlivých disciplín geoinformatiky v rámci svého studijního oboru Geoinformatika v bakalářském, magisterském i doktorském stupni studia a výběrové kompilace předmětů pro ostatní studijní obory na Univerzitě Palackého v Olomouci.

V rámci projektů celoživotního vzdělávání byli pracovníci katedry před třemi lety postaveni před otázkou, jak tuto poměrně složitou disciplínu, která staví na mnoha pilířích z technických a přírodovědných oborů, přiblížit seniorům a mladším žákům v rámci projektů popularizace přírodních věd Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého – Univerzity dětského věku a Univerzity třetího věku.

Vzhledem na specifika oboru Geoinformatika, který je v současné době výlučně vysokoškolským oborem a na nižších stupních škol se nevyučuje, se nejednalo o úkol jednoduchý, a to hned z několika důvodů:

- pracovníci KGI pracují se studenty vysoké školy, tj. s věkovou kategorií 19–25 roků,
- pracují se studenty se základní počítačovou a informační gramotností,
- při vzdělávání používají odpovídající didaktické metody a postupy,
- pracují s přiměřeně početnými skupinami studentů,
- výuka je úzce vázána na počítačové laboratoře se speciálním hardwarem a softwarem.

Je pravdou, že díky osvětě především mladých kantorů se technologie GIS začínají objevovat ve výuce zeměpisu jako prostředky pro zpestření (např. použití produktu Google Earth „pro návštěvu“ Grand Canyonu, či webu Geography Network pro přístup ke globálním mapám), k systematické výuce a využívání technologií GIS však nedochází. Jediným rozsáhlejším projektem v ČR byl modul SIPVZ-Z, kde díky aktivitám PdF TUL v Liberci se pedagogové v dané problematice vzdělávali a nabyté poznatky přenášeli do zeměpisných seminářů. Osvětové hodiny na téma geoinformatiky se tak dnes odehrávají především

v rámci celosvětové aktivity GIS Day (www.gisday.com), do kterého je pracoviště autorů aktivně zapojeno.

Každý učitel se snaží svým předmětem žáka či studenta zaujmout, podnitit jeho zájem o obor a předat mu vědomosti a dovednosti, které bude dále rozvíjet. Postupy a metody vzdělávání se liší podle věku a počtu žáků, stupně jejich dosavadních znalostí, náročnosti oboru apod. Vytvoření kvalitativně nových systémů alternativního vzdělání v oboru geoinformatika pro dvě věkově zcela odlišné skupiny – mladších školáků a seniorů – bylo postaveno na těchto základech. Vychází z jejich dosavadních znalostí a dovedností, na něž navazuje a staví nové poznatky a informace.

Ve školním i mimoškolním vzdělávání zaujme více zábavná, „akční“ a multi-mediální forma předávání vědomostí. Tento princip byl prioritou při sestavování programů pro alternativní formy vzdělávání, didaktická hra je významnou vyučovací metodou (Skalková, 2007). Opakování akcí přineslo možnost hodnocení úspěšnosti a hodnocení zvolených forem výuky.

Geoinformatika

Geoinformatika využívá informační technologie pro řešení geografických problémů, buduje geografické informační systémy, zpracovává data z dálkového průzkumu Země, využívá tematickou a digitální kartografii, modeluje prostorové jevy v krajině apod.

Každý nový obor, postup či technologie ve svých počátcích naráží při svém rozšiřování do obecného povědomí na neznalost laické i odborné veřejnosti a vypracovává postupy výuky pro různé věkové skupiny.

Geoinformatika, jako relativně nový aplikační obor, naráží u nás při svém rozšiřování na nižší počítačovou gramotnost, především u středních a vyšších věkových skupin potenciálních uživatelů. Faktem je, že střední a nižší věkové skupiny, včetně mladších školáků, většinou počítače ovládají a novinky akceptují snáze. Přesto je nutné seznamovat s možnostmi oboru i mladší školáky, jak tomu bylo při popisovaném programu.

Univerzita třetího věku U3V

Univerzita třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci poskytuje a rozšiřuje možnost uspokojovat vzdělávací potřeby občanům třetího věku – seniorům. Vhodnou formou informuje o nových poznatcích, rozšiřuje vědomosti a zkušenosti, které mohou senioři uplatňovat při osobním rozvoji a využívat v osobním životě. Umožňuje aktivní naplnění volného času, přináší rovněž

kontakty a přátelství s věkově blízkými lidmi, podporuje psychickou svěžest lidem post-produktivního věku.

Cílem Univerzity třetího věku je zprostředkovat seniorům nové poznatky, doplňovat vědomosti o moderních metodách a technologiích, umožnit jim získat nové dovednosti. Systém přednášek, zajišťovaný profesory, docenty a odbornými asistenty Univerzity Palackého v Olomouci i významnými odborníky z praxe, je průběžně aktualizován v nabídce studijních oborů i jejich obsahu. Více informací na <http://www.u3v.upol.cz/>.

Geoinformatika se přednášela ve dvou blocích. Pro blok Výzkum v přírodních vědách byla připravena přednáška s názvem Geoinformatika – věc neznámá. Přednáška byla doplněna také praktickým cvičením. Pro blok My – lidé a příroda – na přelomu miléníí byla připravena přednáška Mapování lesů na planetě Zemi pomocí geoinformačních technologií.

Přednáška se odehrávala ve standardní přednáškové aule. Seniori tak usedli do stejných lavic, kde sedávají jejich vnuci. Přednáška byla založena na hlavní powerpointové prezentaci proložené živými ukázkami popisovaných technologií.

V průběhu přednášek i následného cvičení se ukázalo, že u takovéto studijní skupiny se přednášející nemusí bát rušivých vlivů mezi posluchači. Seniori obvykle nevyrušují, nevyvíjí jiné aktivity známé z výuky dnešních studentů (SMS v průběhu přednášek apod.). V popisovaných příkladech z reálného života, k čemu se dají jednotlivé technologie použít, se lze odvolávat na širokou škálu příkladů. Seniori mají bohaté životní zkušenosti a rychle se v příkladech každodenního života orientují. Ba co více, velmi rádi doplňují výklad o podobné příklady.

Při výkladu je však potřeba mít na mysli, že v oblasti ICT mají velmi malé povědomí. Řadu běžných až slangových výrazů z ovládání počítače vůbec neznají a přednášející musí velmi opatrně volit stejné pojmy pro jednu věc.

Dále je velmi specifická pro tuto skupinu volba hlasitosti projevu a dikce řeči. Posluchači jsou velmi heterogenní skupinou (co se týče „kvality“ sluchu a zraku). Řada z nich již potřebuje zdravotní pomůcky. Řeč by tedy neměla být moc rychlá, moc tichá, je potřeba zřetelně artikulovat. Co se týče podpory powerpointových prezentací, je potřeba pro tuto skupinu volit velké písmo a ostrý kontrast mezi písmem a pozadím. Také se ukázalo, že řadě posluchačů způsobují problémy s vnímáním obsahu rychlé animace. Tedy to, co u středněškolských a vysokoškolských studentů udržuje pozornost a přidává na atraktivitě, tady může spíše způsobit komplikace.

Cvičení, zvládnutí práce s GIS programem a GPS přístrojem, probíhalo v předem tušených intencích. Potvrdilo se, že znalost práce s PC je velmi slabá, a v mnoha případech, když se posluchačům zapůjčily GPS přístroje do ruky, se projevovala až obava si něco vyzkoušet (ať se to nepokazí). Naopak, když se podařilo zvládnout s pomocí přednášejícího „jednoduchý“ úkol, připojit si ortofotosnímky pomocí technologie webových služeb do těžkého GIS klienta a najít na snímku, kde se právě nachází, radost byla opravdová. V několika případech je vedla k pozdějšímu zaslání e-mailu (!) či jen dopisu svému vyučujícímu, jak to ukázali doma svým dětem a vnukům.

Univerzita dětského věku UDV

Univerzita dětského věku je cyklus atraktivních přírodovědných přednášek jednotlivých kateder Přírodovědecké fakulty UP, které probíhají v prostorách Moravského divadla v Olomouci. Je jednou z klíčových aktivit projektu Medializace a popularizace vědy (MedVěd), jehož cílem je popularizace a medializace jednotlivých oborů a úspěchů pracovišť Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Projekt se svým pojetím podílí na procesu vzdělávání na nižších stupních škol a snaží se děti a studenty přesvědčit, že věda může být zajímavá, pestrá a perspektivní pro budoucí povolání a přispívá k zájmu nejmladší generace – školáků – o přírodní vědy. Více informací na <http://www.projektmedved.eu/UDV/>.

První ročník proběhl v roce 2007, zúčastnilo se ho 100 dětí ve věku od 9 do 14 let, většinou ze škol v Olomouci či okolí. Druhý ročník proběhl v roce 2008, účastnilo se ho 120 dětí ve věku od 8 do 11 let opět ze škol Olomoucka. Třetí ročník se v současné době připravuje.

Pro Univerzitu dětského věku byl autory příspěvku sestaven výukový program, nazvaný Svět na dlani, přinášející mladším školákům základní informace o kartografii a geoinformatice, jejich náplni a možnostech. Hlavním cílem připraveného programu bylo seznámit studenty Univerzity dětského věku se základními pojmy a obsahem oboru geoinformatika formou hry, resp. pohádkového představení. Opakování této akce přimělo autory a současně aktéry představení zamyslet se nad zvolenými metodami, postupem a odezvou.

Svět na dlani

Divadelní představení Svět na dlani bylo sestaveno jako sled vybraných pasáží z filmových pohádek, které (ne)vědomky využívají nástrojů geoinformatiky pro ztvárnění kouzel, krátkých přednášek, didaktických her, pokusů a cvičení,

propojených rozhovory a scénkami hlavních aktérů. Vše bylo zaměřeno na vysvětlení pojmu mapa, objasnění jejího obsahu, praktického procvičení orientace v mapě a názorného pokusu pro demonstraci principu měřítko mapy jako zmenšeného obrazu povrchu zemského.

Školáci měli porozumět pojmům z kartografie, např. mapa, legenda, kompozice mapy či mapový znak, ujasnit si, které mapové znaky na mapu patří a které nikoli, vyzkoušet si orientaci na mapě a nalezení trasy. Zahrnuta byla i základní informace a praktické cvičení na téma měřítko mapy.

Podobně jako se v geoinformaticke kombinují klasické známé metody a postupy práce s novými, téměř pohádkovými technologiemi a možnostmi, programem Svět na dlani prováděl školáky téměř pohádkový Kryštof Kolumbus. Vysvětloval nejen jim, ale i téměř reálné hanácké selce a potulné cikánce, co je mapa, k čemu slouží, co obsahuje a základy práce s mapou. Živý projev byl doplněn prezentacemi se stručným teoretickým výkladem a vizuálními efekty.

- **Úvodní obraz**

Akce: Krátká pohádková prezentace o využití mapy a navigace.

Cíl: S pomocí vybraných částí hraných pohádek navodit atmosféru oboru, podnítit zvědavost, předvést praktické využití a uplatnění technologie.

- **Obraz: Kudy vede cesta?**

Akce: Scénka Kryštofa Kolumba a cikánky, kteří hledají cestu, hanácká selka rozvláčně radí. Kolumbus lituje, že nemá mapu, a vysvětluje, co je mapa a k čemu je nutná.

Cíl: Navodit u školáků pocit, který zažili, když se ztratili či zatoulali z dohledu rodičů a prožili nejistotu a zmatek. Školáci získávají informaci, že pomocníkem a řešením v této situaci je právě mapa. Nicméně sama mapa nestačí a je nutné umět mapu číst.

- **Obraz: Typy map**

Akce: Prezentace různých typů map (základní, tematické, mentální), včetně leteckého snímku známého objektu

Cíl: Představit a připomenout známé druhy map, upozornit na množství možných témat v mapách, zdánlivou složitost

- **Obraz: Pravidla tvorby a čtení map**
 Akce: Dialog uvádějící komentovanou prezentaci o kartografii a mapách.
 Cíl: Stručně seznámit školáky s oborem, který se mapami zabývá, a vysvětlit, co vše musí kvalitní mapa obsahovat, aby byla efektivně využitelná.
- **Obraz: Z čeho se skládá mapa**
 Akce: Dialog uvádí hru – 15 vybraných školáků vystoupí na jeviště, kde obdrží kartu s mapovým znakem. Každý školák ukáže svůj znak ostatním, popíše, co představuje, určí, zda daný znak do mapy patří či nikoli, a zařadí se do odpovídající skupiny mapových znaků. Skupina dětí, držících obrázky se znaky, jež do mapy nepatří, odchází. Správné znaky jsou znovu pojmenovány a komentovány.
 Cíl: Seznámit školáky s obsahem mapy, mapovými znaky a jejich významem.
- **Obraz: Obsah mapy**
 Akce: Komentovaná prezentace o obsahu mapy.
 Cíl: Zopakovat a utřídit poznatky o obsahu map, doplnit a rozvést některé předcházející informace, zklidnit školáky po předcházející hře.
- **Obraz: Čtení mapy**
 Akce: Dialog Kolumba se selkou o složitosti obsahu mapy.
 Cíl: Motivovat školáky pro práci s mapou.
- **Obraz: Praktické cvičení orientace na mapě formou hry**
 Akce: Hledání zadaných bodů a tras na mapě ve dvou- až tříčlenných skupinách jako součást hry „Ztratilo se dítě“. Hru zahájí policista sdělením, že se ztratilo dítě, ale očitými svědky bylo spatřeno na různých místech a trasách, které školáci hledají.
 Cíl: Osvojení a zdokonalení orientace na mapě. Praktické procvičení lokalizace definovaného bodu (hráz přehradní nádrže), vyhledání směru (na severozápad), odhad vzdálenosti (jeden a půl kilometru od...), identifikace objektů (kostel, křižovatka, les...), rozpoznání nadmořské výšky (kóta 312 m n. m.) a stavby reliéfu (do kopce, z kopce, po rovině).
- **Obraz: Moderní technologie**
 Akce: Pohádková prezentace o satelitní navigaci a jejím využití.
 Cíl: Seznámit a připomenout existenci novějších technologií a postupů pro vyhledávání, zklidnit školáky po akční hře.

- **Obraz: Země je kulatá**
Akce: Dialog o kulaté Zemi a ploché mapě.
Cíl: Upozornit na problematiku převodu a zmenšení třírozměrného povrchu země do roviny mapy, přizpůsobené věku školáků.
- **Obraz: Projekce světa – princip převodu a zmenšení povrchu do roviny mapy**
Akce: Hra s balonky. Aktéři na jevišti kreslí fixem na nafouknuté balonky obrázky – květ, sluníčko, obrys České republiky, školáci kreslí podle vlastního uvážení a zručnosti. Poté všichni balonky vyfouknou a pozorují zmenšení a zploštění nakresleného obrázku.
Cíl: Demonstrovat zmenšení a zploštění obrazu povrchu země do roviny mapy.
- **Obraz: Mentální mapa České republiky**
Akce: Zakreslení důležitých objektů do slepé mapy. Školáci mají zakreslit Prahu, Olomouc, Sněžku a tok Labe.
Cíl: Provéřit hrou vnímání prostoru, vysvětlit princip mentální mapy, procvičit prostorovou orientaci (obr. 1).



Obr. 1: Aktivní zapojení mladých „studentů“

- **Obraz: Jak to vidí ptáci?**
Akce: Prezentace leteckých snímků a ortofotomap známých a významných objektů v České republice jako simulace dat dálkového průzkumu Země.
Cíl: Představit princip dálkového průzkumu země pro pochopení a předvedení možností geoinformatiky, upozornění na specifika metod, prověřit postřeh školáků.

Poznatky a zkušenosti

Věková skladba školáků: v r. 2007 se akce zúčastnilo přibližně 100 školáků ve věku 9 až 14 let. Počet i věkové rozpětí se ukázaly v daných podmínkách jako problematické. Jak bylo zmíněno výše, představení se odehrávalo v prostorách Moravského divadla, děti tedy seděly v hledišti ve skupinkách tvořených zpravidla spolužáky ze třídy. Znamenalo to různou vyspělost jednotlivých skupin, neboť mentální i manuální vyspělost byla vlivem věkového rozpětí účastníků velmi rozdílná. Mladší děti pracovaly pomaleji a starší žáci, kteří úkoly splnili rychleji, rozptylovali svou pozornost jinými aktivitami a rušili mladší. Zvláště aktivity vyžadující více pohybu přinesly problém v následném uklidnění dětí pro další hru.

V roce 2008 byli účastníky školáci ve věku 8 až 11 let. Tato věková skladba byla již příznivější, mentální i manuální úroveň školáků byla vyrovnanější. Ani plánovaný vyšší počet dětí nebyl překážkou.

Sestavení programu: pro autory bylo do značné míry intuitivní záležitostí vytvoření programu, při němž využívali teoretické znalosti, vycházeli z moderních didaktických metod, ale především z předchozích osobních zkušeností.

Prvnímu experimentálnímu představení proto předcházely diskuse autorů o možných úskalích, byly analyzovány předpokládané reakce školáků, konzultovány znalosti a zručnost zmíněné věkové skupiny, apod. s cílem eliminovat možné problémy. Při představení pak autoři bedlivě sledovali reakce školáků na jednotlivé body programu. Negativní reakce však zaznamenány nebyly.

Průměrná obtížnost: školáci se aktivně zapojovali do her, potvrdila se přiměřená obtížnost her, vhodně vybrány byly metody vzdělání.

Při práci s mapou neměla většina školáků s orientací na mapě problémy, s výjimkou záměny východu a západu u nejmladších. Identifikace mapových znaků – přehradní hráz, řeka, silnice, les či obec nepůsobila potíže. Více soustředění a společného zamyšlení přinesla pouze nutnost určení nadmořské výšky, resp. směru cesty „do kopce“ pomocí vrstevnic.

Práce ve skupinách: školáci hledali na mapě velkého měřítka vždy ve dvou až tříčlenných skupinách společně (obr. 2). Postup rozvíjí jejich schopnosti týmové práce na společném úkolu. Týmová práce umožnila výměnu názorů, kumulaci poznatků a diskusi. Postup k cíli byl rychlejší než při řešení úkolu jednotlivci samostatně.



Obr. 2: Kolektivní čtení mapy

Volba známých objektů: pro ukázky leteckých snímků byly použity známé kulturní, historické či technické objekty z našeho území. Za promítnutým leteckým snímkem byla fotografie objektu, jak jej školák zpravidla zná včetně názvu objektu. Potvrdilo se, že školáci snadněji identifikovali památky a objekty z okolí, např. Bouzov, Svatý Kopeček či Dlouhé stráně. Vzdálenější objekty, v tomto případě Karlštejn a Ještěd, neměly tak masovou odezvu.

Význam aktérů: důležitým pedagogickým a didaktickým aspektem představení byla i volba postavy Kryštofa Kolumba. Aby byly poznatky školákem ochotně přijaty, je třeba, aby byly sdělovány osobou, jež je známou a pro své činy respektovanou autoritou. Tím byl právě Kryštof Kolumbus. Lze předpokládat, že sdělené informace školáci lépe přijmou a více si zapamatují.

Role nevědomé selky a cikánky kontrastovaly s Kryštofem Kolumbem. Na scéně vystupovaly po celou dobu představení. Teoretický výklad a scénky se tudíž odvíjely v dialogu osob na scéně. Forma dialogu je také určitým dynamizujícím prvkem oproti klasické výuce, kdy vyučující monologem sděluje informace školákovi.

Příjemným faktem bylo pro školáky i to, že vysvětlování o mapě a geoinformaticke bylo směřováno k selce a cikánce, nikoliv jen ke školákovi. Školák tak měl pocit, že to není jen on, kdo je neustále vyučován a poučován. Navíc postavy selky a cikánky byly dospělé osoby. Z toho pro školáky plynulo vedlejší ponaučení, že neznalý člověk nemusí být jen dítě, ale i dospělý člověk. Což se u nových vědních oborů, nových poznatků a technických zařízeních běžně stává.

Vedení vzdělávacího programu třemi aktéry přineslo výhodu i ve smyslu zvládnutí velkého počtu školáků. Podařilo se tak řešit i drobné organizační překážky, kdy někteří školáci ještě nedostali pomůcky, či nestačili splnit zadaný úkol. Nedošlo tudíž ke zpoždění v programu představení a nezajímavým časovým prodlevám, kdy se nic neděje.

Realizační kolektiv: program sestavili a realizovali čtyři pracovníci Katedry geoinformatiky společně s pěti studenty oboru (obr. 3), kteří pomáhali při přípravě a tvorbě materiálů pro představení a zároveň byli jeho organickou součástí, neboť pomáhali školákům radami při řešení úkolů i pedagogům při rozdávání materiálů, a přispívali k hladkému průběhu představení.



Obr. 3: Realizační kolektiv

Názorné vysvětlení náročného tématu: náročný teoretický výklad zmenšení zakřiveného zemského povrchu do malé plochy byl demonstrován na jednoduchém, praktickém a velmi atraktivním pokusu s balonkem. Pokus si každý školák provedl prakticky sám – stejně jako všichni tři účinkující na jevišti – kreslil na balonek jednoduchý tvar nebo obrys hranice České republiky (obr. 4). Poté byl balonek vypuštěn a pozorován výsledek. Poznatek, který získá školák praktickým pokusem, je lépe zapamatován než pouhé sdělení faktu. Balonek si každý školák ponechal jako doklad provedení pokusu.

Autoři připouští, že se jednalo o nejnáročnější část programu, organizačně i metodicky. Balonky byly pro děti nachystány z časových důvodů již nafouknuté. V případě dostatku času lze ponechat nafouknutí balonku a jeho zavázání provázkem na školácích. Je však nebezpečí, že v tak početném kolektivu může dojít ke značnému rozptýlení pozornosti při této činnosti.

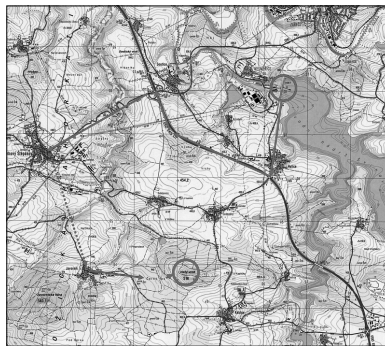


Obr. 4: Pokus s balonky školáky zaujal

Řešení úloh: u každé hry či úkolu bylo nutné sdělit školákům správné řešení, resp. provádět řešení společně s nimi.

U aktivity s mapou Hledá se dítě diskutovali autoři otázku, zda sdělovat místa, kde je ztracené dítě, postupně nebo až na závěr. Byla zvolena metoda postupného plnění úkolu, kdy každý úsek cesty byl školáky nejprve úspěšně vyřešen, zkontrolován na plátnové projekci mapy se zastávkami (obr. 5), teprve poté byl sdělen úkol následující. Byl tak zajištěn společný úspěšný postup k cíli. Nejslabším skupinám pomáhali jak hlavní aktéři, tak asistující studenti.

Výhodou je, že školák si ověřuje správnost svého řešení po jednotlivých krocích. Řešení úseků cesty byla doplňována kontrolními otázkami: „Vedla cesta z kopce, či do kopce?“



Obr. 5: Řešení úkolu – vyznačené úseky cesty ze scénky „Ztratil se dítě“

Z nabytých zkušeností vyplývá, že je možné a přínosné vzdělávat tímto způsobem školáky. Nutné je však dodržet několik podmínek:

- při vyšším počtu školáků menší věkový rozdíl ve vzdělávací skupině,
- důsledně kombinovat „akční“ hry s klidnými výukovými, informačními částmi programu – výkladů s prezentacemi, rozhovorů hlavních aktérů, pohádkových prezentací o využití geoinformatiky v běžném životě,
- organizačně nejnáročnější hru zařadit na závěr představení,
- zvládnutí materiální přípravy – pro rychlý a úspěšný průběh je třeba mít nachystaný materiál – nafouknuté a zavázané balonky, laminované mapy, fixy a přiměřený počet asistujících studentů,
- pro dobrou čitelnost a dobré pochopení natištění bodových znaků na kartony formátu A3,
- působivé kulturní prostředí historické budovy divadla násobí účinek předaných informací, vše podpoří působivé kostýmy aktérů (oproti civilnímu prostředí školy),
- divadelní hlediště není ideálním prostorem pro tento typ aktivit, především pro nižší mobilitu a problematickou obslužnost.

Při opakování programu Svět na dlani se autoři vystříhali chyb, jež zaznamenali při prvním, premiérovém programu, vypustili problematické, resp. příliš náročné či rozptylující aktivity. Úroveň celého programu byla vysoká, nevyskytly se žádné mimořádné okolnosti a odezva dětí byla kladná.

Závěr

V příspěvku jsou uvedeny příklady a zkušenosti přípravy a realizace didaktických her a metod pro seznámení velké skupiny mladších školáků a seniorů se základy kartografie a geoinformatiky, jež se běžně v tomto období nevyučují. Seznámit školáky s velkým objemem informací lze i klasickými metodami a osvědčenými postupy školní výuky, zaujetí při tomto multimediálním (divadlo, prezentace, aktivní hry) bylo však výrazně vyšší. Bavili se všichni.

Ze zájmu školáků (a jejich rodičů) o nestandardní a inovativní způsoby vzdělávání vyplývá, že tento přístup je jednou z možností náplně volného času mladších školáků. Z následných reakcí účastníků Univerzity dětského věku po skončení programu bylo patrné, že program zaujal a líbil se. Děti vždy překvapí – úrovní znalostí, fantazií při řešení standardních úkolů, nadšením, zaujetím a emocemi při hrách. Přesná kvantifikace reakcí nebyla možná, nebyla prováděna evaluace jednotlivých představení. Rostoucí zájem o účast (100 dětí

v r. 2007, 120 v r. 2008) na Univerzitě dětského věku svědčí o úspěchu celého projektu

V případě seniorů se zpětná vazba dostavila též, v podobě prostých dopisů či e-mailů. Radost seniorů, že umějí pracovat s pokročilými počítačovými nástroji lépe než jejich děti, byla neskonalá. Rostoucí zájem o další ročníky či ojedinělé dotazy v průběh roku ukazují, že si základní orientaci v problému odnesli.

Použitá literatura

DOUGLASS, M. The History, Psychology, and Pedagogy of Geographic Literacy. Praeger Publisher, Westport, 1998, 208 s.

HORVÁTHOVÁ, Z., ZLÁMAL, J. Potřeba zavádění informační a komunikační gramotnosti do celoživotního vzdělávání. Olomouc, E-pedagogium III (<http://epedagog.upol.cz>), 2007, s. 7-12, ISSN 1213-7499

SKALKOVA, J. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007, 322 s.
ISBN 978-80-247-1821-7.

VOŽENÍLEK, V. Geoinformatická gramotnost. Sborník mezinárodního sympozia GIS Ostrava 2004. Dostupné z gis.vsb.cz/GIS_Ostrava/GIS_Ova_2004/Sbornik/Referaty/vozenilek.htm

RNDr. Vilém Pechanec, Ph.D.

Ing. Helena Kilianová, Ph.D.

Ing. Zdena Dobešová, Ph.D.

Katedra geoinformatiky

Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,

tř. Svobody 26, 771 46 Olomouc

vilem.pechanec@upol.cz

helena.kilianova@upol.cz

zdena.dobesova@upol.cz

PRÍSTUPY K TVORBE MULTIMEDIÁLNYCH APLIKÁCIÍ PRE POTREBY VÝUČBY

Katarína Senderská, Albert Mareš

Abstrakt

Multimediálne aplikácie priniesli do vyučovacieho procesu nové možnosti prezentácie informácií a ich transferu na študujúcich. Umožňujú vhodnou kombináciou rôznych druhov informácií (obrazová, zvuková, textová, obrázková) vytvoriť študijný materiál, ktorý pomôže študentom ľahšie porozumieť a chápať preberanú problematiku. Obzvlášť prínosné je ich používanie v predmetoch strojárskych študijných programov, kde je potrebné oboznámiť študentov s veľkým množstvom technických princípov a praktických aplikácií. Takto spracované informácie dopĺňajú teoretické znalosti a zároveň umožňujú sprostredkovať viac informácií jednoduchším, lacnejším a časovo menej náročným spôsobom než napr. exkurziou v praxi. Vytvorenie takejto multimediálnej aplikácie je často na pleciach samotných pedagógov a môže byť podľa druhu riešenej problematiky a obsahového zamerania veľmi náročná. Článok popisuje naše skúsenosti s rôznymi prístupmi k tvorbe multimediálnych aplikácií.

Kľúčové slová

Multimédia, výučba, vzdelávanie.

Approach to Creation of Multimedia Applications for Educational Purposes

Abstract

The multimedia applications bring into the education process new possibilities of information presentation and their transfer to the students. By suitable combination of different kind of information (video, sound, text, picture) they let us create a study material that can help students easily understand and accept the discussed problems. Especially useful is their using in the subjects of mechanical engineering study-lines where it is necessary to inform the students of a great deal of technical principles and practice applications. So processed information broadens the theoretical knowledge and at the same time let us

intermediate more information by simpler, cheaper and time saving way than for instance by an excursion in the praxis. Creation of such a multimedia application is often at the shoulder of the pedagogues and can be very demanding according to the type of solved problem and contents intention. The paper describes different approaches to creation of multimedia applications.

Key words

Multimedia, education.

Úvod

V predmetoch strojárskych študijných programov je potrebné sprostredkovať široký rozsah informácií a znalostí, z ktorých značná časť je viazaná na výroby, technické zariadenia, výrobné prevádzky a pod. V procese tvorby učebných materiálov je potrebné aplikovať základné princípy a prístupy k univerzitnému vzdelávaniu [1, 6, 7]. Okrem teoretických znalostí je potrebné „vidieť“ technické riešenia v činnosti. Z rôznych dôvodov nie je možné všetky tieto technické riešenia skutočne vidieť napr. v rámci exkurzií. V takomto prípade je možné použiť multimediálne aplikácie ako súčasť výučby. Multimediálne aplikácie majú svoje využitie napríklad aj v oblasti tvorby pracovných postupov [2] pre strojársku prax. Spracovávajú v rôznych podobách rozličné druhy informácií tak, aby sa maximálne zvýšila informovanosť o obsahnutej problematike. Hlavným cieľom je sprostredkovať informácie efektívnejším spôsobom než konvenčnými metódami. Medzi základné prvky multimediálnych výučbových materiálov patria:

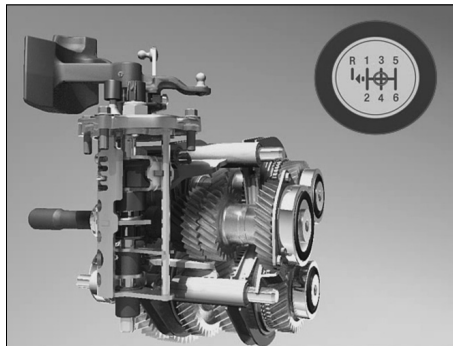
- textové informácie,
- zvuk,
- fotografie,
- 3D modely,
- grafy,
- video ukážky pracovného postupu,
- animácie (v našom prípade vytvorené v CAD systéme),
- printscreeny obrazoviek počítača,
- video snímky obrazovky počítača.

Čo sa týka spôsobu tvorby multimediálnych aplikácií, je možné rozlišovať v zásade dva základné prístupy:

1. aplikácie vytvorené niekým iným a prevzaté,
2. vlastné aplikácie, vrátane aplikácií svojpomocne vytvorených v šablóne.

Aplikácia existujúcich multimediálnych aplikácií

Najjednoduchším spôsobom používania multimediálnych aplikácií je použiť už existujúce multimediálne aplikácie korešpondujúce s cieľmi výučby. V prvom rade ide o aplikácie vytvorené profesionálne. Ako príklad je možné uviesť multimediálnu aplikáciu firmy Getrag Ford [10], ktorá prezentuje princíp činnosti šesťstupňovej prevodovky automobilu Ford Mondeo (obr. 1). Podobným príkladom je videozáznam výroby športového automobilu Ferrari v angličtine s českými titulkami. Tieto aplikácie majú rad výhod ako aj nevýhod. Sú hotové a profesionálne realizované, čo je ich hlavná výhoda. Nevýhodou býva to, že aplikácie môžu byť s komentárom a popismi v cudzom jazyku (napr. multimediálna aplikácia firmy Getrag Ford je v nemeckom jazyku), ďalej to, že aplikácia je určená pre iného cieľového adresáta a nie pre študenta daného ročníka a študijného odboru. Aplikácia môže byť napr. príliš dlhá, málo odborne zameraná alebo naopak príliš podrobne analyzuje danú problematiku. Taktiež cena takýchto profesionálnych aplikácií nie je zanedbateľná. Forma spracovania môže byť veľmi rozmanitá, a to od jednoduchých prezentácií až po interaktívne videá využívajúce rôzne skripty a databázy. Možnosť úpravy takýchto aplikácií je veľmi obmedzená, alebo takmer žiadna najmä z hľadiska technickej náročnosti a autorských práv.



Obr. 1: Multimediálna aplikácia od firmy Getrag Ford [10]

Vlastné aplikácie

Vlastná tvorba multimediálnych aplikácií má tiež celý rad výhod ako aj nevýhod. Hlavnou výhodou je, že pedagóg ako tvorca konštruuje aplikáciu v súlade s vytýčenými vzdelávacími cieľmi. Môže si sám vybrať a určiť obsah a rozsah

aplikácie a prispôbovať ju aktuálnym potrebám. Je možné aktualizovať informácie v aplikácii podľa aktuálnych zmien a požiadaviek. Nevýhody možno zhrnúť nasledovne: časová náročnosť, nutná znalosť rôznych technológií. Takto vytvorené aplikácie môžu mať rôznorodú úroveň a sú veľmi závislé od znalostí a zručnosti tvorcu. Rozhodujúcu úlohu tu zohráva znalosť informačných technológií. Najčastejšie sa možno stretnúť pri takýchto „vlastnými silami“ vytvorených multimediálnych aplikáciách s nasledovnými formami spracovania:

Multimediálne aplikácie v podobe PowerPoint prezentácií

Ide pravdepodobne o najčastejšie používanú metódu spracovania študijných materiálov. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že si ju môže vytvoriť alebo upraviť každý vyučujúci sám. Jej používanie je jednoduché a efektívne. Vzhľadom na značnú rozšírenosť kancelárskeho balíka Microsoft Office nie je problém ani s dostupnosťou. Z multimediálnych prvkov môže prezentácia obsahovať videá, fotografie, grafy, animácie, odkazy na www stránky a pod. Na obr. 2 je uvedený snímok z prezentácie „Základy montáže“ s vloženou animáciou procesu skrutkovania a s priamym odkazom na www stránku výrobcu, z ktorej bola táto animácia stiahnutá. Klepnutím myši sa animácia spustí. Spustenie animácie je možné opakovať. V prípade potreby je možné využitím odkazu otvoriť internetovú stránku firmy a pozrieť si napr. skrutkovacie zariadenia, ktoré firma vyrába a následne sa vrátiť do prezentácie. To umožňuje vyučujúcemu napr. rozširovať obsah prednášky. Obdobným spôsobom boli nami, resp. študentmi pod našim vedením spracované multimediálne prezentácie pre tematické okruhy: Prevodovka osobného automobilu, Výroba komponentov automobilov, Montáž spaľovacieho motora, Finálna montáž automobilu, Orientačné prvky a zariadenia, Design for Assembly, Dopravné systémy v montáži.



Obr. 2: PowerPoint prezentácia s vloženou animáciou procesu skrutkovania a s priamym odkazom na www stránku výrobcu

Takéto prezentácie majú tú výhodu, že sú tak z hľadiska obsahu ako aj spracovania presne zacielené, tj. zodpovedajú presne obsahovej náplni predmetu. Ich nevýhodou je to, že tvorba môže byť značne náročná. Z tohto dôvodu bola navrhnutá koncepcia vytvárania prezentácií modulovým spôsobom tak, aby ich bolo možné použiť vo viacerých predmetoch presne v súlade s obsahom predmetu. (Např. prezentáciu Základné rozdelenie technických zariadení pre montáž je možné použiť vo viacerých predmetoch. Naopak, nadväzujúci modul, ktorý detailne popisuje jednotlivé zariadenia, je už určený iba pre jeden predmet.)

Multimediálne aplikácie v podobe WWW stránok

Ďalšou často využívanou možnosťou je vytvorenie www stránky. Výhody sú zrejmé najmä pre všetky odbory externého štúdia z dôvodu ľahkej dostupnosti materiálov pre každého, kto má k dispozícii internet. Stránka môže samozrejme obsahovať rozličné multimediálne prvky. Na obr. 3 je uvedený príklad www stránky prezentujúcej montáž vetracej mriežky osobného automobilu. Na obr. 4 je print screen videozáznamu ručnej montáže vetracej mriežky zosnímaného za účelom prezentácie postupu montáže reálneho výrobku. Takéto vlastné videá sú dôležité najmä v prípadoch, ak potrebujeme ukázať postup práce alebo činnosť zariadenia a z rôznych dôvodov to nie je možné na každom cvičení zopakovať (príliš veľký počet študentov, bezpečnostné požiadavky, úspora materiálu, nástrojov a pod.). Študenti tak môžu vidieť video reálneho postupu. Z hľadiska sprostredkovaných informácií môže byť rozdiel medzi videom a reálnym procesom veľmi malý, najmä ak je video zosnímané tak, že zachytáva všetky podstatné informácie. Pomocou pokročilých technológií a nástrojov (Flash, JAVA, PHP, SQL) je možné doplniť stránky o interaktívne vstupy, ktoré vyžadujú aktívnu účasť užívateľa na procese výučby, a taktiež vložiť do prezentácie samohodnotiace testy a pod. Výsledná stránka potom nie len sprostredkúva informácie, ale umožňuje aj kontrolu, či študent správne porozumel vysvetľovanej látke a dokáže nadobudnuté vedomosti správne aplikovať.



Obr. 3: www stránka „Montáž vetracej mriežky automobilu“



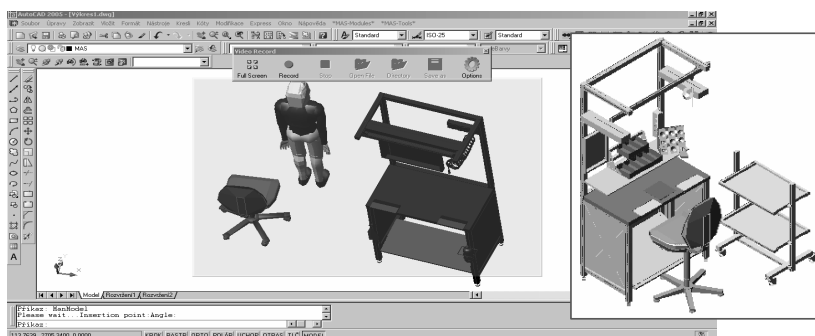
Obr. 4: Print screen videozáznamu ručnej montáže vetracej mriežky

Pri multimediálnych aplikáciách, ktoré sú zamerané na vysvetlenie princípov činnosti reálnych zariadení, resp. prevádzku a ich používanie, zohrávajú významnú úlohu videozáznamy. Špeciálnu úlohu majú videá pri výučbe práce so softvérovými produktmi. V tejto oblasti sa namiesto snímania obrazovky kamerou preferuje snímanie postupu práce na ploche počítača pomocou špeciálnych programov. Takto vytvorené video je potom možné zverejniť napr. na www stránke, alebo umiestniť do Power Point prezentácie. V zásade je možné ho použiť dvojakým spôsobom. Prvý spôsob použitia je spracovanie celej výučbovej jednotky vopred. Druhý spôsob je spracovanie výučbovej jednotky priamo počas vyučovania. Možno by tiež bolo, aby si každý študent vytvoril videozáznam vlastnej práce na počítači počas hodiny. Na obr. 5 je uvedený print screen obrazovky zo záznamu práce s programom FMSsoft [9] – nastavbou

CAD systému AutoCAD alebo Mechanical Desktop. Na obrázku vpravo je znázornený výsledok – 3D model ručného montážneho pracoviska. Cieľom tohto záznamu bolo vytvoriť výučbový modul, ktorý krok za krokom sprevádza študentov pri tvorbe CAD modelu montážneho pracoviska.

Aplikácia vytvorená v šablóne

V tomto prípade po obsahovej stránke definuje aplikáciu učiteľ, ale obsah dáva do formy definovanej niekým iným, zvyčajne profesionálmi zameranými na tvorbu multimediálnych aplikácií, prípadne na web design a podobne. Výhodou tohto riešenia je, že aj menej programovo a technicky zdatný používateľ môže vytvoriť aplikáciu, ktorá vyzerá profesionálne. Nevýhodou je, že nie vždy takéto šablóny umožňujú vytvoriť v prezentácii všetky požadované prvky – napr. pri konštrukcii testov vložiť ako alternatívy správnych odpovedí obrázky apod. Toto riešenie sa zvyčajne používa pri vytváraní komplexných e-learningových aplikácií, okrem iného aj preto, aby bol dodržaný jednotný vzhľad a spôsob práce s výučbovými materiálmi.



Obr. 5: Záznam obrazovky počítača pri práci so softvérom

Účasť študentov na príprave multimediálnych aplikácií

Študenti Strojnickej fakulty Technickej univerzity v Košiciach ukončujú bakalárske štúdium bakalárskou prácou a inžinierske štúdium diplomovou prácou. Tieto práce, ktorými študenti dokumentujú schopnosť samostatne riešiť zadané problémy, môžu byť v súlade s riešenými grantovými projektmi orientované aj na tvorbu učebných materiálov a multimediálnych aplikácií. Študent komplexne spracováva vybraný technický problém, a to tak z hľadiska obsahu ako

aj formy. Takéto práce vyžadujú nielen dobrú znalosť príslušného problému a osvojenie si niekedy značne náročných nástrojov pre spracovanie (3D CAD modely, animácie, snímanie a úpravu videí a pod.), ale aj aplikáciu základných didaktických princípov.

Záver

Multimediálne aplikácie umožňujú kombinovať text, grafické informácie, zvuk, fotografie, video ukážky, 3D modely, web aplikácie atď., ktoré uľahčujú pochopenie problematiky a pomáhajú „preniesť“ reálnu prax do školských lavíc. Študenti zvyčajne takúto formu výučby hodnotia kladne. Pravdou však je, že vytvorenie kvalitnej multimediálnej aplikácie je náročné a v prípade svojpomocnej tvorby veľmi závislé od individuálnych schopností tvorcu – učiteľa. Avšak aj napriek týmto ťažkostiam je možné predpokladať, že využívanie multimediálnych aplikácií bude vďaka svojim prínosom pre vzdelávací proces naďalej rásť.

Literatúra

1. CVETKOVIĆ, S., BAŠIĆ, M. Etički pristup univerzitetskoj nastavi, II Međunarodni kongres ekologije, zdravlja, rada i sporta, Banja Luka 2008
2. GOLDHAHN, L., PUCHEGGER, M., REGENFELDER, J. Einführung multimedialer Arbeitspläne und CAD-Anbindung für den Gerätebau. University of Applied Sciences, Mittweida, 2004, [cit. 2008-07-18] Dostupné na internete <<http://www.htwm.de/~innarb/PDF/mmAPGeraetebau.pdf>>
3. FEDORKO, G., MOLNÁR, V., MADÁČ, K. Základy aplikácie Pro/Engineer v technickej konštrukcii. 3. vyd. Košice: FBERG TU, 2008. 87 s. ISBN 978-80-8073-972-0
4. KOVÁČ, L. Analýza ručnej montáže vybraného výrobku, Diplomová práca. Košice – Sjf TU v Košiciach, 2008
5. SENDERSKÁ, K., MAREŠ, A., RUDY, V. Application of CA – systems in teaching assembly on the Department of technology and materials. In. Mechanical Engineering 2004. Bratislava: Slovak University of Technology in Bratislava, 2004, s. S8-22-26. ISBN 80-227-2105-0
6. TONČIĆ, D., CVETKOVIĆ, S. Obrazovanje za održivi razvoj kao jedan od razvojnih milenijumskih ciljeva, ECOLOGICA, vol. 15, br. 51, str. 59–63, 2008, ISBN 0354-3285
7. VÁCLAV, Š. Tvorivé metódy používané v montáži. – 1/3163/06. In: Montáž, stav a vývojové trendy: Workshop, Trnava 20. júna 2006. Trnava – STU v Bratislave MtF KOM, 2006

8. Weber Schraubautomaten GmbH. [online], [cit. 2009-05-19], Dostupné na internete <<http://www.weber-online.com/EN/produkte.html>> - informačné materiály
9. Bosch Rexroth AG. FMSOft [počítačový program, CD-ROM]. Ver. 2005. Vyžaduje AutoCAD 2005 alebo Mechanical Desktop 2005.
10. Das MMT-6 getriebe – Eine Interaktive Trainingsanwendung [CD-ROM], [cit. 2009-05-19], Getrag Ford Transmissions GmbH.

Ing. Katarína Senderská, PhD.
Katedra technológií a materiálov
Strojnícka fakulta, Technická Univerzita v Košiciach
Mäsiarska 74
040 01 Košice
Slovenská republika
katarina.senderska@tuke.sk

Ing. Albert Mareš, PhD.
Katedra technológií a materiálov
Strojnícka fakulta, Technická Univerzita v Košiciach
Mäsiarska 74
040 01 Košice
Slovenská republika
albert.mares@tuke.sk

NÁZORY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA ETICKOU VÝCHOVU. VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jarmila Šťastná, Stanislava Hoferková

Abstrakt

Příspěvek stručně představuje projekt Etická výchova, který byl vytvořen začátkem 80. let profesorem Robertem Roche Olivarem z Nezávislé univerzity v Barceloně. Vymezuje pojem prosociálnost, připomíná vznik projektu, dotýká se metod a zásad užívaných v programu etické výchovy.

Příspěvek seznamuje s vybranými výsledky výzkumného šetření, kterého se zúčastnili pedagogičtí pracovníci z celé České republiky, kteří prošli Kurzem etické výchovy. Výzkumné šetření se zaměřilo na názory kurzistů a jejich postoje k tomuto předmětu.

Klíčová slova

Etická výchova, prosociálnost, metody, program, výchovný styl, výzkumné šetření.

Educators' Opinions of Ethical Education Selected Outcomes of a Research Survey

Abstract

This paper deals with ethical education, created by profesor Robert Roche Olivar from the university in Barcelona at the beginning of the 1980s. It defines the term "prosociality", it briefly deals with its beginning; it covers the methods and principles used in the programme of ethical education.

It brings a part of a research, in which educators who passed a course ethical education from the whole Czech Republic took part. The research deals with opinions of participants and their attitudes towards the subject.

Key words

Ethical education, prosociality, methods, programme, educational style, re-search.

Úvod

*„Lidé milují věci důvěrně známé a vzorové.
Proto každý trpí při zprávě, že se jeho oblíbená kavárna bude zavírat.“
Jack Welch*

Citát vystihuje jednu z vlastností naší společnosti – obavy ze změn. Lidé se obávají změn, které život s sebou přináší. Vzhledem k tomu, že se v posledních letech „změnili lidé“, je potřeba, aby se změnil i přístup učitelů (resp. pedagogických pracovníků) k žákům, studentům.

Zde nám může pomoci citát, který zde zastoupí velké množství slov, která by musela jinak zaznít.

*„Úspěšná společnost se mění dříve, než musí.“
Jonas Ridderstrale*

V dnešní době jsou vidět změny naší společnosti na každém kroku. Nelze si nevšimnout přibývajících luxusních aut, nových zábavních a obchodních center plných zboží. Čas ale nemění jen materiální svět kolem nás. Dnešní společnost se někam neustále „žene“, většinou za penězi, kariérou... S tím vším jsou samozřejmě spojeny i změny, které se týkají vztahů mezi lidmi. Lidé se navzájem odcizují, veškerou komunikaci nahrazují přístroje (mobilní telefony, PC atd.) a s nimi spojené různé služby (e-mail, ICQ, MMS atd.).

Tento rychlý způsob života dnešní společnosti nejvíce postihl děti. Rodiče již nemají čas na „důkladnou“ výchovu svých dětí. Instituce, která rozvíjí osobnost žáka, věnuje se žákovi, navozuje v něm zájem o učení, která často zastupuje rodiče ve výchově, je škola. Avšak škola by nemohla fungovat bez učitelů, kteří jsou pro chod školy nezastupitelní.

Absence výchovy v oblasti společenských vztahů znepokojuje nejen učitele, vychovatele, ale i rodiče. Svědčí o tom i zavádění různých funkcí do školy – preventisté, psychologové a jiní.

Nejen pedagogičtí pracovníci a psychologové, ale i další odborníci hledají možnosti i nové způsoby, které by zájem žáků o „život“ jako takový posílily a zároveň posílily i pozitivní přístup ke své osobě i k ostatním.

Náš příspěvek se pokouší představit etickou výchovu, dle našeho názoru jako jednu z možností „nápravy“ mezilidských vztahů, dále předkládá vybrané výsledky výzkumného šetření, kterého se zúčastnili pedagogičtí pracovníci, kteří prošli Kurzem etická výchova z celé České republiky. Výzkumné šetření se zaměřilo na názory kurzistů a jejich postoje k tomuto předmětu.

Etika, morálka a dimenze etiky

Pojem etika bývá spojován s filozofií i s náboženstvím. Jako **filosofickou disciplínu** pojímá etiku např. J. Jankovský (2003, s. 22): „Pokusíme-li se etiku definovat, pak lze říci, že je filozofickou vědou o správném způsobu života, vycházející z racionálních přístupů a snažící se nalézt, popřípadě i zdůvodnit společné a obecné základy, na nichž morálka (předmět etiky) stojí. Tak lze říci, že je etika vlastně teorií morálky, tedy filozofickou disciplínou zkoumající morálku, popřípadě morálně relevantní chování a jeho normy“.

Co je to vlastně morálka? J. Jankovský (2003, s. 24) ji vidí následovně: „Morálka je soubor uznávaných mravních norem vyplývajících z určitého chápání mravních hodnot, z jejich povahy a hierarchie. Tento souhrn hodnotících soudů, názorů, pravidel, zvyků a ideálů, jímž se lidé ve svém jednání řídí, je kulturně a historicky podmíněn. V každé době podléhá kontrole, a to jak vnější (sociální), tak vnitřní (svědomí).“

M. Thomson (2004, s. 43) definuje etiku následovně: „Chovat se morálně znamená přizpůsobit se souboru etických norem, ať už jsou to normy osobní, náboženské, či sdílené sociální či profesní skupinou“.

Další významnou dimenzí etiky je tzv. **etika náboženská** (religionistická). Její podstata spočívá ve vděčnosti člověka Bohu (případně i několika bohům). Na základě této vděčnosti se pak odvíjí jednání člověka. Musíme mít však na paměti to, že je žádoucí, abychom byli seznámeni s etickými principy náboženství, které se významně podílely na utváření evropské kultury a tradice, ale na straně druhé etika není monopolem jen některého náboženství, neboť prochází celou společností – dějinami lidstva (J. Jankovský, 2003). Z pohledu náboženského byla a je etika tedy přijímána jako příkazy nebo přikázání Boha.

Etiku lze rozlišovat také podle jiných hledisek. Např. v případě, kdy si člověk vymezi sám etické zásady, tak se jedná o **etiku autonomní**. Jsou-li etické zásady stanoveny zvnějšku, jde o **etiku heteronomní**.

Etická výchova jako školní předmět

Vznik etické výchovy

Ke konci 20. století se na celém světě uskutečnily desítky různých výzkumných prací, které měly za cíl odpovědět na otázku, které faktory určují rozvoj charakteru. Jako reakce na tyto výzkumy vznikají odborně koncipované výchovné projekty – např. projekt Child Development program (CDP), na kterém se rozhodujícím způsobem podíleli D. Solomon, D. Watson a V. Battistich.

Na projekt CDP navazuje profesor Roberto Roche Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně, který vytvořil na počátku 80. let 20. století projekt výchovy

k prosociálnosti. Vycházel z výsledků výzkumných prací, které dokládaly, že rozhodujícím faktorem pozitivního vývoje charakteru je prosociálnost (R. R. Olivar, 1992).

Na tento projekt navázal na Slovensku Ladislav Lencz, který projekt upravil pro základní školy. Byl to právě on, který z projektu vytvořil předmět etická výchova. Etická výchova je od roku 1993 vyučována na základních školách na Slovensku jako povinně volitelný předmět (alternativa k náboženské výchově).

Prosociálnost

Základem programu etická výchova je výchova k prosociálnosti. Pojem **prosociálnost** je odvozený z latinského slova socius = druh, společník. Prosociálnost souvisí se zlatým pravidlem mravnosti: „Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne) dělej druhým.“

Prosociální osobnost

Uvádí se, že prosociální osobnost lze charakterizovat takto (R. R. Olivar, 1992):

- projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti;
- těší ji někoho obdarovat nebo se s někým rozdělit;
- pracuje ve prospěch jiných lidí;
- úspěchy druhých přijímá bez závisti;
- má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých;
- prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti.

Vize etické výchovy

Vizi etické výchovy je vize morálně zralého člověka, který se vyznačuje komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením druhých. Umí vyjádřit své city, je empatický a asertivní, především však umí spolupracovat a je prosociální, tzn. nestará se jen o sebe, ale i o druhé. Tuto vizi etická výchova prezentuje ne jako soubor abstraktních pravidel a ideí, ale předkládá je prostřednictvím např. modelů a vzorů (L. Lencz, 1997).

Program etická výchova

Základem programu etická výchova je výchova k prosociálnosti. Cílem předmětu je vychovávat člověka ve zralou osobnost, která si je vědoma vlastní identity a jejíž hodnotová orientace zahrnuje nejenom úctu k člověku a přírodě, ale i spolupráci, prosociální (sociálně pozitivní) chování a národní hodnoty.

Etická výchova má čtyři základní složky, které tvoří jeden celek: výchovný program, výchovný styl, metody a rozvíjení prosociálnosti.

A *Výchovný program etické výchovy*

Výchovný program rozvíjí faktory podmiňující nebo podporující pozitivní vývoj osobnosti. První část výchovného programu tvoří výchova k prosociálnosti, druhou část tvoří aplikace prosociálnosti do různých oblastí života – vztah k práci, rodině atd. Skládá se z deseti bodů tzv. „schodů“ (M. Nováková a kol., rok neuveden):

10. Komplexní prosociálnost
9. Pomoc, přátelství a spolupráce
8. Reálné a zobrazené vzory
7. Asertivita
6. Empatie
5. Vyjádření a komunikace citů
4. Tvořivost a iniciativa
3. Pozitivní hodnocení druhých
2. Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě
1. Komunikace

Na výchovný program navazují **aplikační témata**, v nichž se na základě získaných prosociálních dovedností řeší postoje k nim. Uvedená aplikační témata neuzavírají široké možnosti aplikace etiky do různých oblastí lidské činnosti. Metodicky a didakticky jsou zpracovaná pouze následující (L. Lencz a kol., 2003, 2005):

- Rodina, ve které žijeme.
- Etika a hodnotový systém.
- Duchovní rozměr člověka.
- Ochrana přírody a životního prostředí.
- Ekonomické hodnoty.
- Výchova k sexuálnímu zdraví a k rodinnému životu.

B *Výchovný styl etické výchovy*

Etická výchova předpokládá určitý výchovný styl, určitý přístup anebo vztah k žákovi.

Snaží se vytvořit přátelský, ale náročný a ve svých požadavcích důsledný vztah mezi učitelem a žákem. Výchovný styl je postup, jímž vychovatel nebo rodič ovlivňuje rozvoj etického chování dětí i druhých lidí obecně. Tento vztah je možno vytvořit na základě následujících zásad (P. Motyčka, P. Vaněk, D. Vaněk a kol., 2002):

1. Vytvořit z třídy výchovné společenství, v kterém budou panovat dobré vztahy mezi jednotlivými členy.
2. Přijmout druhého takového, jaký je, vyjádřit mu sympatie.
3. Přisuzovat atribuci prosociálnosti.
4. Stanovit jasná pravidla hry.
5. Používat induktivní disciplínu.
6. Vybízet k prosociálnosti.
7. Užívat přiměřeně odměny a tresty.
8. Zapojit i rodiče do výchovného procesu.
9. Vytvořit atmosféru přátelství a radosti.

C Metody

Etická výchova si je vědoma toho, že vědět, co je správné, ještě neznamená přijmout a činit to. Časté předkládání pouček a plané moralizování, „kázání“ může být velmi neúčinné a mladí lidé všech generací je odmítají.

Etická výchova vlastní metody nemá. Používá aktivní metody učení, které oslovují celou osobnost. Na prvním místě stojí zážitková metoda; dalšími používanými metodami jsou: anketová metoda, dramatizace, práce s příběhy a učení posilováním žádoucího chování.

D Rozvíjení prosociálnosti

Rozvíjení prosociálnosti postupuje jak výchovným programem, tak i stylem a metodami. Optimální uspořádání hodiny etické výchovy se skládá ze tří postupů:

1. **Kognitivní senzibilizace** – cílem je pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu, o kterém se hovoří (patří sem např. pozorování, u malých dětí se osvědčily hry a pohádky).
2. **Hodnotová reflexe** – žák si vytváří vazby s dosavadní zkušeností, konfrontuje ji se svým hodnotovým měřítkem a zaujímá osobní postoj k předkládanému způsobu chování; jedná se o nejpodstatnější fázi pro interiorizaci hodnot (typické formy práce jsou chvíle ticha, dialog atd.).

3. **Nácvik ve třídě** – zahrnuje experimentování s určitým druhem chování (vyzkoušení a nácvik způsobilosti, hraní rolí, scénky, slohové práce atd.); vychovatel dává žákovi zpětnou vazbu, která je důležitou částí tohoto kroku.
4. **Reálná zkušenost** – může být charakterizována jako zaměření pozornosti žáka na aplikaci osvojené látky v reálném životě (k tomu mohou sloužit záznamy, vedení deníku o zkušenostech, výstřižky z časopisů atd.) (L. Lencz, O. Křižová, 2000).

Etická výchova v České republice

Etická výchova se v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro základní vzdělávání objevuje. Nejvíce se vyskytuje v rámci tzv. průřezových témat (Osobní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova).

Potěšující je fakt, že etická výchova je již vyučována i jako povinný předmět na některých školách (zejména na ZŠ); nejčastěji je však vyučována v rámci jiných předmětů (nejčastěji je to občanská výchova, rodinná výchova).

Je velmi důležité, aby předmět etická výchova byl veden pedagogem, který prošel Kurzem etické výchovy. Sám vyučující by si měl prožít to, co budou zažívat jeho žáci ve vyučování při různých aktivitách.

Dvouletý kurz, který pořádá Etické fórum České republiky, je postavený na prožitkové pedagogice zahrnující nácvik psychosociálních dovedností programu etické výchovy. Je určen učitelům základních a středních škol (zvláště občanské výchovy, rodinné výchovy a základů společenských věd), třídním učitelům, vychovatelům, preventistům, pracovníkům s mládeží ve volnočasových aktivitách a katechetům.

Vybrané výsledky výzkumného šetření zaměřené na názory a postoje pedagogických pracovníků k předmětu etická výchova

Charakteristika výzkumného šetření

Ve výzkumu byl použit námi sestavený dotazník, neboť tato metoda umožňuje rychlé a hromadné získávání údajů. Dotazník obsahoval celkem 8 položek a 5 navazujících podotázek. V následujícím textu se budeme zabývat pouze těmi položkami, které bezprostředně souvisí s etickou výchovou. Položky měly charakter uzavřených, ale také otevřených otázek, které umožňovaly volné odpovědi.

Text dotazníku byl dokončen v měsíci červnu 2008, od počátku července do konce srpna byl distribuován zejména pomocí elektronické pošty pedagogickým pracovníkům, kteří se zúčastnili Kurzu etická výchova.

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat postoje a názory kurzistů na předmět etická výchova.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 68 pedagogických pracovníků, což činí zhruba 12,5 % ze základního souboru (celkový počet pedagogických pracovníků, kteří prošli v České republice Kurzem etické výchovy, je zhruba 545; přesné počty známy nejsou).

Bylo rozesláno celkem 108 dotazníků, návratnost činila 70 dotazníků, z nichž mohlo být pro potřeby výzkumného šetření použito 68 dotazníků.

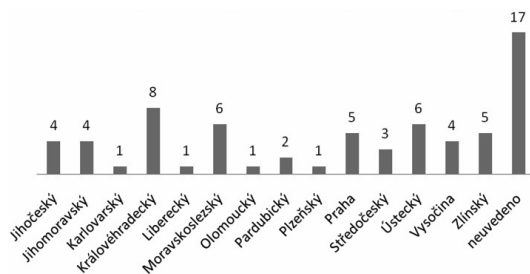
Šetření se zúčastnilo 60 žen a pouze 8 mužů. Disproporce mezi počtem mužů a počtem žen je zapříčiněna tím, že kurzy navštěvuje více žen (v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul). Procentuální zastoupení představuje následující tabulka.

Tab. 1: Zastoupení respondentů podle pohlaví

| | Četnost | % |
|---------------|---------|--------|
| Muž | 8 | 11,76 |
| Žena | 60 | 88,24 |
| Celkem | 68 | 100,00 |

Respondenti pocházeli ze všech krajů České republiky, 17 respondentů místo bydliště nevedlo.

Graf 1: Zastoupení respondentů podle krajů



Výsledky výzkumného šetření

V následující části předkládáme výsledky jednotlivých položek dotazníku.

• „Učíte předmět etická výchova?“

Následující tabulka ukazuje absolutní i procentuální zastoupení odpovědí na otázku, zda respondenti vyučují předmět etická výchova.

Tab. 2: Učíte předmět etická výchova?

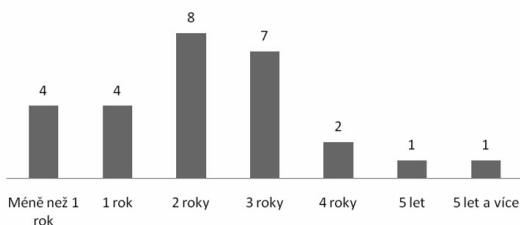
| | Četnost | % |
|---------------|-----------|---------------|
| ANO | 27 | 39,71 |
| NE | 41 | 60,29 |
| Celkem | 68 | 100,00 |

Více respondentů odpovědělo, že předmět etická výchova nevyučují. Daný výsledek je zapříčiněn tím, že etická výchova není na většině škol vyučována jako povinný předmět (je vyučována v rámci jiných předmětů, např. rodinná výchova, občanská výchova, či jako povinně volitelný předmět).

Pokud respondenti na položku odpověděli kladně, tak dále odpovídali na dvě podotázky:

První podotázka: „**Jak dlouho učíte předmět etická výchova?**“ Odpovědi uvádíme v následujícím grafu:

Graf 2: Jak dlouho učíte předmět etická výchova?



Délka výuky předmětu etická výchova je závislá zejména na tom, kdy pedagogičtí pracovníci začali navštěvovat Kurz etická výchova. Velký nárůst počtu otevřených kurzů po celé České republice (např. Hradec Králové, Praha, Brno, České Budějovice, Zlín) proběhl v roce 2006. V grafu jsou zahrnuty odpovědi,

kteře se tŷkajŷ jak vŷuky povinnŷho, tak i povinnŷ volitelnŷho předmŷtu etickŷ vŷchova.

Druhŷ podotŷzka: „**Domnŷvate se, ŷe tento předmŷt majŷ ŷaci v oblhbŷ (Vŷŷ subjektivnŷ pocit)?**“

Tab. 3:

Domnŷvate se, ŷe tento předmŷt majŷ ŷaci v oblhbŷ (Vŷŷ subjektivnŷ pocit)?

| | Ňetnost | % |
|---------------|---------|--------|
| ANO | 25 | 92,59 |
| NE | 0 | 0,00 |
| NEVŷM | 2 | 7,41 |
| Celkem | 27 | 100,00 |

Na zŷkladŷ tabulky je zřejmŷ, ŷe předmŷt etickŷ vŷchova se tŷŷ velkŷ oblhbŷ u ŷakŷ dle nŷzoru pedagogickŷch pracovnŷkŷ, kteřŷ předmŷt vyuŷujŷ.

Na poloŷku „**ProŇ majŷ (dle Vaŷeho subjektivnŷho pocitu) ŷaci v oblhbŷ předmŷt etickŷ vŷchova?**“, kteřŷ byla formulovŷna jako otevřenŷ otŷzka a umoŷŷňovala tedy volnou odpovŷď, odpovŷdali pedagogiŇtŷ pracovnŷci, kteřŷ uŇ předmŷt etickou vŷchovu, nŷsledovnŷ:

Tab. 4:

ProŇ majŷ (dle Vaŷeho subjektivnŷho pocitu) ŷaci v oblhbŷ předmŷt etickŷ vŷchova?

| | Ňetnost | % |
|--|---------|-------|
| aktivity | 11 | 25,00 |
| diskuse | 7 | 15,91 |
| ziskŷvŷnŷ informacŷ o sobŷ i o druhŷch | 4 | 9,09 |
| atmosfŷra bez stresu | 4 | 9,09 |
| moŷnost zaŷit ŷpŷch | 3 | 6,82 |
| bavi je to | 2 | 4,55 |
| tŷŷŷ se | 2 | 4,55 |
| moŷnost řeŷenŷ problŷmŷ | 2 | 4,55 |
| jinŷ styl vŷuky | 2 | 4,55 |
| majŷ blŷze k uŇitelŷ | 1 | 2,27 |
| empatie | 1 | 2,27 |

| | | |
|----------------------------|----|--------|
| učení se toleranci | 1 | 2,27 |
| vyjadřování svých pocitů | 1 | 2,27 |
| zlepšení vztahů ve skupině | 1 | 2,27 |
| sebevědomí | 1 | 2,27 |
| možnost projevit se | 1 | 2,27 |
| Celkem odpovědí | 44 | 100,00 |

Z uvedené tabulky vyplývá, že žáci mají dle pedagogických pracovníků předmět etická výchova v oblibě zejména díky aktivitám, které daný předmět umožňuje vykonávat, společně s diskuzemi na různá témata (problémy, které se žáků dotýkají), která žáky zajímají a mohou se k nim vyjádřit.

- **„Zdá se Vám název „etická výchova“ pro předmět vyučovaný na školách správný a adekvátní (výstižný)?“**

Ve druhé položce jsme respondentům kladli otázku, zda se jim zdá název předmětu etická výchova vyučovaný na školách správný a adekvátní. Výsledky prezentujeme v následující tabulce:

Tab. 5:

Zdá se Vám název „etická výchova“ pro předmět vyučovaný na školách správný a adekvátní (výstižný)?

| | Četnost | % |
|---------------|---------|--------|
| ANO | 32 | 47,06 |
| NE | 26 | 38,24 |
| NEVÍM | 9 | 13,24 |
| Neuvedeno | 1 | 1,47 |
| Celkem | 68 | 100,00 |

Z tabulky je zřejmé, že skoro polovině dotazovaným název etická výchova pro školní vyučovací předmět vyhovuje. Pojem „etická výchova“ je chápán spíše ve smyslu výchova mravnosti, ale ta vyvolává představu zákazů, příkazů a věčného moralizování. To je důvod, proč se ve výchovném systému hovoří o etické, nikoliv mravní výchově.

Pokud respondenti na položku odpověděli záporně, tak dále odpovídali na podotázku **„Jak byste jinak nazvali předmět etická výchova (nebo jak jej již nazýváte) Vy?“** Na tuto otázku odpovídali kurzisté následovně:

Tab. 6:

Jak byste jinak nazvali předmět etická výchova (nebo jak jej již nazýváte) Vy?

| | Četnost | % |
|--------------------------------|---------|--------|
| výchova k prosociálnosti | 5 | 19,23 |
| osobnostní výchova | 4 | 15,38 |
| etický seminář | 2 | 7,69 |
| dramaticko-etická výchova | 2 | 7,69 |
| komunikační aktivity | 2 | 7,69 |
| emoční inteligence | 2 | 7,69 |
| strategie osobnostního rozvoje | 1 | 3,85 |
| osobnostní a etická výchova | 1 | 3,85 |
| etika | 1 | 3,85 |
| výchova ke zralosti | 1 | 3,85 |
| moderní výchova člověka | 1 | 3,85 |
| společenské vědy | 1 | 3,85 |
| společenská výchova | 1 | 3,85 |
| manažerská etika | 1 | 3,85 |
| neodpověděl | 1 | 3,85 |
| Celkem odpovědi | 26 | 100,00 |

Odborné projekty v zahraničí užívají název výchova k prosociálnosti (nebo prosociální výchova), též respondenti uvedli pojem výchova k prosociálnosti jako nejvýstižnější. Je to zřejmě zapříčiněno tím, že základem programu etické výchovy je právě výchova k prosociálnosti.

• **„Jaké vlastnosti by měl mít podle Vás učitel etické výchovy?“**

Další otevřenou otázkou, která umožňovala respondentům volnou odpověď, jsme se tázali, jaké vlastnosti by měl mít podle nich učitel etické výchovy. Respondenti byli limitováni pouze tím, aby uváděli nejvýše pět vlastností. Jejich odpovědi uvádíme v následující tabulce.

Tab. 7:

Jaké vlastnosti by měl mít podle Vás učitel etické výchovy?

| | Četnost | % |
|---------------------------------|---------|--------|
| Empatický | 42 | 14,19 |
| Trpělivý | 21 | 7,09 |
| Tolerantní | 19 | 6,42 |
| Spravedlivý | 18 | 6,08 |
| Kreativní | 18 | 6,08 |
| Přátelský | 17 | 5,74 |
| Komunikativní | 16 | 5,41 |
| Laskavý | 15 | 5,07 |
| Otevřený | 14 | 4,73 |
| Humorný | 12 | 4,05 |
| Jít příkladem | 10 | 3,38 |
| Optimistický | 10 | 3,38 |
| Prosociální | 9 | 3,04 |
| Vzdělaný, kultivovaný | 9 | 3,04 |
| Autentický | 8 | 2,70 |
| Důsledný | 8 | 2,70 |
| Vyrovnaný | 7 | 2,36 |
| Upřímný | 7 | 2,36 |
| Přirozená autorita | 6 | 2,03 |
| Obětavý | 4 | 1,35 |
| Sebevědomý | 4 | 1,35 |
| Zkušený | 3 | 1,01 |
| Dodržovat zásady etické výchovy | 3 | 1,01 |
| Odvážný | 3 | 1,01 |
| Zodpovědný | 2 | 0,68 |
| Asertivní | 2 | 0,68 |
| Kooperativní | 2 | 0,68 |
| Nestranný | 2 | 0,68 |
| Dobry organizátor | 1 | 0,34 |
| Rozvážný | 1 | 0,34 |
| Charakterní | 1 | 0,34 |
| Náročný | 1 | 0,34 |
| Důvěrný | 1 | 0,34 |
| Celkem odpovědi | 296 | 100,00 |

Daná položka nám vyjadřuje názor respondentů, jaké vlastnosti by měl mít „ideální učitel“ etické výchovy. Velmi nás překvapilo, že nejčastěji uváděnou vlastností se stala empatie, která tvořila 14 % ze všech vlastností.

- **„Přinesl Vám osobně něco Kurz etická výchova? Obohatil Vás v něčem Kurz etická výchova?“**

Předposlední položka dotazníku se ptala kurzistů, zda jim osobně Kurz etická výchova něco přinesl nebo zda je v něčem obohatil. Výsledky jsou překvapivé. Uvádíme je v tabulce:

Tab. 8:

Přinesl Vám osobně něco Kurz etická výchova? Obohatil Vás v něčem Kurz etická výchova?

| | Četnost | % |
|---------------|---------|--------|
| ANO | 67 | 98,53 |
| NE | 0 | 0,00 |
| NEVÍM | 1 | 1,47 |
| Celkem | 68 | 100,00 |

Velké množství respondentů (98,53 %) uvedlo, že jim osobně kurz něco přinesl, že nebyl pro ně ztrátou času.

Pokud respondenti na položku odpověděli kladně, tak dále odpovídali na podotázku, která se nabízí. Zajímalo nás **„Co konkrétně Vám přinesl (v čem Vás obohatil)?“**

Tab. 9:

Co konkrétně Vám přinesl (v čem Vás obohatil) Kurz etická výchova?

| | Četnost | % |
|-------------------------------------|---------|-------|
| nové metody, aktivity a formy práce | 40 | 28,37 |
| setkání se zajímavými lidmi | 32 | 22,70 |
| poznání sebe sama | 20 | 14,18 |
| zlepšení vztahu s žáky | 6 | 4,26 |
| empatie | 4 | 2,84 |
| nová chuť do práce, nadšení | 4 | 2,84 |
| nový náhled na současný svět | 4 | 2,84 |

| | | |
|---|-----|--------|
| zlepšení vztahu s druhými lidmi | 3 | 2,13 |
| uvědomění si hodnot | 3 | 2,13 |
| zvýšené sebevědomí | 2 | 1,42 |
| rozvoj vlastní osobnosti | 2 | 1,42 |
| poznání druhých lidí | 2 | 1,42 |
| ujištění, že mé chování je normální | 2 | 1,42 |
| komunikace | 2 | 1,42 |
| vědomí odpovědnosti za život | 1 | 0,71 |
| asertivita | 1 | 0,71 |
| změna k lepšímu | 1 | 0,71 |
| snaha být vstřícnější | 1 | 0,71 |
| intenzivní prožitky | 1 | 0,71 |
| možnost učit další předmět | 1 | 0,71 |
| hlubší poznatky o mezilidských vztazích | 1 | 0,71 |
| výborná atmosféra | 1 | 0,71 |
| naučení tolerance | 1 | 0,71 |
| pozitivní přístup k životu | 1 | 0,71 |
| naučila jsem se vést lidi k etice | 1 | 0,71 |
| pozorovala jsem proměny lidí | 1 | 0,71 |
| úžasní lidé, úžasné ideje | 1 | 0,71 |
| víra v lidi | 1 | 0,71 |
| seberealizace | 1 | 0,71 |
| Celkem | 141 | 100,00 |

Jako velmi pozitivní se nám jeví fakt, že Kurz etická výchova se těší takové oblibě. Zejména v době, kdy školství prochází celkovou reformou.

Závěr

V příspěvku jsme se pokusili seznámit čtenáře s etickou výchovou a s vybranými výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat názory a postoje pedagogických pracovníků, již prošli Kurzem etické výchovy, na předmět etická výchova.

Z vyhodnocených dotazníků vyplývá, že předmět etická výchova má své přívržence z řad pedagogických pracovníků, kteří měli možnost se seznámit s „promyšleností“ projektu Etické výchovy.

Samotní učitelé se domnívají, že žáci mají v oblibě tento předmět (domnívá se tak 25 z 27 učitelů, kteří vyučují předmět etická výchova); zejména díky

tomu, že žáci mohou v hodinách etické výchovy diskutovat, výuka je obohacena o aktivity a učitelé s žáky pracují jinak, dávají přednost jinému stylu výuky. Z výsledků dále vyplynulo, že dle respondentů by měl mít učitel etické výchovy zejména jednu vlastnost, měl by být empatický (tato vlastnost tvořila 14,19 % ze všech odpovědí). Velmi příjemné bylo zjištění, že 67 kurzistů z celkového počtu 68 uvedlo, že kurz byl pro ně přínosný. Nejčastěji respondenti uváděli, že jim kurz ukázal, jak jinak lze pracovat s žáky ve třídě; měli možnost se seznámit s novými metodami, aktivitami a formami práce, což zejména v dnešní době, kdy školství prochází reformami, je velmi pozitivní.

Výsledky výzkumného šetření nás přesvědčily o tom, že zde existuje projekt, který by bylo vhodné prosadit na všechny typy a stupně škol. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že etická výchova má své přívržence z řad pedagogických pracovníků i žáků.

„Je hanba, že se někdo dovede namáhat po mnoho let, aby se stal dobrým lékařem, obhájcem, učitelem nebo geometrem, a přitom není ochoten namáhat se příslušně dlouhý čas, aby se stal dobrým člověkem.“

Galénos z Pergamu

Použité zdroje

- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. 223 s.
- LENCZ, L. *Etická výchova pre cirkevné školy 1. časť*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum v Bratislavě, 1997. 54 s.
- LENCZ, L. a kol. *Etická výchova: metodický materiál 2*. Praha: Luxpress, 2005. 92 s.
- LENCZ, L., KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha: Luxpress, 2000. 168 s.
- LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova: metodický materiál 3*. Praha: Luxpress, 2003. 115 s.
- MOTYČKA, P., VANĚK, P., VANĚK, D., et al. *Psychologická čítanka aneb vybrané kapitoly z psychologie: studijní text pro učitele etické výchovy*. Olomouc: Vzdělávací nadace Jana Husa, 2002.
- NOVÁKOVÁ, M., et al. *Učíme etickou výchovu: manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. 1. vyd. Praha: Luxpress. (rok neuveden) 131 s.
- OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004.
www.etickeforumcr.cz

Mgr. Jarmila Šťastná
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií UTB
nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín
happy.jarka@seznam.cz

Mgr. Stanislava Hoferková
doktorandka Ústavu pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
stanislava.hoferkova@centrum.cz

ŠPECIFIKÁ VÝCHOVNÝCH TENDENCIÍ RODIČOV K DIEŤAŤU S POSTIHNUTÍM V RANOM VEKU BEZ INTERVENČIE Z OBLASTI POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Erika Tichá

Anotácia

Autorka v príspevku na základe údajov získaných prostredníctvom kvalitatívneho výskumu prezentuje charakteristiky výchovných stratégií rodičov vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím. Subjektmi výskumu boli rodičia detí s postihnutím, ktorým v priebehu raného vývinového obdobia nebola poskytnutá pomoc zo strany odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií. Základnými výskumnými metódami, ktoré autorka v priebehu výskumu použila, boli pozorovanie a rozhovor.

Kľúčové slová

Kvalitatívny výskum, výchova, rodina, dieťa s postihnutím, raný vek.

Specific Educational Strategies of Parents with Children with Disability Who Were Not Provided With Professional Support in Children's Early Age

Summary

Educational strategies of parents with children with disability gained by a qualitative research are presented in this article. Research subjects were parents of children with disability who were not provided with professional support during their child's early age. Observation and interview were the basic research methods.

Key Words

Qualitative research, education, family, child with disability, early age.

Jednými z prvých odborníkov venujúcich sa ranej starostlivosti boli Ján Amos Komenský, Jean Jacques Rousseau a Henrich Pestalozzi, ktorých možno považovať za priekopníkov ranej starostlivosti. V roku 1769 sa Jean Frederick

Oberli pokúšal vypracovať obohacujúce programy pre deti raného veku z najnižších sociálnych vrstiev. Rovnako Jean Marc Gaspard Itard preukázal, že aj jednotlivci s ťažkým postihnutím je schopný vývinového posunu. V popredí záujmu Márie Montessoriovej bolo silné sociálne cítenie a náboženské presvedčenie, vďaka ktorému na prelome 19. a 20. storočia zakladala svoje Domy detí. Všetky uvedené príklady dokumentujú fakt, že z výchovy nesmie byť vylúčený nikto, kto sa narodil ako človek. V dôsledku uvedených názorov sa vo viacerých krajinách podarilo v prvej polovici 20. storočia presadiť právo detí s postihnutím na vzdelanie, avšak na mnohých miestach je ešte aj dnes toto právo odopierané deťom s najťažším postihnutím.

Pre zaistenie podpory vývinu dieťaťa s postihnutím, narušením, alebo ohrozením a podpory jeho rodiny v maximálnej možnej miere je nevyhnutné, aby raná starostlivosť bola postavená na princípoch vychádzajúcich z transakčného vývinového modelu. Pri poskytovaní služieb ranej starostlivosti je potrebné dodržiavať nasledovné princípy (Opatřilová, 2006; Soriano, 2005):

- *Princíp dôstojnosti* znamená rešpektovať individualitu dieťaťa, ako aj kultúrnu, sociálnu a výchovnú odlišnosť každej rodiny. Dôstojnosť súčasne vyžaduje nutnosť komunikovať s rodinou ako s partnerom v každej situácii a poskytovať informácie o rodine a dieťaťu len vtedy, ak s tým rodina súhlasí. Súčasťou ranej starostlivosti je vedenie dokumentácie a nakladanie s ňou ako s dôverným materiálom, ako aj úprava priestoru tak, aby nikoho z rodiny neurážal.
- *Princíp ochrany súkromia rodiny* vyžaduje narábať s dokumentáciou dieťaťa ako s dôverným materiálom a zároveň poskytovať informácie o rodine a dieťaťu len so súhlasom členov rodiny. Princíp ochrany súkromia súvisí aj s pôsobením poradenského pracovníka v domácom prostredí. Počas návštevy a poradenstva v domácom prostredí rodiny poradenský pracovník má možnosť vstupovať len do tých priestorov, do ktorých je pozvaný.
- *Princíp práva a voľby* hovorí o možnosti rodiny rozhodnúť sa pre prijatie, alebo neprijatie ponúkaných služieb od odborníkov v oblasti ranej starostlivosti. Všetky služby sú koncipované na základe spolurozhodovania na výbere a tvorbe individuálneho stimulačného plánu.
- *Angažovanosť rodiny* predstavuje nutnosť zahrnúť členov rodiny do procesu tvorby individuálne stimulačného plánu tak, aby maximálne vystihoval konkrétne a individuálne potreby dieťaťa a súčasne rodiny. Vychádzajúc z tohto princípu, namiesto toho, aby rodina bola vsunutá do umelo vytvoreného, už existujúceho programu, má byť priamo zapojená do procesu jeho tvorby.

- *Princíp splnomocnenia* hovorí o zodpovednosti rodiny rozhodovať o sebe pri plánovaní a hodnotení programu služieb. Nutnosťou poradenského pracovníka je rešpektovať právo rodiny na kvalifikované a objektívne informácie v dostatočnom množstve. Pri plánovaní a hodnotení jednotlivých programov služieb ranej starostlivosti sú rodičia členmi interdisciplinárneho tímu. Služby ranej starostlivosti takto podporujú právne vedomie rodín a spolupatričnosť skupín klientov.
- *Princíp nezávislosti* hovorí o potrebe poskytovať služby rodine takým spôsobom, aby sa rodina nestala závislou na žiadnej výchovno-vzdelávacej inštitúcii. Podstatou služieb ranej starostlivosti je podpora rodičov a dieťaťa v schopnosti nachádzať a využívať vlastné zdroje a schopnosť zvládať situácie, v ktorých sa ocitnú.
- *Princíp prirodzenosti prostredia*. Prevažná časť služieb ranej starostlivosti je dieťaťu poskytovaná v najprirodzenejšom prostredí, to znamená v rodine. Úlohou poradenského pracovníka je plánovať individuálne stretnutia a konzultácie v domácom prostredí tak, aby rešpektoval rytmus a bežný chod rodiny.
- *Princíp kontinuity starostlivosti*. V rámci ukončovania starostlivosti je rodina oboznámená s ďalšími možnosťami nasledujúcich služieb v jej regióne a je podporovaná k sociálnej integrácii v rámci komunity.
- *Podpora inklúzie ľudí s postihnutím do spoločnosti*. Služby a programy ranej starostlivosti by mali v najvyššej možnej miere podporovať sociálnu inklúziu detí s postihnutím.

Po dôslednom zohľadnení všetkých vymedzení, charakteristík a princípov, ktoré tvoria konceptuálnu základňu ranej starostlivosti, sa dostávajú do popredia dva kľúčové aspekty, ktoré vo vzťahu k ostatným fázam edukácie dieťaťa dodávajú ranej starostlivosti špecifický charakter. Týmito aspektmi sú raný vek dieťaťa a náročnosť a komplexnosť tohto procesu.

Cieľ výskumu

Cieľom môjho výskumu bolo identifikovať v priebehu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím, ktorým v priebehu raného vývinového obdobia nebola poskytnutá intervencia zo strany odborníka pomáhajúcich profesií (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, psychológ, logopéd), charakter výchovných tendencií vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím.

Výskumná otázka bola formulovaná nasledovne:

Aké výchovné tendencie je možné identifikovať u rodičov detí s postihnutím?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo dvadsať rodín detí s postihnutím, ktoré sa po prvýkrát dostali do kontaktu so špeciálnym pedagógom, alebo iným odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií až na konci predškolského obdobia v čase voľby a následného zaradenia dieťaťa do školského zariadenia. Tieto rodiny boli volené na základe odporúčania pracovníkov centier špeciálnopedagogického poradenstva.

Metódy výskumu

Vo svojom výskume som aplikovala kvalitatívne výskumné metódy zbierania údajov, konkrétne metódu pozorovania a rozhovoru. Takto získané údaje som následne analyzovala metódou ukotvenej teórie.

Organizácia výskumu

Výskum prebiehal v časovom rozmedzí od 22. januára 2006 do 17. mája 2008. V rámci tohto časového obdobia som zrealizovala 20 rozhovorov s rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Z priebehu rozhovoru som zrealizovala audiozáznam. Jednotlivé rodiny som vyberala na základe doporučení špeciálneho pedagóga príslušných zariadení. Ako kritérium voľby konkrétnych rodín bol čas, kedy rodina vyhľadala odbornú pomoc špeciálneho pedagóga, a prítomnosť určitého druhu postihnutia alebo poruchy ktorú je možné identifikovať už počas prvých troch rokov života dieťaťa na základe zjavných symptómov.

Výsledky výskumu

Podrobná analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím zároveň poukázala na niekoľko špecifických charakteristík v oblasti výchovných tendencií rodinných príslušníkov k dieťaťu s postihnutím. Z celkových informácií poskytnutých v priebehu rozhovoru som následným extrahovaním kategórií identifikovala 91 kategórií prvého rádu, ktoré vyjadrujú volené výchovné tendencie príslušníkov užšieho sociálneho prostredia vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím. Následnou komparáciou som identifikovala 22 kategórií druhého rádu a 7 kategórií tretieho rádu. Následne uvádzam charakteristiky výchovných tendencií jednotlivých členov rodiny vo vzťahu k dieťaťu identifikované v priebehu jednotlivých rozhovorov:

Výchovné tendencie rodičov volené vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím v rodinách s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií zastrešujú nasledovné výchovné stratégie a tendencie členov užšieho sociálneho prostredia vo vzťahu k deťom s postihnutím:

I. Autoritatívne výchovné stratégie a štýl rodičov je kategória tretieho rádu. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 80 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je predovšetkým nedostatočná informovanosť o spôsobe efektívnej výchovy a stratégiách vhodných pre konkrétny druh postihnutia. Príčinou môže byť aj emocionálna frustrácia jednotlivých členov rodiny, neuspokojenie ich potrieb a tým následne neschopnosť uspokojovať vývinové potreby vlastných detí.

1. *Obmedzovanie dieťaťa v konaní* ako obmedzovanie v manipulácii s predmetmi a obmedzovanie v pohybe.
2. *Prehnaná poslušnosť vyžadovaná od dieťaťa* sa prejavila ako používanie odmien a trestov v komunikácii s dieťaťom.
3. *Prehnané požiadavky kladené na dieťa* majú podobu snahy dosiahnuť úspešnosť vo všetkých oblastiach a snahy požadovať od dieťaťa rovnaké výkony ako od súrodencov.
4. *Tendencia dodržiavať presný denný poriadok na úkor ostatných členov rodiny* ako tendencia rodičov kontrolovať všetky prejavy dieťaťa.

II. Liberálne výchovné stratégie a štýl rodičov ako kategória štvrtého rádu. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 67 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne neschopnosť rodičov identifikovať efektívne výchovné stratégie, tendencia prevahy ľútoty voči dieťaťu na úkor snahy o čo najintenzívnejšiu stimuláciu. Väčšinou ide o rodiny, ktoré nevnímajú dieťa s postihnutím ako rovnocenného člena rodiny, ale naopak toto dieťa je vnímané ako objekt ľútoty, ochrany a neschopnosti samostatného konania.

5. *Nadmerné prejavy lásky a starostlivosti voči dieťaťu* ako tendencia sebaobetovania sa rodiča v prospech dieťaťa.
6. *Nedostatok požiadaviek kladených na dieťa* sa prejavil ako malé požiadavky kladené na dieťa, tendencia nekontrolovať dieťa a tendencia nemať na dieťa požiadavky.
7. *Prejavy neprimeranej nežnosti a obdivu rodičov k dieťaťu* má charakter empatie prejavovaná na úkor potrieb dieťaťa, snahy dovoliť dieťaťu čokoľvek, o čo prejaví záujem, snahy dovoliť dieťaťu to, čo nie je dovolené inému dieťaťu v rodine, snahy pravidelne obdarovávať dieťa a tendencie rodiča nevnímať nesamostatnosť dieťaťa.

III. Nedôvera rodičov v schopnosti a potencialitu dieťaťa a seba samého

je kategória štvrtého rádu obsahujúca situácie vyjadrenej nedôvery v dieťa s postihnutím, v jeho schopnosti a predpoklady. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 67 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je predovšetkým nedostatočná informovanosť rodičov o možnostiach, limitoch a perspektívach viažúcich sa na konkrétny druh postihnutia dieťaťa. Príčinou je aj nedostatočné informovanie rodičov o vývinovom posune dieťaťa, jeho silných a slabých stránkach.

8. *Nedôvera rodičov vo vlastné výchovné kompetencie* sa prejavuje ako nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie vyjadrené neverbálne, nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie vyjadrené potrebou hodnotiť akýkoľvek prejav a pokus, nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie vyjadrené subjektívnym negatívnym hodnotením vlastnej role matky, nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie vyjadrené subjektívnym negatívnym prežívaním a správaním.
9. *Neschopnosť odhadnúť mieru prospešnosti pre dieťa*: neschopnosť odhadnúť, čo dieťaťu škodí, a neschopnosť odhadnúť prospešnosť aktivít pre dieťa.
10. *Nízke hodnotenie dieťaťa rodičmi* sa môže prejavovať ako nízke hodnotenie dieťaťa prejavované dehonestovaním a podceňovaním schopností dieťaťa, nízke hodnotenie dieťaťa prejavované snahou uľahčiť mu vykonávanie aktivít s predpokladom neschopnosti vykonať ich bez pomoci rodiča, snaha matky vyhýbať sa pozitívnemu hodnoteniu schopností dieťaťa, tendencia rodiča priamo hodnotiť neschopnosť dieťaťa v jeho prítomnosti a verbálne vyjadrenie neschopnosti vykonať aktivitu pred jej samotnou realizáciou.

IV. Nenáležité a neefektívne komunikačné stratégie používané členmi rodiny

je kategória štvrtého rádu obsahujúca množstvo nevhodných komunikačných stratégií volených členmi rodiny vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 81 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne neschopnosť rodičov prijať a akceptovať postihnutie dieťaťa a neschopnosť voliť adekvátne výchovné stratégie vo vzťahu k dieťaťu.

11. *Autoritatívne spôsoby komunikácie s dieťaťom*: jasné a priame príkazy dieťaťu, mentorovanie dieťaťa v správaní a opakovanie pokynov na dosiahnutie poslušnosti dieťaťa.

12. *Nedostatočná komunikačno-interaktívna schopnosť členov rodiny sa prejavuje ako absencia komunikácie medzi členmi rodiny, absencia ocenenia dieťaťa, nedostatok komunikácie medzi členmi rodiny, neschopnosť komunikovať s dieťaťom a obmedzovanie dieťaťa v slobodnej komunikácii.*
13. *Nevhodné a neprimerané spôsoby reagovania na správanie dieťaťa sa v reakciách rodičov prejavuje ako nálepkovanie správania dieťaťa, neprimerané reagovanie na detské správanie, nevhodné komentovanie detského správania, prezentovanie ťažkostí dieťaťa v jeho prítomnosti a snaha upozorniť na správanie dieťaťa pred jeho samotným výskytom.*
14. *Používanie fyzických trestov ako prostriedku komunikácie má podobu bezdôvodného trestania dieťaťa a používania fyzických trestov ako prvého spôsobu riešenia problému.*

V. Neschopnosť rodičov identifikovať potreby dieťaťa je kategória štvrtého rádu obsahujúca množstvo situácií, kedy rodičia nie sú schopní reflektovať potreby vlastného dieťaťa s postihnutím. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 73 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne nedostatočná vnímavosť voči prejavom dieťaťa, ako aj nedostatočná schopnosť stimulovať dieťa vo vývine.

15. *Nedostatočná schopnosť identifikovať a akceptovať emócie dieťaťa sa prejavuje ako neakceptovanie emócií dieťaťa, negovanie emócií dieťaťa, ťažkosti v identifikovaní emócií dieťaťa, tendencia ignorovať prejavy plaču dieťaťa a tendencia ignorovať všetky prejavy dieťaťa.*
16. *Nedostatočné porozumenie vývinovým potrebám dieťaťa v potrebnej miere môže mať rôzne podoby ako napríklad negatívne hodnotenie dieťaťa rodičom spojené s negatívnymi emóciami v súvislosti s verbálnym vyjadrovaním, neschopnosť matky reflektovať potreby prežívania a správania dieťaťa, neschopnosť matky reflektovať záujem dieťaťa, neschopnosť prispôbiť prostredie primerane veku dieťaťa, neschopnosť prispôbiť prostredie primerane vývinovej úrovni dieťaťa, snaha matky klásť dôraz na bezchybný výkon dieťaťa napriek jeho neschopnosti vykonať ho a snaha matky vysloviť pochvalu dieťaťu so snahou vyhnúť sa fyzickému kontaktu.*
17. *Nedostatočná snaha stimulovať dieťa vo vývine: nedostatočná stimulácia mentálneho vývinu dieťaťa na úkor stimulácie motoriky, snaha hodnotiť dieťa na základe úrovne pohybových schopností a snaha vnímať dieťa ako mladšie, ako v skutočnosti je.*

VI. Ochránárske až hyperprotektívne tendencie a postoje matky voči dieťaťu zastrešujú situácie, kedy rodičia, hlavne matky vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím vyjadрили krajne ochránárske postoje s tendenciou obmedzovať dieťa v slobodnom konaní. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 71 % výskytu odpovedí rodinných prislušnikov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je predovšetkým nedostatočná schopnosť predovšetkým matky vnímať potreby a prejavy dieťaťa.

18. *Obmedzujúca závislosť dieťaťa na rodičoch* sa prejavuje ako nedostatok príležitostí k samostatnosti dieťaťa v dôsledku časového limitu, negatívne emocionálne prežívanie matky súvisiace s možným vplyvom okolia na dieťa, nerešpektovanie schopnosti dieťaťa konať samostatne, obmedzovanie dieťaťa v samostatnom konaní v dôsledku úzkosti rodičov zo špiny, obmedzovanie dieťaťa v spontánnom pohybe ako snaha predchádzať úrazu dieťaťa, snaha chrániť dieťa pre reakciami partnera, snaha obsluhovať dieťa, snaha riešiť situáciu za dieťa, snaha rodičov chrániť dieťa pred zážitkom neúspechu, snaha rodičov realizovať aktivity za dieťa so snahou uľahčiť ich dieťaťu, snaha rodičov vytvárať zjednodušené podmienky pre realizáciu aktivít dieťaťom, snaha rodičov zjednodušovať podmienky pre dieťa v oblasti hry a sociálnych zručností, tendencia neumožniť dieťaťu byť samostatným v sebaobsluže napriek snahe vyjadrenej dieťaťom, tendencia očakávať bezchybný výkon dieťaťa, úzkostná závislosť matky od dieťaťa so snahou mať ho vo svojej blízkosti a zúžený výber hroveho materiálu pre dieťa ako vyjadrenie rizika nožnej nákazy.
19. *Tendencie k direktívnemu až vyhýbavému postoju rodičov v situáciách požiadaviek a pravidiel kladených na dieťa* môže mať nasledovné podoby: ambivalentné až situačne bagatelizujúce reakcie matky na agresiu dieťaťa voči vlastnej osobe, neefektívne spôsoby docielenia pravidiel a požiadaviek kladených na dieťa manifestované obmedzovaním dieťaťa, neefektívne spôsoby docielenia pravidiel a požiadaviek kladených na dieťa manifestované vyhrážajúcim sa postojom, neefektívne spôsoby matky k zadávaniu a vyjadrovaniu požiadaviek na dieťa s tendenciou direktívnosti, reakcie matky na neadekvátne správanie dieťaťa a porušovanie pravidiel priamym obmedzením dieťaťa, snaha matky sankcionovať konanie dieťaťa, snaha matky vysvetľovať a poukazovať na dôsledky konania dieťaťa, tendencia matky hodnotiť neadekvátne správanie dieťaťa snahou ospravedlniť alebo rezignovať, tendencia matky ignorovať agresiu dieťaťa orientovanú na vlast-

nú osobu, tendencia matky prežívať pocity viny v situáciách nezvládnutých reakcií na dieťa, tendencia matky vyhnúť sa hnevu dieťaťa z potreby splniť požiadavku na seba kladenú snahou upustiť od požiadavky.

VII. Pasivita a tendencie vyhýbať sa intervencii orientovanej na dieťaťa vyjadrujú situácie krajného nezájmu členov rodiny o pomoc dieťaťu s postihnutím so snahou vyhýbať sa nutnosti participovať na starostlivosti o dieťa. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 59 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne tendencia rodičov postaviť sa do role trpiteľov, bez snahy o prevzatie iniciatívy v stimulácii dieťaťa.

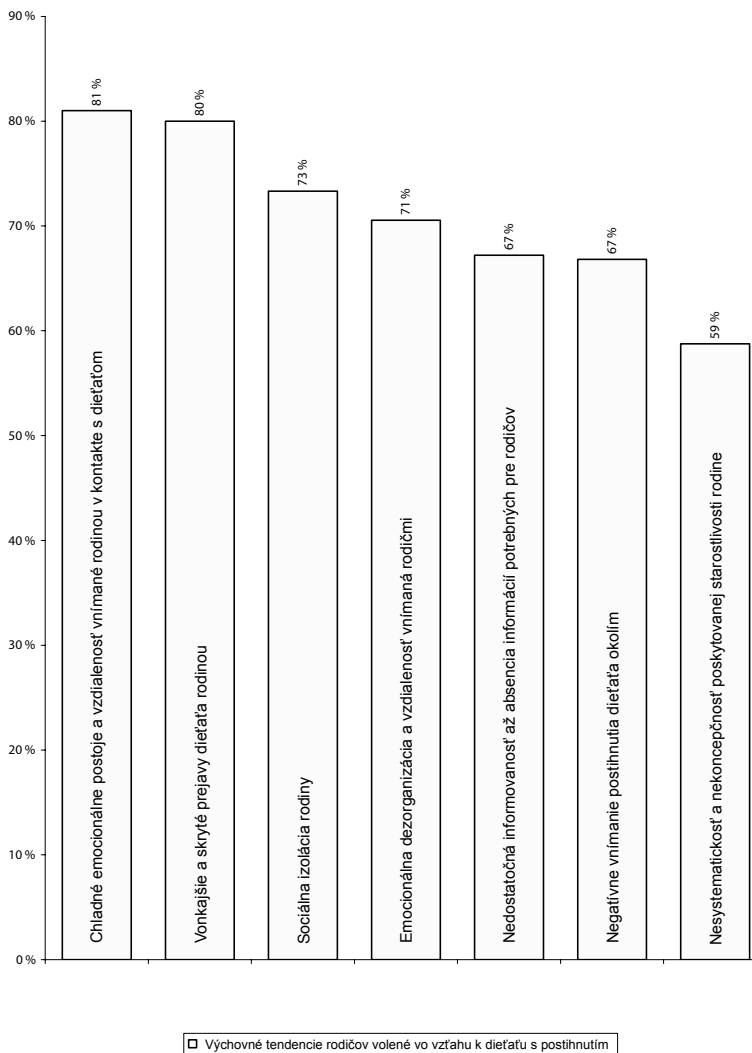
20. *Neschopnosť rodiny zorientovať sa v možnostiach pomoci dieťaťu*: rezignácia s prijatím nemennosti stavu dieťaťa, snaha nachádzať východisko riešenia problému vo viere v Boha, snaha venovať pozornosť súrodencovi dieťaťa, tendencia čakať na spontánne zlepšenie problému a tendencia spoliehať sa na pomoc liečiteľa.
21. *Nezáujem o rodinnú situáciu a únikové tendencie členov rodiny* je vyjadrený prenosom zodpovednosti na manželku a presadzovaním vlastného záujmu pred záujmom rodiny.
22. *Prezentovanie nedostatku informácií o postihnutí dieťaťa* ako snaha umiestniť dieťa do celoročnej starostlivosti inštitúcií v záujme dieťaťa.

V nasledujúcom Grafe 1 uvádzam percentuálne zastúpenie jednotlivých kategórií tretieho rádu prezentovaných rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Uvedené percento vyjadruje mieru výskytu konkrétnej kategórie u príslušníkov užšieho a širšieho sociálneho prostredia k dieťaťu s postihnutím v dvadsiatich rodinách s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií.

Graf 1:

Výchovné tendencie rodičov k deťom s postihnutím s neposkytnutou ranou starostlivosťou

Výskyt kategórií 3. rádu pre rodiny bez poskytnutej ranej starostlivosti



Kvalitatívna analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím odhalila niekoľko slabých a silných stránok špeciálnopedagogickej intervencie orientovanej na dieťa s postihnutím raného a predškolského veku. Poznatky formulované na základe dôkladnej analýzy získaných údajov následne poukázali na efektívnosť ranej starostlivosti o rodinu dieťaťa s postihnutím vo vzťahu ku voleným výchovným stratégiám rodičov vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím. Na základe takto získaných údajov možno vymedziť nasledovné odporúčania pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax.

- **Vnímať členov rodiny ako rovnocenných partnerov v starostlivosti o dieťa.** Účasť rodičov v starostlivosti o dieťa predstavuje kľúč k jeho perspektívam v živote. Snahou odborníkov preto musí byť ponúkanie foriem pomoci dieťaťu a rodine s možnosťou voľby tej formy, ktorá vzhľadom na možnosti (časové, ekonomické, osobnostné, vzdelanostné a iné), limity a očakávania rodičov najviac vystihuje ich predstavy. Len rovnocenné partnerstvo s rodinou umožní očakávania rodičov a odborníkov adekvátne naplniť.
- **Poukazovať na slabé ale aj silné stránky dieťaťa s postihnutím.** Poskytovanie reálnych informácií o perspektívach a limitoch dieťaťa umožňuje rodičom voliť adekvátne výchovné stratégie, mať primerané očakávania od dieťaťa a zároveň dosahovať realistické ciele vo výchove dieťaťa.
- **Poskytovať informácie o diagnóze a vývinovej úrovni dieťaťa komplexne.** Získané empirické údaje poukázali na nevyhnutnosť poskytnúť informácie o dieťati odborníkmi komplexne a tímovo. Tímový prístup predpokladá spoločné formulovanie záverov a konzultácie odborníkov s rodinou s poskytnutím priestoru pre kladenie otázok rodičov odborníkom.
- **Kláť dôraz na prvotné informovanie rodičov o diagnóze dieťaťa.** Oznámenie diagnózy dieťaťa predstavuje situáciu, na ktorú nie je možné žiadnym spôsobom sa pripraviť. Práve z uvedeného dôvodu vyžaduje táto situácia maximálnu citlivosť a profesionálne zaangažovaných odborníkov. Uvedená profesionalita predstavuje citlivý výber miesta a času informovania rodiča o diagnóze dieťaťa, výber zúčastnených osôb a spôsobu oznámenia informácií o dieťati.
- **Poskytnutie následnej podpory rodine po oznámení diagnózy dieťaťa.** Informovanie o ťažkostiach alebo postihnutí dieťaťa predstavujú pre rodinu záťažovú situáciu, ktorú mnohokrát nie je schopná svojimi spôsobmi úspešne vyriešiť. Jednotliví členovia rodiny potrebujú pociťovať spoluúčasť iných osôb v starostlivosti o dieťa a tým vytesnenie pocitu osamotenía v probléme. Nevyhnutnosťou odborníkov je poukázať na možné pozitíva vzniknutej situácie

(napríklad zdravie dieťaťa napriek prítomnosti postihnutia), poskytnutie emocionálnej opory rodine aj s možnosťou spolu zdieľať emócie. Následná podpora predstavuje súčasne poskytnutie informácií o diagnóze s odkazom na následné inštitúcie, odborníkov a iné formy pomoci.

Zoznam bibliografických odkazov

- OPATRÍLOVÁ, D. (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydanie. Brno: Masarykova Univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-5.
- SORIANO, V. (2005). *Raná péče. Analýza situace v Evropě. Klíčové aspekty a doporučení*. Brussels: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 8791500-58-3.
- STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- TICHÁ, E. (2008). *Včasná diagnostika a raná stimulácia dieťaťa s postihnutím v ranom a predškolskom veku*. Rigorózná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2008.

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
813 34 Bratislava
Slovenská republika

SPECIFIKA A PROMĚNY V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Helena Vychová

Abstrakt

Článek se věnuje problematice vzdělávání dospělých, jejichž studium vyžaduje – ve srovnání se vzděláváním běžných studentů počátečního vzdělávání – značné odlišnosti. Respektování a zohlednění těchto rozdílů při výuce dospělých představuje nezbytnou podmínku účinného vzdělávacího procesu. Vedle časových omezení je to především odlišná znalostní základna dospělých studentů, opírající se o již získané pracovní dovednosti a životní zkušenosti. Využití tradičních výukových metod v dalším vzdělávání, aniž by byly upraveny vzhledem k rozdílným nárokům na výuku dospělých, rozhodně nepřispívá k podpoře vyššího zájmu a aktivního přístupu dospělých k rozvoji jejich znalostí a dovedností. Vzdělávací proces dospělých vyžaduje výraznější individuální přístup, vyšší časovou a prostorovou flexibilitu, přizpůsobení kurzů potřebám jednotlivců a odpovídající studijní podporu. Podpořit iniciativu dospělých v oblasti vlastního znalostního rozvoje tak lze, kromě nejčastěji využívaných ekonomických stimulů v podobě finanční pomoci při úhradě vzdělávacích nákladů, prostřednictvím přizpůsobení vzdělávací nabídky konkrétním, individuálním potřebám dospělých. Mezi taková podpůrná opatření neekonomické povahy lze především zařadit alternativní způsoby a studijní možnosti, které dospělým usnadňují získávat a dále rozvíjet potřebné dovednosti a případně i dosáhnout požadované úrovně kvalifikace.

Klíčová slova

Další vzdělávání dospělých; celoživotní učení; znalostní rozvoj.

Specifics and Changes in Adult Education

Abstract

This article focuses on issues of adult education. Adult students show significant differences in comparison with young students. To respect and take into account these differences in teaching adults is necessary for effective educational process. In addition to time constraints particularly different is the knowledge base of adult learners based on existing job skills and life experience. The use

of traditional teaching methods in adult education, without being adjusted in conjunction with the different demands on teaching adults, definitely does not support higher interest of adults and a proactive approach to the development of their knowledge and skills. Adult's learning process requires more considerable individual approach, more time and space flexibility, the adaptation of courses to needs of individuals and study relevant support. The initiative of adults in their own knowledge development can also be supported, in addition to economic incentives in the form of financial assistance to cover educational costs, by customization of training to specific individual needs of adults. Supporting non-economic measures can include particularly alternative learning opportunities that help adults acquire and develop the necessary skills and to achieve the required level of qualification.

Key words

Adult education; lifelong learning; knowledge development.

Úvod

Další vzdělávání dospělých, realizující se v průběhu dospělé etapy života jedince, ovlivňuje – ve srovnání se situací žáků a studentů počátečního vzdělávání – celá řada odlišných faktorů. Specifické faktory tak zásadně proměňují konečnou podobu aktivit dalšího vzdělávání dospělých. V této souvislosti je tak zapotřebí zaměřit pozornost i na rizika a specifika potřebného znalostního rozvoje v dospělé etapě života, kterým je věnována první část článku. Současně – na základě těchto poznatků – je však nezbytné hledat možnosti usnadnění rozvoje znalostí a dovedností v dospělém věku. Představení dostupných způsobů přizpůsobení procesu učení dospělých následně přináší druhá část textu.

Článek vychází z hlavních poznatků získaných v průběhu realizace výzkumných projektů, tematicky se dotýkajících problematiky dalšího vzdělávání dospělých, jejichž řešitelem je Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. Zejména se jedná o výzkumný projekt „Vzdělávání dospělých v zemích EU¹“, řešený jako výzkumný úkol VÚPSV v roce 2008 a projekt „Podpora zaměstnávání starších osob (2005–2007)“² realizovaný v rámci grantového programu „Moderní společnost a její proměny“ – 1J049/05-DP2. Dané problematice je pozornost věnována i nadále v průběhu aktuálně řešených výzkumných projektů (např.

¹ Vychová, H. *Vzdělávání ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

² Kotiková, J. – Remr, J. *Podpora zaměstnávání starších osob. Souhrnná zpráva*. Praha: VÚPSV, v. v. i., Market s. r. o., 2007. 30 s. ISBN 978-80-7416-001-1.

„Aktivní stárnutí, rodina a mezigenerační solidarita“), jejichž výsledky představují další významný zdroj nových informací. Vybrané poznatky, zpracované v rámci realizace zmíněných výzkumných projektů, související s problematikou znalostního rozvoje v dospělé etapě života, předkládá následující článek.

Řešení problémových okruhů vymezených v rámci zmíněných výzkumných projektů bylo jednak založeno na sekundární analýze relevantních zdrojových materiálů, zejména zahraniční či domácí literatury, statistických údajů a výzkumných zpráv odborných institucí (např.: EU, Eurydice, CEDEFOP, OECD, národní vládní instituce), jejímž výsledkem bylo získání aktuálních poznatků tematicky souvisejících s danou problematikou. V rámci druhého výše zmíněného projektu byla současně realizována vlastní primární šetření zaměřená na zmapování názorových postojů vymezených cílových skupin na řešenou problematiku. Výzkum obsahoval celkem tři šetření zjišťující názory respondentů na řadu otázek souvisejících se zaměstnáváním starších osob. Část dotazů byla věnována také problematice dalšího vzdělávání.³

1 Specifika vzdělávání dospělých

Zajištění aktuální úrovně znalostí, ve shodě se současným stavem poznání, vyžaduje nepřetržité vzdělávání, rozvíjející a rozšiřující dosavadní znalosti a dovednosti. Nedostatečná vlastní iniciativa k dalšímu vzdělávání nejčastěji souvisí s pocitem nepotřebnosti dalšího vzdělávání ze strany dospělých, nedostatkem času, nechutí učit se, vyšším věkem a s ním spojenými obtížemi při osvojování si nových znalostí. Přízpůsobení vzdělávací nabídky konkrétním potřebám vzdělávaných představuje jeden z hlavních požadavků, který – v souvislosti s nižší účastí na dalším vzdělávání – zaznívá ze strany dospělých. Požadovány jsou vzdělávací kurzy využívající vhodné metody výuky, reagující na specifické požadavky dospělých posluchačů, s dostatečně flexibilními rozvrhy výuky. Vzdělávání dospělých tak vykazuje oproti počátečnímu vzdělávání určité odlišnosti. Rozdílnosti dalšího vzdělávání dospělých spočívají ve dvou hlavních směrech. Jednak to jsou odlišné studijní návyky a postoje dospělých ke studiu, jimž se podrobněji věnuje následující subkapitola 1.1. Dále se jedná o efekty (dopady), jež realizace znalostního rozvoje v dospělém věku přináší a jejichž existence má

³ První šetření bylo realizováno na vzorku celé populace ve věku 15–74 let (2005), následná na vzorku starší populace ve věku 50–64 let (2005) a zaměstnavatelů (2006). V rámci primárních šetření byly dále realizovány expertní rozhory s pracovníky vybraných úřadů práce, ve vazbě na zkoumanou problematiku. Podrobné informace o výzkumu a komplexní výsledky viz Kotiková, 2007.

také značný vliv na konečné rozhodnutí jedince ohledně jeho dalšího vzdělávání. Problematice se věnuje subkapitola 1.2.

1.1 Proměny studijního stylu dospělých

S využitím poznatků vyplývajících z rozsáhlé analýzy informačních zdrojů⁴ a výzkumné praxe lze stručně vymezit následující hlavní rozdíly studijního stylu dospělých a studentů počátečního vzdělávání, proměňující podobu realizace dalšího vzdělávání.

První rozdíl v studijním stylu dospělých a studentů počátečního vzdělávání představuje samotná znalostní základna studentů. Dospělí jedinci již jednak absolvovali předešlé vzdělávání a dosáhli určité úrovně vzdělání a kvalifikace a zároveň se mohou opírat o praktické zkušenosti jak životní, tak profesní. Konfrontace praxí nabytých poznatků s předkládanou látkou umožňuje reálný náhled na ně, současně však vnáší do procesu učení reakční prvek v podobě neochoty měnit „zažité či léty ověřené“, i když už méně vyhovující, postupy ve prospěch novinek.

Samozřejmostí dospělého občana je intenzivnější prezentace vlastních názorů a postojů a jejich aktivní podíl na výuce je tak mnohem vyšší. Tato skutečnost současně klade vyšší nároky na vzdělavatele (nejběžněji označovaného jako lektora), který musí být schopný vést časté diskuze s dospělými studenty a pracovat s nimi jako s rovnocennými partnery.

Vzdělávání v případě dospělých probíhá většinou souběžně s výkonem zaměstnání a studenti tak budou upřednostňovat především praktické znalosti ihned aplikovatelné v jejich profesi či běžném životě. Tato skutečnost však zároveň zvyšuje riziko podcenění významnosti a potřebnosti teoretických základů. Zároveň ale také okamžité využití poznatků v praxi podporuje motivaci

⁴ Mimo jiné např. Beneš, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8; *Framework of Actions for the Lifelong Development of Competencies and Qualifications. Evaluation report*. [on-line]. European Trade Union Confederation. Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe - UNICE/UEAPME. European Centre of Enterprises with Public Participation and of Enterprises of General Economic Interest, 2006, 128. [cit. 2007-06-02]. Dostupné z http://ec.europa.eu/employment_social/social_dialogue/docs/eval_framework_III_en.pdf; Jepsen, M., Foden, D., Hutsebaut, M. *Active strategies for older workers*. ETUI, Brussels, 2002, 523 s. ISBN 2-930143-96-7; Mužik, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, 148 s. ISBN 80-7357-04509.; Mužik, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.; Mužik, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. 107 s. ISBN 80-86432-00-9.; Mužik, J. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3.; Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

podstoupit učení i v dospělém věku. V souvislosti se souběhem výkonu zaměstnání se zde také projevují časová omezení, kdy zaměstnaný dospělý bude moci věnovat studiu menší časový prostor.

Výhodou dospělých je rychlejší osvojování vyučovaných poznatků, a to díky možnosti opřít se o předešlé zkušenosti, což usnadní spojení daného pojmu s konkrétní představou.

Rozdíl lze nalézt i v samotné odpovědnosti za vlastní rozvoj, která v dospělém věku zcela leží na jedinci. V této životní etapě již plnou odpovědnost za kvalitu svých znalostí a dovedností a potřebnou péči o ně nese dospělý jedinec. Proto i jeho požadavky kladené na vzdělávací nabídku budou přesněji formulovány a zcela jistě i náročnější.

I odlišné životní prostředí a podmínky srovnávaných skupin se promítají do procesu učení (např. dostupnost studijní podpory žákům z jejich okolí oproti samostudiu dospělých, učení realizované jako hlavní náplň dne žáků oproti studiu dospělých až v jejich volném čase).

Přehledně shrnutí hlavních rozdílů v učení dospělých studentů a studentů v počátečním vzdělávání přináší následující tabulka.

Tab. 1: Rozdíly v učení dospělých studentů a studentů v počátečním vzdělávání

| Dospělí studenti | Studenti počátečního vzdělávání |
|--|--|
| Úprava obsahu a metod učení zohledňující dosažené znalosti a vzdělávací potřeby dospělých. | Obsah a metody výuky jsou stanoveny jednotně. |
| Získané poznatky konfrontují se svými praktickými zkušenostmi. | Přijímají předkládané informace bez podrobnější analýzy. |
| Vyšší schopnost abstrakce díky možnosti využití dříve získaných poznatků. | Problémy s osvojováním abstraktních pojmů. |
| Možnost okamžité aplikace získaných znalostí a dovedností, zájem o praktické poznatky. | Omezená možnost praktického vyzkoušení získaných znalostí, jejich použití je možné až za určité časové období. |
| Předpoklad vyšší motivace k učení bezprostředně využitelných nových poznatků. | Oslabení motivace k učení v důsledku slabé vazby vyzkoušení nabytých dovedností v praxi. |
| Vyšší vlastní aktivita učících se, volnější a rovnocenné vztahy s vyučujícím. | Spíše podřízený vztah k vyučujícímu, nižší aktivita zapojení. |
| Odpovědnější přístup k učení. | Pocit slabší odpovědnosti za vlastní rozvoj |
| Spoléhání především na vlastní schopnosti, studium ve volném čase, časové omezení. | Studijní podpora okolí, učení hlavní denní náplní, více času na studium. |

Zdroj: Vychová, 2008.

Stručně vymezené zásadní rozdíly stylů učení dospělých a mladých studentů ukazují na nutnost zohlednit tyto odlišnosti v příslušných fázích celoživotního učení. Přenesení shodných výukových metod a přístupů vyučujících z počátečního vzdělávání do vzdělávání dospělých je zcela nevyhovující a neudržitelné. Takové vzdělávání nebude dostatečně efektivní, v nejhorším případě by dokonce mohlo být kontraproduktivní, neboť opětovný střet dospělých se „školní realitou“ jejich dětských let by naopak posílil jejich odpor k dalšímu učení a vedl ke ztrátě jejich motivace. Vedle tradičních školských výukových metod a vyučovacích prostředí je zapotřebí využívat i specifické metody vhodné pro vzdělávání dospělých, zejména zaměřené na řešení problémů (tzv. problémové metody), např. případové studie, manažerské hry, hry rolí, workshopy atd., a více rozšířit využití alternativních způsobů rozvoje znalostí (podrobněji viz níže subkapitola 2.1).

1.2 Efekty dalšího vzdělávání dospělých

Efekty vzdělávání jsou nejčastěji demonstrovány prostřednictvím příkladů tzv. individuálních a sociálních, popř. společenských výnosů⁵ vzdělávání a souvisejících nákladů vyvolaných realizací vzdělávacích aktivit.

Individuální výnosy představují pozitivita, jež vzdělání přináší samotnému vzdělávanému jedinci. Tato skupina individuálních „zisků“ vzdělávání zahrnuje zejména:

- výhodnější postavení na trhu práce,
- nižší riziko nezaměstnanosti,
- zvýšení příjmů v důsledku dosažení vyšší úrovně vzdělání,
- lepší orientaci v informační společnosti,
- kvalitnější prožití života.

Úroveň dosaženého vzdělání má nesporně vliv na postavení člověka na trhu práce. V případě lépe vzdělaných jedinců existuje vyšší pravděpodobnost jejich účasti na trhu práce a vyšších příjmů a naopak nižší riziko nezaměstnanosti. Pozitivní dopad vzdělání na trh práce lze například ilustrovat pomocí průměrného očekávaného počtu let, který jedinec během pracovního života stráví jako nezaměstnaný v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání. Ukazatel vyjadřuje rozdíl v pravděpodobnosti očekávané doby nezaměstnanosti mezi jednotlivými

⁵ V ekonomické teorii se problematikou zabývali mimo jiné např. Alfred Marshall (1842–1924), Thomas R. Malthus (1766–1834), J. Mincer (1922–2006), Milton Friedman (1912–2006), Elchanan Cohn.

vzdělanostními skupinami. Závěry mezinárodních výzkumů ukazují, že terciární vzdělání ve srovnání s nižším sekundárním vzděláním je spojeno v průměru s více než polovičním počtem očekávaných let nezaměstnanosti během produktivního života. Jedinec bez ukončeného vyššího sekundárního vzdělání může očekávat, že stráví v nezaměstnanosti 3,2 roky během svého produktivního života, zatímco absolvent terciárního vzdělání jen 1,4 roky.⁶ Nejvíce zdůrazňovaným efektem bývá pozitivní vazba mezi dosaženou úrovní vzdělání a vyšší příjmů plynoucích ze zaměstnání. Lidé s vyšším vzděláním vydělávají během života v průměru více. Pro úplnost je ale zapotřebí dodat, že příjmové rozdíly podle úrovně dosaženého vzdělání nemusí souviset pouze s vyšší výkonností lépe vzdělaných pracovníků. Na vyšší příjmu může mít vliv řada dalších faktorů, jako např. rozdíly v nabídce vzdělávacích programů, překážky v přístupu do těchto programů, vrozené schopnosti, možnost vzdělávání po absolvování školy, nepeněžní preference jednotlivců při volbě povolání či místa jeho výkonu.

Vzdělání dále také bezesporu vede k vyšší kvalitě života, k větší spokojenosti, ke zdravějšímu životnímu stylu, přispívá k lepšímu zdravotnímu stavu a prodlužuje život⁷. Osvojení si náročnějších dovedností (popř. schopností jejich okamžitého doplnění) využívat technická zařízení a moderní technologie usnadňují řadu každodenních běžných činností (např. ovládání multifunkčních domácích spotřebičů, využívání internetového bankovníctví, realizace nákupů přes internet apod.). Dostatečná znalostní vybavenost zároveň napomáhá orientaci v současném složitém světě, přispívá k utváření vlastních názorů a postojů na základě samostatně získaných informací, stimuluje motivaci k získání nových znalostí. Zpevnění vědomostní základny jedince podporuje obranu vůči hrozbě různých sociálních ohrožení a posiluje jeho společenskou pozici. Dále stimuluje osobní samostatnost, nezávislost a menší manipulovatelnost.

Sociálními výnosy vzdělávání se rozumí pozitivní působení procesu vzdělávání na společnost jako celek, kdy tvorba znalostí a dovedností potřebných k výkonu ekonomických činností neovlivňuje pouze výkony v zaměstnání, ale také sociální chování. Spojení mezi úrovní dosaženého vzdělání a širokou oblastí pozitivních sociálních výnosů, k jejichž tvorbě může vzdělávání přispívat, lze

⁶ *Human Capital Investment. An International Comparison.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1998. 113 p. ISBN 92-64-16067-1.

⁷ Např. podle McMahona, který ve svém článku *Consumption and Other Benefits of Education* publikovaném v knize Psacharopoulos, G.: *Economics of Education. Research and Studies.* Oxford, New York, Beijing: Pergamon, 1987. 482 s., str. 129–133, cituje výsledky výzkumné práce Grossmana z roku 1976, přispívá každý další rok školního vzdělávání k snížení pravděpodobnosti úmrtí o 0,4 procentních bodů.

nalézt ve třech hlavních směrech: ve změně preferenci jednotlivců, v omezení překážek, s nimiž se jednotlivci potýkají, nebo v rozšíření znalostí a informací, na jejichž základě se jednotlivci rozhodují a formují své společenské chování. Tyto tzv. efekty přelévání (spin-off výnosy) vzdělávání mohou ovlivnit dále např. veřejné zdraví, kriminalitu, životní prostředí, rodičovství, schopnost účasti na životě společnosti a politickém životě dané země a sociální soužití členů společnosti. Hlavní efekty vzdělávání na redukci kriminality souvisí jednak s vyšší úrovní dosaženého vzdělání, ale také s usnadněním socializace členů společnosti. Snížení počtu lidí bez vzdělání může významně přispívat k boji s kriminalitou a s protispolečenským chováním rizikových skupin. Podmínky pro dosažení sociálního konsensu jsou ve vzdělané společnosti lepší, stejně tak se zde snadněji prosazují principy demokracie. Tyto další nepřímé efekty současně zpětně působí na ekonomický blahobyt země. Vzdělávání svými efekty snižuje náklady státu na různé sociální výpomoci, dávky a další finanční výdaje. Více lidí s vyšším vzděláním schopných se sami o sebe postarat znamená nižší existenční závislost a nároky na finanční pomoc plynoucí od státu. Současně více osob s lepším vzděláním a vyššími příjmy může představovat pro státní rozpočet i nárůst daňových výnosů.⁸

Zmíněné výnosy – v převážné míře individuální, které dospělí mohou dosáhnout nepřetržitým aktivním rozvojem svých znalostí, jsou na druhé straně snižovány negativními faktory, zatěžujícími vzdělávání dospělých dodatečnými náklady, s nimiž se studenti počátečního vzdělávání nemusí potýkat. Kromě standardních nákladů vzdělávání, jako jsou platby za vzdělávací kurzy, nákup studijního materiálu, výdaje na dopravu, snižují prospěšnost zmíněných výnosů vzdělávání v pozdějším věku – pro toto období – specifické tlaky, mající značně destimulační vliv na postoje dospělých ohledně jejich dalšího znalostního rozvoje. Rostoucí věk zároveň vliv této „negativní protisíly“ posiluje. Zejména se jedná o:

- Kratší dobu realizace výnosů z investice do vzdělání – s rostoucím věkem se zkracuje období, kdy je možné využít nabyté dovednosti a získat odpovídající prospěch; kratší zbývající doba pracovního života pro dospělé pracovníky klade tlak na období amortizace investičních nákladů spojených se vzděláváním. Delší vzdělávací programy současně znamenají zkrácení období pro realizaci výnosů z investic. Přestože vzdělávání přispívá k oddálení od-

⁸ Za předpokladu, že míra zdanění v dané zemi nepůsobí destimulačně na zvyšování příjmu, popř. nevede k odchodu (faktickému nebo administrativnímu) osob s vyššími příjmy do zemí s příznivějším daňovým prostředím.

chodu do důchodu, zkracování zbývajících období pracovního života bude pravděpodobně s rostoucím věkem posilovat neochotu k dalšímu vzdělávání a zvyšování znalostí a úrovně lidského kapitálu.

- Vyšší náklady obětované příležitosti – snížení příjmu po dobu vzdělávání vede ve vyšším věku k citelnějšímu propadu příjmů, které se naopak s rostoucím věkem zvyšují; v případě, že si vzdělávání vyžaduje omezení výkonu zaměstnání, budou náklady obětované příležitosti ušlých příjmů významně vyšší u starších dospělých, přičemž u lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání bude tento vliv slabší než v případě vysoce kvalifikovaných jedinců. Ve vztahu k rostoucímu věku tak vykazují vzdělávací náklady zvyšující tendenci a posilují neochotu dospělých k investicím do dalšího rozvoje jejich znalostí.
- Negativní dopady na budoucí výši starobního důchodu – pokles příjmu v důsledku účasti na vzdělávání ve vyšším věku vede k obavám z nižšího důchodu, při jehož stanovení se zohledňuje předchozí úroveň příjmů (zejména je-li toto časové období omezeno na několik posledních let těsně předcházejících odchodu do důchodu); destimulačně bude působit také opatření v podobě pevně stanoveného věku odchodu do důchodu, který tak neumožní prodloužení období pro realizaci potenciálních výnosů z investic do vzdělávání učiněných zejména ve vyšším věku.
- Nejistota realizace výnosů – případné výnosy ve formě vyšších příjmů v souvislosti se zvýšením vzdělání v pozdějších letech mohou být předmětem značné nejistoty. Využití nově získaných znalostí a dovedností může často vyžadovat odchod k jinému zaměstnavateli, což však zároveň znamená – zejména ve vyšším věku – značnou ztrátu mzdového zvýhodnění v podobě tzv. seniority (zvyšování příjmu s délkou výkonu zaměstnání u jednoho zaměstnavatele), čímž se současně zruší část očekávaných zisků v souvislosti se zvýšením vzdělání.
- Negativní psychické stimuly – obavy ze selhání v učení, nutnost obnovení učebních návyků.

Nejvýrazněji působí tato negativa ve formálním vzdělávání, což je jedním z důvodů, proč dospělí častěji upřednostňují neformální vzdělávání a informální učení. Formální vzdělávání většinou vyžaduje delší dobu strávenou studiem a náklady jsou podstatně vyšší (přímé náklady studia, náklady obětované příležitosti i další zkrácení již tak omezené doby k realizaci výnosů). V případě neformálního odborného vzdělávání se jedná spíše o krátkodobější kurzy organizované většinou zaměstnavatelem, kdy je účast zaměstnanci hrazena.

Neformální zájmové kurzy navštěvují jedinci ve svém volném čase a kromě nákladů na poplatky a pomůcky nejsou ostatní náklady významné, stejně jako psychické bariéry zde působí méně intenzivněji. Nezáměrné (informální) učení, vzhledem ke své povaze, není zmíněnými náklady příliš výrazně zatěžováno.

2 Cílová skupina vzdělávání dospělých

V předchozích subkapitolách představené faktory významně ovlivňují rozsah a podobu realizace vzdělávacích aktivit dospělých studentů. Z hlediska srovnání míry účasti dospělé populace mezi členskými zeměmi EU je zapojení českých dospělých do aktivit dalšího vzdělávání nedostatečné.⁹ Charakteristiku postojů dospělé populace v České republice lze přiblížit s využitím výsledků výše zmíněného šetření.¹⁰ Výsledky šetření mezi reprezentanty populace ve věku 15–74 let v roce 2005 (zpracováno 1676 odpovědí) ukazují na převažující nezájem dále se vzdělávat po ukončení počátečního vzdělávání. Zájem projevilo 46 % oproti 54 % oslovených respondentů, kteří se vyslovili negativně ohledně úvah o jejich účasti v dalších vzdělávacích aktivitách. Nedostatečná vlastní iniciativa k dalšímu vzdělávání byla nejčastěji respondenty individuálně zdůvodňována nepotřebností dalšího vzdělávání (49 %), nedostatkem času (45 %), nechutí se učit, vyšším věkem a s ním spojenými obtížemi při osvojování si nových znalostí (10 %). Hlavní bariéry systému dalšího vzdělávání byly respondenty spatřovány zejména v ceně vzdělávacích kurzů, která byla považována za příliš vysokou (uvedlo 77 % respondentů). Více než polovině brání v další účasti na vzdělávání časová omezení (54 %). Nevyhovující vzdělávací nabídka neuspokojuje potřeby 45 % dospělých osob a shodnému podílu respondentů chybí informace o možnostech dalšího vzdělávání.

Na základě řady existujících studií¹¹ lze vypořadovat hlavní obecně platné trendy v účasti dospělých na dalším vzdělávání. Výsledky potvrzují výrazné

⁹ Nejvyšších hodnot ze zemí EU v podílu dospělých, kteří se dále vzdělávají, dosahují Švédsko, Dánsko, Velká Británie, Finsko, Nizozemí, Slovinsko a Rakousko. Všechny jmenované země již v současné době převyšují cíl stanovený Evropskou unií pro rok 2010, kdy by průměrná účast dospělé populace na celoživotním vzdělávání měla dosáhnout hodnoty 12,5 % (ČR 7,8 %). Zdroj dat: Structural indicators.Eurostat. [online]. Poslední revize 20. 11. 2009 [cit.2010-02-15]. Dostupné z <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsiem080>.

¹⁰ Kotíková, J. – Remr, J. *Podpora zaměstnávání starších osob. Souhrnná zpráva*. Praha: VÚPSV, v. v. i., Market s. r. o., 2007. 30 s. ISBN 978-80-7416-001-1.

¹¹ Mimo jiné lze vybrat např. *Promoting Adult Learning*. Paris: OECD, 2005. 147 p. ISBN: 92-64-01092-0; *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris: OECD, 2003. ISBN 92-64-19943-8; Czesaná, V. – Matoušková, Z. – Havlíčková, V. *Další vzdělávání v ČR*.

propojení dosažené úrovně vzdělání v počátečním vzdělávání a zapojení do aktivit dalšího vzdělávání, kdy vyšší úrovně vzdělání zvyšují pravděpodobnost další účasti ve vzdělávání v dospělém věku. Důsledkem tohoto stavu je, že více kvalifikovaní se dále vzdělávají mnohem častěji, než lidé s nízkou či nedostatečnou kvalifikací, kteří zároveň představují skupinu s nejvyšší potřebou dalšího vzdělávání. Negativní závislost lze nalézt i ve vztahu mezi účastí dospělých a jejich věkem. S narůstajícím věkem dochází k poklesu míry účasti a výrazněji se prosazují bariéry odrazující zejména skupiny vyšších věkových kategorií od dalšího vzdělávání. Jedná se o již výše zmíněné bariéry, jako např. zkracování období čerpání výnosů z investic do dalšího vzdělávání, vyšší námahu spojenou s osvojením si nových poznatků, nechuť k učení či ztrátu důvěry ve vlastní schopnosti a nižší pravděpodobnost opětovného získání zaměstnání i po úspěšném absolvování dalšího vzdělávání. Souvislosti lze také nalézt mezi účastí dospělých a jejich ekonomickou aktivitou. Nejčastěji se dále vzdělávají zaměstnané dospělé osoby, zatímco nejméně se do vzdělávání zapojují osoby ekonomicky neaktivní. Mezi těmito skupinami pak stojí osoby nezaměstnané.

Vymezené závěry potvrdily také výsledky zmíněného šetření VÚPSV¹², s jejichž využitím je možné stanovit hlavní znaky českých dospělých osob, nejčastěji se účastnících dalšího vzdělávání. Jedná se zejména o zaměstnané osoby, především ze sektoru služeb, minimálně s úplným středním vzděláním, převážně ve věku do 50 let, jež si chtějí rozšířit či doplnit odborné znalosti o nejnovější poznatky a získat nové dovednosti v oboru svých zálib.

Vzhledem k řadě odlišností mezi studenty dalšího vzdělávání a žáky v počátečním vzdělávání je nutné přizpůsobit způsoby předávání znalostí a osvojování si dovedností studenty v jednotlivých etapách celoživotního učení. V případě dospělých jsou to tedy zejména již získané praktické a pracovní dovednosti, životní zkušenosti a výrazná časová omezení, jež je nutné zohlednit a promítnout při výběru vhodného či vytváření zcela nového způsobu předkládání poznatků respektujícího specifické potřeby dospělých studentů. Tradiční výukové

Working Paper NOZV - NVF č. 6/2006. Praha: NVF, 2006. 32 s.; Czesaná, V. - Matoušková, Z. - Havlíčková, V. - Šimová, Z. *Vzdělávání starších osob jako rozhodující předpoklad jejich zaměstnatelnosti.* Praha: NVF, 2006. 78 s. Podkladová studie v rámci projektu „Podpora zaměstnávání starších osob“.; *Podpora zaměstnávání starších osob. Souhrnná zpráva. Příloha IV. Závěrečná zpráva z výzkumu. Zaměstnávání starších osob. Organizace.* Praha: VÚPSV, Markent. 2007, 74 s.; Czesaná, V. - Matoušková, Z. - Vymazal, J. *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání. Working Paper NOZV - NVF č. 1/2005.* Praha: NVF, 2005. 49 s. ISSN 1801-5476.

¹² *Podpora zaměstnávání starších osob. Příloha IV: Výsledky sociologických šetření.* Praha: Market s. r. o., 2005, 2006.

metody využívané v počátečním vzdělávání lze přenést i do dalšího vzdělávání, ale bez jejich korekce s ohledem na odlišnosti dospělých studentů se nemusí ukázat jako nejvhodnější a v horších případech mohou dokonce vyvolat opačné nežádoucí účinky v podobě odchodů a odmítání dalšího vzdělávání ze strany dospělých zájemců o vzdělávání. Tradiční vzdělávací formy (tzv. C-learning)¹³ představují přímou výuku vedenou vyučujícím před skupinou studentů, kdy předkládání poznatků a znalostí probíhá ve směru od lektora k žákům v pevně stanoveném čase, místě a podle vymezeného rozvrhu. Studenti podřizují výuce svůj denní rozvrh, jejich pozice ve výuce spočívá spíše v pasivním příjmu prezentovaných poznatků. Tato kategorie zahrnuje klasické výukové lekce v podobě výukových hodin, přednášek, seminářů apod. Nezbytnost přizpůsobení stylu výuky ve prospěch dospělých studentů potvrzují také výsledky výše uvedeného výzkumu, které ukazují, že téměř ¾ dotázaných respondentů by přivítaly více individualizované metody výuky, lépe vyhovující jejich potřebám. Nabízí se zde tak příležitost pro inovativní alternativní možnosti rozvoje znalostí dospělých, umožňující studium převážně mimo tradiční vzdělávací prostředí, které stručně představuje následující subkapitola.

2.1 Alternativní možnosti rozvoje znalostí dospělých

Řešení nízké účasti dospělých ve vzdělávacích aktivitách nespočívá pouze v odstranění nedostatku financí potenciálních dospělých studentů. Centrální problém představuje individuální motivace a zájem dospělých, na jejíž tvorbě se vedle finanční stránky studia podílí i celá řada dalších významných faktorů (časová omezení, metody výuky, dostupnost informací, kvalitní nabídka vzdělávacích aktivit přizpůsobená potřebám dospělých studentů apod.). Požadavky kladené na způsob realizace dalšího vzdělávání zahrnují zejména vyšší časovou a prostorovou flexibilitu, osobní přizpůsobení potřebám jednotlivců a odpovídající studijní podporu. Přestože lze nalézt řadu existujících, či právě vznikajících alternativních možností znalostního rozvoje dospělých, zůstává zde stále značný prostor pro jejich dokonalejší a širší uplatnění.

Alternativní možnosti vzdělávání, vymykající se tradičním výukovým postupům a lépe zohledňující specifické potřeby zájemců o další vzdělávání v dospělém věku, zahrnují dálkové a distanční vzdělávání, kdy dospělí studují převážně mimo tradiční vzdělávací prostředí, e-Learning a m-Learning, využívající rozvoje informačních technologií ve vzdělávání, kombinované studium a otevřené

¹³ Písmeno „C“ v anglickém pojmu C-learning ukazuje na tradiční vzdělávání vedené učitelem/lektorem ve třídě, anglicky classroom.

univerzity. Alternativní cestu k získání oficiálně uznané kvalifikace nabízí proces uznávání znalostí a dovedností, a to na základě zájemcem prokázaných znalostí, bez ohledu na způsob, místo a čas potřebných k jejich osvojení. Rychlejší a snadnější dosažení oficiální úrovně vzdělání na základě prokázání znalostí a bez nutnosti absolvování vzdělávacího programu omezí absence studujícího zaměstnance a k vzdělávání nemotivující náklady ušlých příjmů.

Dálkové vzdělávání

Dospělí studenti se v pravidelných termínech účastní konzultací a přednášek konaných většinou o víkendech. Probírané učivo je shodné s prezenčními studijními programy, ale v dálkové formě jsou studentům najednou předkládány větší obsahové celky. Stejně tak i výukový materiál je většinou převzat z prezenčního studia.

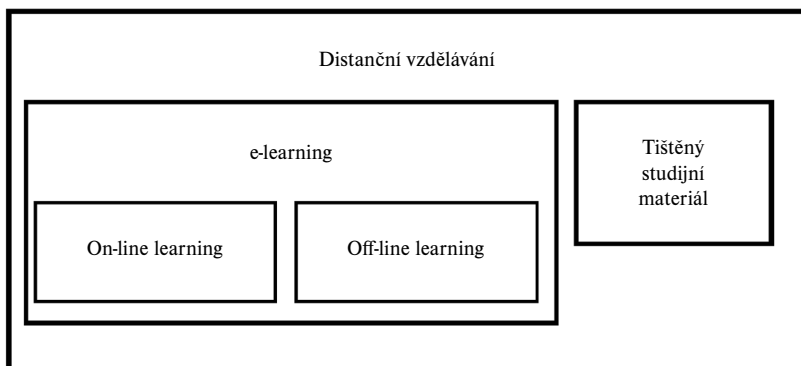
Distanční vzdělávání

Vzdělávání, probíhající mimo prostory vzdělávací instituce, založené na samostudiu dospělých, využívající studijních materiálů dostupných v rozmanité formě (tištěné učebnice, počítačové, audio/video výukové programy, on-line výukové kurzy apod.). Kontakt studentů s vyučujícími je udržován prostřednictvím vhodných komunikačních prostředků (e-mail, telefon, fax, internetové diskuze, video konference apod.). Přesto i v distančním vzdělávání dochází k fyzickému setkání účastníků a vyučujících, a to především na závěr kurzu při zkoušce. V průběhu studia tuto možnost nabízí tzv. tutoriál, což je nepovinné setkání studentů s vyučujícím neboli tutorem. Setkání nabízí možnost např. osobní diskuze s ostatními účastníky kurzu, vzájemné porovnání studijních výsledků, převzetí tištěných materiálů, a kde to probírané učivo vyžaduje, i jeho praktické prozkoušení ve specializovaných učebnách.

E-learning

E-learningem se rozumí vzdělávání realizované prostřednictvím elektronických technologických prostředků zahrnujících osobní počítače vybavené výukovými kurzy, Internet (on-line internetové vzdělávací kurzy, videokonference), Intranet, televizní a satelitní vysílání, audio a video nahrávky, nosiče CD-ROM. E-learning lze označit jako elektronické učení. Právě důraz na využití techniky – jako hlavního nástroje vzdělávání – vymezuje e-learning jako samostatnou podskupinu distančního vzdělávání, které navíc zahrnuje ještě vzdělávání využívající psané texty (učebnice, články v papírové podobě) i poštovní korespondenci.

E-learning není synonymem pro On-line learning, jež označuje pouze vzdělávání probíhající prostřednictvím počítačových sítí (Internet, Intranet). On-line learning tak souhrnně pojmenovává pouze část celého elektronického vzdělávání. Elektronická výuka může probíhat jako synchronní, nebo asynchronní. Synchronní výuka označuje situaci, kdy jsou současně ve stejném čase ve vzájemném spojení studenti a jejich lektor (např. videokonference, virtuální třídy apod.). E-learning bez paralelní „živé“ komunikace s lektorem či účastníky kurzu je označováno jako asynchronní. Příkladem jsou různé elektronické internetové kurzy, výukové programy na nosičích CD-ROM, videonahrávky, e-mail, jež nemají nijak stanoven termín výuky a dospělí je tak mohou „navštívit – spustit“ kdykoliv podle svých časových možností. Při asynchronní výuce je tak proces osvojování si znalostí časově oddělen od vzájemné komunikační vazby mezi lektorem a ostatními účastníky kurzu, popř. zde tato vazba může zcela chybět.



Obr. 1: Rozlišení e-learningu a distančního vzdělávání (Zdroj: Vychová, 2008).

Vzdělávání prostřednictvím moderních technologií je spojeno s řadou výhod, i když i v jejich případě současně existují určitá negativa. V odborné literatuře¹⁴ a samotné výzkumné praxi je jejich zmapování a diskuzi věnována

¹⁴ Bachman, K. *Corporate E-learning: Exploring a New Frontier*. [on-line]. WR Hambrecht + Co, 2000. 90 s. Dostupné z <http://www.astd.org/NR/rdonlyres/E2CF5659-B67B-4D96-9D85-BFAC308D0E28/0/hambrecht.pdf>; Bartolic-Zlomislic, S. – Bates, A. W. *Investing in Online Learning: Potential Benefits and Limitations*. [on-line]. The University of British Columbia, 1999. [cit. 2007-08-23.]. Dostupné z <http://bates.cstudies.ubc.ca/investing.html>; Block, H. – Dobell, B. *The e-Bang Theory*. *Banc of America Securities*. [on-line]. 1999. 297 s. Dostupné z http://www.conferenceboard.ca/elearning/downloads/industry_analysis/banc_of_america/e-bangreport.

široká pozornost. Vedle řady skutečností, které si uživatelé těchto technologií sami uvědomují, lze nalézt další, méně častěji zmiňované klady a zápory spojené s využitím moderních technologií k znalostnímu rozvoji. Výhody a nevýhody e-learningu lze stručně charakterizovat následovně:

Výhody e-learningu

- + **Dostupnost** – časová a geografická dostupnost vzdělávání. Vzdělávat se je možné odkudkoliv (za předpokladu vybavení potřebnou technikou) a kdykoliv během 24 hodin denně a 7 dní v týdnu. Nepřetržitá dostupnost výuky.
- + **Respektování potřeb** – tempo a doba vzdělávání se přizpůsobuje potřebám studujících dospělých, nikoliv časovému rozvrhu vyučujícího.
- + **Komplexnější informační databáze** – e-learning umožňuje využít hyperodkazy propojující předkládané poznatky s dalšími zpřesňujícími a tyto poznatky rozšiřujícími informacemi, jež nejsou přímo součástí probírané lekce. Aktivní odkaz přímo předloží studentům další učební materiál, který by si v případě klasického používání textových učebnic museli manuálně vyhledat v knihovně v dalších publikacích. V textových učebnicích lze pouze uvést odkaz na další literaturu, bez možnosti jejího okamžitého zobrazení, jako je tomu u e-learningu, kde po jednom kliknutí na odkaz se zobrazí další informace (např. část textu z jiných lekcí, nebo soubory uložené na výukovém disku jako doplňkové, přímo další zdroje informací na Internetu apod.). Elektronické vzdělávání tak může studentům předkládat více poznatků na minimálním prostoru při vhodném grafickém a názorném zpracování, zachovávajícím přehlednost textu. V případě „klasických“ textových učebnic ani není reálné předpokládat, že by byly při současném dodržení požadavku na přehlednost a přiměřenost objemu publikace schopné zabezpečit takový rozsah informací.
- + **Aktivita všech studentů** – diskuze se zúčastňují snadněji všichni účastníci, včetně jedinců, kteří v klasické třídě neměli odvahu vstupovat do debat a aktivněji se zapojovat do výuky. Přispívá k tomu vyšší anonymita jedinců, s níž je spojena nižší obava a ostych z prezentace vlastního názoru a zasměšnění před ostatními studenty, delší doba na rozmyšlení a zformulování konkrétního dotazu či názoru. Otázky je také možné pokládat postupně v návaznosti na probírané učivo nebo se i vracet k již probíranému tématu,

pdf, *E-learning: A White Paper from IsoDynamic*. [on-line]. 2001. 12. s. Dostupné z http://www.isodynamic.com/web/pdf/IsoDynamic_elearning_white_paper.pdf; *Facts, Figures and Forces Behind E-learning*. *Elearnframe*. [on-line]. 2000. 80. s. Dostupné z <http://www.learnframe.com/aboutelearning/elearningfacts.pdf>.

ale ještě ne zcela pochopenému. Vyšší aktivita ze strany jedince je současně dána důrazem na intenzivnější zapojení každého studenta, který se nemůže schovat v kolektivu třídy, jako je tomu v případě klasické výuky ve třídě (C-learning), a každému je tak dán prostor se vyjádřit. Naproti tomu v klasické výuce nejčastěji diskutují méně stydliví a hovornější studenti. Zapojením do diskuze studenti regulérně prokazují svoji účast v kurzu, čímž jsou opět nuceni k aktivnímu podílu na výuce. Vyšší míra interaktivity a individuální angažovanosti je pro studenty jednoznačným přínosem.

- + **Nestresující vzdělávací prostředí** – výuka probíhá ve známém, pro jedince většinou přátelském prostředí, nezátíženém stresem, který je častým problémem právě v případě fyzické přítomnosti studenta v třídním kolektivu.
- + **Jedinec jako středový bod vzdělávacího procesu** – studující se stává středem vzdělávacího procesu, jeho aktivním účastníkem, aktivně vyhledávajícím a zjišťujícím potřebné informace.
- + **Rozmanitost v sestavování obsahu vzdělávání.**
- + **Snadná komunikace mezi studujícím a lektorem.**
- + **Úspora nákladů** – úspora nákladů na vzdělávání v důsledku rychlejší realizace vzdělávání, vyšší míry ukončení vzdělávání, nižší absence při výkonu zaměstnání v důsledku vzdělávání (není nutné vynakládat čas na cestu na kurzy, kratší doba vzdělávání, možnost studia ve volném čase), neexistence dopravních výdajů, výdajů na ubytování a stravování spojených se studiem realizovaným mimo pracoviště či domov jedince.
- + **Časová úspora** – e-learningové programy vyžadují od studentů méně času než v případě návštěvy klasické výuky (úspora času je odhadována na 30–60 %). Čas potřebný na studium je zde omezen skutečně na dobu získávání znalostí, nejsou zde další časové náklady spojené s cestováním za vzděláváním, s návštěvou kurzů probíhajících v tradičních výukových prostorách mimo zaměstnání či domov studenta. Úspora času je dána i zaměřením studia pouze na nové, pro studenta dosud neznámé učivo. Vynechání, či zběžné prostudování již dříve známé látky urychluje postup studentů vzdělávacím kurzem.
- + **Uspokojení vzdělávací potřeby značného počtu zájemců** – možnost studia dostupná více zájemcům, kdy lze přijmout ke studiu více uchazečů bez nutnosti rozšíření kapacity škol.
- + **Efektivnější vzdělávací proces** – studenti postupují obsahem podle svých potřeb, rozsah výukové jednotky si stanovují podle svých možností, již známé učivo přecházejí. Postup vzdělávacími lekcemi je v e-learningu rychlejší (od-

hady uvádí o 50 % rychlejší postup u elektronického vzdělávání ve srovnání s klasickými formami výuky). Vyšší pravděpodobnost porozumění a osvojení si probírané látky díky možnosti zopakování úplného a přesného výkladu učiva, využití pomůcek pro názorný výklad (video, audio, interaktivní hry apod.).

- + **Vyšší studijní úspěšnost** – e-learning vykazuje vyšší míru úspěšného ukončení kurzu, zejména díky možnostem přizpůsobení vzdělávání konkrétním potřebám a úrovni znalostí dospělých studentů. Studium probíhá v čase, který dospělým studentům vyhovuje a volí si z obsahu jen neznámé učivo, což odstraňuje ze vzdělávacího procesu prvky nudy, vyvolané neustálým opakováním již dříve osvojené látky a zkracuje čas potřebný již jen k osvojení si nových znalostí.
- + **Konzistentnost vzdělávacího obsahu** – e-learning nabízí velkému počtu lidí, bez ohledu na jejich geografickou polohu či odlišný čas studia, shodné vzdělávání totožné kvality a rozsahu. Obsah lekce se nemění v závislosti na přednesu vyučujícího, který se při klasické výuce v každé hodině proměňuje. Probírané učivo lze opakovaně přehrávat a vracet se k výkladu zachovávajícímu si svoji stálost. Naproti klasické výuce je tak učební látka stále dostupná a komplexní. V klasické výuce část přednášených poznatků studentům často unikne. Nepoznamenané chybějící informace je pak obtížné získat. Ztráta či nepřesnost zaznamenaných poznatků v případě e-learningu nehrozí díky předkládání komplexně předem zpracovaných výukových lekcí. Na rozdíl od klasické výuky, kde není možné se vrátit k přesnému výkladu látky, ale pouze k poznámkám, jejichž kvalita záleží na jejich autorovi, jeho pozornosti a míře pochopení a porozumění látce již při prvním výkladu, nabízí e-learning možnost individuálně se vracet k stále stejně kvalitnímu výkladu.
- + **Propracovanost vzdělávacích lekcí** – konečná podoba výukové lekce je sestavována před samotným vzděláváním. Následné otestování pilotních verzí upozorní na případné nedostatky, jež jsou odstraněny ještě před zahájením samotné výuky. Studenti mají k dispozici až konečné kvalitní verze vzdělávacího programu bez funkčních či obsahových chyb. Předem vytvořené a odzkoušené výukové lekce odstraňují riziko spontánního výkladu, při kterém může dojít k snížení jeho přehlednosti a účinnosti.
- + **Individualismus** – e-learning je vhodný způsob vzdělávání zohledňující individuální charakteristiky účastníků. Vzdělávací činnosti se zde přizpůsobují jednotlivcům, a nikoliv naopak. Tempo osvojování poznatků si volí každý jedinec sám, podle svých schopností a možností. Studenti s lepšími

vzdělávacími předpoklady postupují vzdělávacími lekcemi rychleji, aniž by byli zdržováni ostatními studenty, kteří potřebují k porozumění látky delší časový prostor. Na rozdíl od tradiční výuky ve třídě tak zde odpadají problémy rozdílných úrovní vzdělávacích schopností studentů a z toho pramenící nespokojenost „rychlejších“ studentů s pomalým až nudným výkladem a naopak „pomalejších“ studentů s příliš rychlým předkládáním informací a jejich nedostatečným pochopením, což vede v krajním případě až k jejich frustraci. Čas strávený každým účastníkem vzdělávacího kurzu nad úspěšným zvládnutím výukové lekce a celého programu tak odpovídá jeho studijním schopnostem a potřebám.

- + **Kontrola učebních výsledků** – návaznost e-learningových lekcí a podmínění postupu do další úspěšným vyplněním závěrečných testů na konci právě absolvované lekce zajišťuje ověření míry osvojení poznatků, jejichž dostatečná znalost je předpokladem porozumění učiva v dalších lekcích. Na základě zjištěných neznalostí lze poskytnout studentům odkazy na doplňující materiály, či přímé zpětné propojení na části lekce, kde byla problémová látka probírána. Nepochopení či nutnost doplnění znalostí je rozpoznáno dříve, než je tomu u klasické výuky, kdy se nedostatky zjistí až při zkoušení či testu na konci uzavíraného tematického celku. Využití e-learningových produktů ke vzdělávání pracovníků současně nabízí zaměstnavatelům účinný nástroj snadnější evidence „docházky“ a návštěvnosti kurzů a sledování studijní úspěšnosti zaměstnanců.
- + **Flexibilita** – e-learning poskytuje vhodné řešení pro sladění současného souběhu studijních povinností, výkonu zaměstnání a ostatních životních rolí dospělým zájemcům o další vzdělávání.
- + **Doprovodné vzdělávací efekty** – vzdělávání realizované prostřednictvím moderních technických prostředků dále u studujících dospělých rozvíjí i dovednosti práce s těmito prostředky. Specifický průběh vzdělávání, který je založen především na práci s textem, tedy zejména jeho čtení, vyhodnocování zjištěných informací a písemném projevu, dále rozvíjí i jejich literární gramotnost¹⁵. Elektronické vzdělávání tak přináší přidružené efekty, kdy si studenti vedle vzdělávacího obsahu kurzu osvojují i další dovednosti, především tedy práci s počítačem, Internetem, zlepšení písemného projevu a čtecích schopností.

¹⁵ Literární gramotnost (prose literacy) – znalosti a dovednosti potřebné k porozumění a využití informací obsažených v textech, zahrnujících články, zprávy, básně i beletrii.

- + **Předmět diskuze podřízen zájmu studentů** – studenti pokládají lektorovi dotazy ve shodě s jejich potřebami a obdrží odpovědi přesně na to, co je zajímá. Prostor pro otázky a jejich zodpovězení zde nebude omezen, jak je tomu v případě klasické výuky ve třídě, kdy je možné poskytnout odpověď jen na určité množství otázek současně se vztahujících pouze k hlavnímu probíranému tématu.
- + **On-line konzultace** – v případě e-kurzů vedených lektorem probíhají konzultace mezi ním a studenty prostřednictvím e-mailu či internetových diskuzí. Přístup k vyučujícímu tak není omezen pouze na dobu stanovenou konzultačními hodinami, jejichž termín nemusí pracujícím dospělým studentům vyhovovat.
- + **Elektronické knihovny** – elektronický přístup do knihoven oproti klasickým textovým učebnicím umožní používat materiály a publikace v elektronické podobě více studentům najednou.
- + **Podpora týmové spolupráce bez ohledu na časové možnosti studentů** – internetové diskuzní skupiny rozvíjí spolupráci mezi účastníky kurzu. Výhoda spočívá v nepotřebnosti fyzického setkání účastníků v určeném čase a na jednom místě. Odpadají zde problémy s hledáním konkrétní doby a místa, které by vyhovovalo všem účastníkům, kteří se naopak zapojují do diskuze v čase, jenž jim vyhovuje.
- + **Odbornost lektorů** – časová flexibilita výuky umožňuje zapojit do výuky i řadu odborných expertů, kterým klasická výuka konaná v pevném termínu a na konkrétním čase nedává příležitost stát se vyučujícím. Časová flexibilita dovoluje odborným expertům průběžně se zapojovat do výkladu jednotlivých tematických částí a předkládat studentům zkušenosti z praxe.
- + **Aktualizace obsahu** – rychlejší, snazší a méně nákladná aktualizace studijního e-materiálu, než je tomu v případě časově náročnějšího a nákladného tisku nových aktualizovaných textových učebnic.

Nevýhody e-learningu:

- **Vyšší počáteční náklady** – vyšší náklady spojené se zahájením vzdělávání – vývoj softwaru, náročnější sestavení kurzů (strana poskytovatelů), pořízení počítačového vybavení a zajištění přístupu k Internetu (strana účastníků).
- **Vyšší nároky na lektory** – vyšší časové zatížení lektorů, kteří musí individuálně zvlášť odpovídat na každou otázku od jednotlivých studentů, přičemž objem těchto otázek může být několikrát větší než v případě klasické výuky. Lektor musí být současně dostatečně vybaven technickými dovednostmi.

- **Obtížnost písemného projevu** – studentům může činit problémy písemně vyjádřit své dotazy a názory. To je zapříčiněno především nižší rychlostí psaní oproti jejich mluvenému projevu, nutností kontroly pravopisu a náročností psaného projevu pro docílení preciznosti znění položené otázky ve srovnání s osobním rozhovorem, kdy je možné podat případné dovysvětlení či doplnění otázky. Zřejmě zde tak některé otázky ani nezazní nebo budou položeny nepřesně.
- **Obavy z techniky** – otázkou zůstává ochota studentů vzdělávat se prostřednictvím inovativního e-learningu vyžadujícího od studentů alespoň částečné znalosti práce s potřebným technickým vybavením, překonání jejich strachu a předsudků k práci s moderní technikou a úhradu vyšších pořizovací nákladů nutného vybavení.
- **Individuální odpovědnost** – předpokladem úspěšného vzdělávání je samostatnost a disciplína při učení. Dospělí musí být schopni sebeřízeného učení. Samostudium vyžaduje od jedinců vlastní řízení vzdělávacích aktivit a na ně věnovaného času, stejně jako zajištění dostatečných financí na úhradu počátečních vyšších nákladů.
- **Nevhodnost pro některé vzdělávací programy** – e-learning není vhodný pro veškeré vzdělávací programy, především pro ty s vyššími nároky na praktické a odbornější dovednosti, jejichž osvojení si vyžaduje praktický výcvik (např. pokusy v laboratořích, či výuka základů obsluhy počítačů, která také není vhodná pro e-learningové kurzy). Jako méně vhodným se e-vzdělávání jeví také v případě výuky sociálním, specifickým fyzickým či emočním dovednostem. Stejně tak e-learning nebude příliš přístupnou vzdělávací formou pro určité cílové skupiny dospělých potýkajících se s omezenými vzdělávacími předpoklady a schopnostmi.
- **Omezené sociální kontakty** – tento nejběžněji používaný argument proti e-learningu, poukazující na osamělost a nedostatečné přímé sociální kontakty s ostatními účastníky, v případě vzdělávání dospělých zřejmě neobstojí, neboť zde platí více než jinde, že dospělí mají během dne dostatek příležitostí k osobním kontaktům. Potřebný kontakt se spolustudenty daného kurzu je možné zprostředkovat e-maily, video/telekonferencemi, internetovými diskuzemi (chaty).

Kombinované studium

Kombinované studium částečně řeší nevýhody vzdělávacích forem, které od sebe oddělují vyučující a studenty. Zejména je využíváno všude tam, kde si

osvojení určitých dovedností vyžaduje praktické vyzkoušení, či vzájemnou spolupráci fyzicky přítomných studentů. Převážná část studia tedy nadále probíhá jako samostudium s využitím dostupných technických prostředků, ale v případě, kde si to učivo vyžaduje, je výuka realizována přímo ve vzdělávací instituci s fyzickou účastí studentů.

Otevřená univerzita

Vzdělávací instituce nabízející přístup k vysokoškolskému studiu dospělým bez ohledu na úroveň jejich předchozího dosaženého vzdělání. Jedinou vstupní podmínkou je určitá věková hranice. Pro studium jsou také využívány formy distančního vzdělávání. Stejně jako v ostatních případech samostudia, i zde nejsou součástí vzdělávací nabídky univerzit obory, které se svojí povahou nehodí k distančnímu vzdělávání (např. medicína, tanec, hra na hudební nástroj apod.).

M-learning¹⁶

Využívání mobilních technologií v procesu vzdělávání, kdy je možné se vzdělávat i prostřednictvím např. mobilních telefonů, palmtop počítačů, osobních organizérů či kapesních počítačů, označuje pojem m-learning. Písmeno „M“ před anglickým slovíčkem learning je zkratkou pro anglický výraz mobile, jenž v českém překladu znamená „mobilní, pohyblivý, proměnlivý.“ V pozadí písmenka M, nahrazujícího slovíčko mobile, tak stojí mobilní technologie. Použití mobilních telefonů a různých přenosných zařízení spolu s neformálními či na hrách založenými postupy může učinit vzdělávání zábavou a motivovat k účasti na zvyšování znalostí a dovedností v průběhu života. Zábavnost, netradičnost a dostupnost mobilních přístrojů může přivést zpět k učení ty, pro něž nebyla škola příjemnou zkušeností, či jsou zklamání tradiční výukou. Podobně

¹⁶ První zkušenosti s M-learningem byly ověřovány v rámci tříletého projektu za podpory Evropské unie ve Spojeném Království, Švédsku a Itálii. Pilotní projekt, jehož cílem bylo zjistit možnosti využití mobilních a většině občanů dostupných technologií ke vzdělávání, byl omezen pouze na mladé lidi ve věku 16–24 let z rizikových skupin ohrožených sociálním vyloučením. Převážně se jedná o lidi s nedostatečnými dovednostmi v psaní a čtení, s problémy v řešení početních úloh, většinou se nacházející mimo vzdělávací systém či přípravu na povolání, dlouhodobě nezaměstnané. Snahou projektu bylo zlepšit úroveň gramotnosti, početních dovedností mladých lidí a zvýšit jejich účast na vzdělávání v celé Evropské unii. M-learning tak využívá zájmu mladých o mobilní telefony a ostatní přenosné přístroje, pomocí nichž se snaží zvyšovat vzdělanost mezi mladými lidmi. Projekt M-learning měl ověřit využití současných mobilních technologií k „vtažení“ občanů do vzdělávacích aktivit, k nastartování změny jejich postojů k učení, k zvýšení jejich dovedností a k zlepšení jejich životů. Po ukončení projektu v roce 2004 byla skupina potenciálních uživatelů M-learningu zcela rozšířena na celou populaci bez věkového omezení.

lze zapojit do vzdělávání nezaměstnané, občany s nízkou kvalifikací a všechny, kteří se po absolvování školy už dále nevzdělávají. M-learning by také umožnil vzdělávat se lidem, kteří z různých důvodů nemohou navštěvovat vzdělávací instituce. Cílem m-learningu je vytvořit vzdělávací proces více flexibilní, dostupnější a osobnější. Vzdělávací témata se orientují na záliby cílových skupin, nejedná se tedy o dlouhodobé vzdělávací kurzy, ale o podporu schopností k dalšímu následnému vzdělávání, třeba i dlouhodobějším odborněji zaměřeným kurzům. Samotné vyučovací moduly, vycházející z daných témat, jsou navrženy tak, aby rozvíjely především základní dovednosti uživatelů, např. gramatiku a početní dovednosti. M-learning využívá java her v mobilních telefonech, speciálně vytvořených pro účely vzdělávání, SMS testů umožňujících prostřednictvím SMS zpráv prozkoušení znalostí. Uživatel obdrží do svého mobilního zařízení krátký test o několika otázkách s variantními odpověďmi. Čísla jeho odpovědí u jednotlivých otázek odešle na dané telefonní číslo a následně mu bude zasláno zpět vyhodnocení správnosti odpovědí. Další nástroj představují vzdělávací programy pro kapesní počítače (PDA), zahrnující celou řadu témat z oblasti běžného života jedince – např. jde o oblast zdraví, bezpečnost, základní početní dovednosti, výuku pravidel silničního provozu, běžné znalosti související s každodenními činnostmi, jako je např. nákup, vaření (vážení, měrné jednotky, ceny apod.), geografické znalosti (seznamování s městy) atd. Konkrétní ukázky lekcí lze nalézt přímo na Internetových stránkách www.m-learning.org.

Výhodou zvyšování základních dovedností touto cestou je zachování soukromí vzdělávaného, zbavení se studu za neznalost základních vědomostí, studium ve vlastním prostředí.

Uznávání znalostí a dovedností

Alternativní možnost získání kvalifikace až v průběhu dospělého pracovního života představuje prokázání osvojení si znalostí a dovedností jedincem a jejich oficiální uznání danou autoritou, bez současné povinnosti navštěvovat a úspěšně ukončit příslušný vzdělávací program. Kritériem pro udělení dokladu potvrzujícího získání kvalifikace je kompetentnost, tedy vybavenost daného jedince potřebnými znalostmi, nikoliv docházka do kurzů zakončená úspěšným složením závěrečné zkoušky. Možnost dosáhnout oficiálně uznané kvalifikace se tak otevírá většímu okruhu zájemců, a nikoliv pouze těm, kteří absolvují vzdělávací kurzy. Příprava ke zkoušce tak zabere mnohem méně času, neboť se zájemci soustředí pouze na chybějící znalosti a způsob jejich doplnění je zcela ponechán na individuálních rozhodnutích dospělých. Praktické dovednosti

nabývá dospělý převážně při výkonu zaměstnání, a proto se více ve své přípravě zaměří na teoretické otázky. Při přípravě na zkoušku se lze spolehnout na samostudium, nebo využít nabídek poskytovatelů vzdělávání.

Předpokladem k uznávání dovedností, na jehož základě lze získat osvědčení o dosažené kvalifikaci, je existence systému kvalifikací, tedy rámce vymezujícího pravidla fungování celého uznávacího procesu. Především se jedná o stanovení institucí oprávněných k ověřování dovedností a vydávání osvědčení, určení způsobu prověřování a hodnocení úrovně znalostí, uznávání dovedností, zajištění kontroly kvality systému. Nezbytnou součástí systému představuje soustava kvalifikací, jež podrobně vymezuje jednotlivé kvalifikace, zejména tedy jejich obsah a potřebné znalosti pro jejich získání (nejčastěji v podobě tzv. vzdělávacích standardů) a způsob ověření či prokázání deklarovaných znalostí pro každou kvalifikaci (hodnotící standardy).

Hlavní výhodou dosažení kvalifikace v rámci systému uznávání kvalifikací představuje zkrácení doby studia a s tím spojená značná finanční úspora. Absence studujícího zaměstnance a k vzdělávání nemotivující náklady ušlých příjmů se tak výrazně sniží. Rychlejší a snadnější získání oficiálně uznané kvalifikace ovlivní pozitivním směrem náhled dospělých na další možnosti zvyšování kvalifikace a především v případě nízkokvalifikovaných vede k získání základní, v počátečním vzdělávání nedosažené kvalifikace a otevření dalších studijní cest. Splnění vstupní podmínky k dalšímu studiu v podobě deklarace dosažení určitého vzdělání je tak mnohem dostupnější většímu okruhu osob.

Závěr

Výsledky - v textu zmíněného realizovaného - šetření potvrzují neochotu k dalšímu vzdělávání v řadách českých dospělých především z důvodu časových omezení a negativních předešlých zkušeností se školní výukou. Individualizovanější výuka se řadí mezi hlavní požadavky, které respondenti považují za významné k zvýšení jejich motivace a účasti v dalším vzdělávání.

Hledání nových a zavedení dosud chybějících, k dospělému studentovi největších způsobů získávání a rozšiřování znalostí a dovedností představuje důležitý faktor zájmu dospělých o jejich další vzdělávání. V článku představené alternativní možnosti rozvoje znalostí, vymykající se tradičním výukovým postupům, nabízejí vhodnější způsob, jak zohlednit vymezené specifické potřeby dospělých zájemců o další vzdělávání.

Přestože některé představené alternativy již u nás v určité podobě existují, nebo se právě zavádějí, stále zde zůstává prostor pro rozšíření jejich využití.

Příslušné právní normy upravují možnosti poskytovat formální vzdělávání, kromě základního vzdělávání, a to prostřednictvím dalších, jiných než prezenčních studijních forem. Jejich využití ze strany škol však má ještě značné rezervy a nabízejí se zde tak ještě příležitosti k zapojení většího počtu škol. Nezbytným předpokladem je změna přístupu vyučujících k dospělým studentům, kteří mají zatím zkušenosti především s výukou studentů v počátečním vzdělávání. Využívané výukové metody musí zahrnovat především tzv. metody facilitace, které jsou zaměřeny na stimulaci vzdělávacích aktivit dospělých studentů (např. workshopy, coaching, atd.).¹⁷ Žádoucí kroky v oblasti alternativních možností vzdělávání v případě ČR spočívají dále v rozšíření využívání e-learningu. Pozitivní přínos se očekává také od nově existující možnosti uznávání znalostí a dovedností, zavedené zákonem o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů). Dospělým je tak nově dána příležitost získat oficiálně uznanou úroveň vzdělání bez nutnosti studia odpovídajících vzdělávacích programů. V souvislosti s nabytím účinnosti zákona se tak předpokládá zvýšení zájmu a odpovědnosti za vlastní znalostní rozvoj ze strany dospělých.

Seznam literatury

1. BACHMAN, K. *Corporate E-learning: Exploring a New Frontier*. [on-line]. WR Hambrecht + Co, 2000. 90 s.
Dostupné z <http://www.astd.org/NR/rdonlyres/E2CF5659-B67B-4D96-9D85-BFAC308D0E28/0/hambrecht.pdf>.
2. BARTOLIC-ZLOMISLIC, S. - BATES, A. W. *Investing in Online Learning: Potential Benefits and Limitations*. [on-line]. The University of British Columbia, 1999. [cit. 2007-08-23].
Dostupné z <http://bates.cstudies.ubc.ca/investing.html>.
3. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s.
ISBN 80-86432-23-8.
4. *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris: OECD, 2003.
ISBN 92-64-19943-8.
5. BLOCK, H. - DOBELL, B. *The e-Bang Theory. Banc of America Securities*. [on-line]. 1999. 297 s. Dostupné z http://www.conferenceboard.ca/elearning/downloads/industry_analysis/banc_of_america/e-bangreport.pdf.

¹⁷ Opakem jsou metody transferu, tedy přenosu poznatků od vyučujícího na studující (např. přednáška, seminář atd.).

6. BRDEK, M. - VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika / programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing s. r. o., 2004. 167 s. ISBN 80-86395-96-0.
7. CZESANÁ, V. - MATOUŠKOVÁ, Z. - HAVLÍČKOVÁ, V. *Další vzdělávání v ČR. Working Paper NOZV - NVF č. 6/2006*. Praha: NVF, 2006. 32 s.
8. CZESANÁ, V. - MATOUŠKOVÁ, Z. - HAVLÍČKOVÁ, V. - ŠÍMOVÁ, Z. *Vzdělávání starších osob jako rozhodující předpoklad jejich zaměstnatelnosti*. Praha: NVF, 2006. 78 s. Podkladová studie v rámci projektu „Podpora zaměstnávání starších osob“.
9. CZESANÁ, V. - MATOUŠKOVÁ, Z. - VYMAZAL, J. *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání. Working Paper NOZV - NVF č. 1/2005*. Praha: NVF, 2005. 49 s. ISSN 1801-5476.
10. *E-Learning: A White Paper from IsoDynamic*. [on-line]. 2001. 12. s. Dostupné z http://www.isodynamic.com/web/pdf/IsoDynamic_elearning_white_paper.pdf.
11. *Facts, Figures and Forces Behind E-learning. Elearnframe*. [on-line]. 2000. 80. s. Dostupné z <http://www.learnframe.com/aboutelearning/elearning-facts.pdf>.
12. *Framework of Actions for the Lifelong Development of Competencies and Qualifications. Evaluation report*. [on-line]. European Trade Union Confederation. Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe - UNICE/UEAPME. European Centre of Enterprises with Public Participation and of Enterprises of General Economic Interest, 2006, 128. [cit. 2007-06-02]. Dostupné z http://ec.europa.eu/employment_social/social_dialogue/docs/eval_framework_III_en.pdf
13. *Human Capital Investment. An International Comparison*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1998. 113 p. ISBN 92-64-16067-1.
14. Internetové stránky Eurostatu. Dostupné z <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>
15. Internetové stránky Národního centra distančního vzdělávání. Dostupné z <http://www.csvs.cz/struktura/ncdiv/>
16. Internetové stránky projektu M-learning www.m-learning.org.
17. JEPSEN, M., FODEN, D., HUTSEBAUT, M. *Active strategies for older workers*. ETUI, Brussels, 2002, 523 s. ISBN 2-930143-96-7.
18. KOTÍKOVÁ, J. - REMR, J. *Podpora zaměstnávání starších osob. Souhrnná zpráva*. Praha: VÚPSV, v. v. i., Market s. r. o., 2007. 30 s. ISBN 978-80-7416-001-1.

19. MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, 148 s. ISBN 80-7357-04509.
20. MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
21. MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. 107 s. ISBN 80-86432-00-9.
22. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3.
23. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
24. *Podpora zaměstnávání starších osob. Příloha IV.: Výsledky sociologických šetření*. Praha: Market s. r. o., 2005, 2006.
25. *Promoting Adult Learning*. Paris: OECD, 2005. 147 p. ISBN: 92-64-01092-0.
26. PRŮCHA, J. – MÍKA, J. *Distanční stadium v otázkách. Průvodce studujícími a zájemci o studium*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství. Národní centrum distančního vzdělávání, 1999. 28 s.
Dostupné z <<http://www.csvs.cz/struktura/ncdiv/pruvodce.pdf>>
27. PRŮCHA, J. – MÍKA, J. *Glosář distančního vzdělávání*. 2. dopl. vyd. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání, 2004, 32 s.
28. PSACHAROPOULOS, G. *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford, New York, Beijing: Pergamon, 1987. 482 s. ISBN 0-08-03379-6.
29. VYCHOVÁ, H. M-learning. *Učitelé listy [online]*, 2004, č. 13.2. 2 s.
Dostupné z <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101478&CAI=2151>
30. VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

Ing. Helena Vychová, Ph.D.
 Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.
 Palackého náměstí 4
 128 01 Praha 2

VLIV GENDERU NA KOMUNIKACI ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ VE VÝUCE OBČANSKÉ VÝCHOVY

Lucie Zormanová

Souhrn

Ve svém výzkumu srovnávám aktivitu chlapců a dívek ve výuce občanské výchovy na 2. stupni základní školy a zaměřuji se také na vliv aktivizační činnosti pedagoga.

Aktivita je zde pojímána jako participace na pedagogické komunikaci, tj. četnost a délku verbálních zapojení (dívký-chlapce) v interakci učitel(ka)-žák/žákyně, a zjišťuji také obsah replik žáků a žákyň.

Klíčová slova

Pohlaví, gender, vzdělávání, občanská výchova, aktivita, participace na pedagogické komunikaci.

Gender and Its Influence on the Girls' and Boys' Communication in Civics Lessons

Resumé

I compare activity of boys and girls in civic instruction at the second stage of primary school and teacher-pupil interaction and communication of the teacher with boys and girls in the process of school teaching (the influence of the teacher on the activity of boys and girls).

Activity is understood in term of how many times a pupil (boy or girl) says something in a tuition of civics, how long his/her speech takes and I also describe the contents of the speech.

Key words

Sex, gender, education, civics, activity, interaction and communication in tuition.

1 Úvod

Jak již vyplývá z názvu, článek se zabývá problematikou genderu, kterou propojuje s tematikou aktivity žáků/žákůň pojímanou jako participace na pedagogické komunikaci. Na tuto aktivitu žáků má velký vliv také aktivizační činnost učitele/učitelky, na kterou je ve výzkumu brán zřetel.

Cílem výzkumu je přispět ke zjištění, zda existuje vztah mezi pohlavím žáka, mírou aktivity v předmětu občanská výchova a aktivizační činností učitele/učitelky.

Cíl výzkumu byl naplňován pomocí kvantitativní metody standardizovaného pozorování.

2 Aktuální stav řešení problematiky

Gender, jakožto sociální konstrukt, je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojené s představou muže a ženy jsou formovány kulturou a společností a nejsou tedy primárně vyvolány biologickými dispozicemi. Gender a genderové role si jedinci mužského a ženského pohlaví osvojují v průběhu socializace a tyto role jsou v různých společnostech či v různých obdobích rozdílné (Oakley, 2000). Tyto charakteristiky vztahující se k mužům a k ženám jsou do jisté míry protikladné, a protože koncept genderu je konceptem vztahovým, tyto charakteristiky nabývají svého významu, pokud jsou vztaženy k charakteristikám opačným. Gender je také koncept hierarchický, neboť maskulinita je nadřazena feminitě a je chápána jako norma, od níž je feminita odvozena (Kimmel, 2000).

Na rozdíl od genderu, který je sociální konstrukt, je pohlaví neměnná biologická danost.

Kořeny genderových studií a výzkumu genderové problematiky sahají do období druhé vlny ženského hnutí, tedy do 60. a 70. let 20. století. Této problematice však byla v této době věnována pozornost především v zemích Západní a Severní Evropy a v USA. V posledních několika letech problematika genderu začíná být aktuálním tématem v pedagogickém, psychologickém a sociologickém výzkumu i u nás.

O otázce genderu a jeho vlivu v různých oblastech lidského života, včetně školství, bylo již provedeno mnoho výzkumů. Některé se přímo zabývají vlivem genderu v komunikaci a interakci ve vyučování. Ve výsledcích těchto výzkumů se často objevují pojmy jako pasivita a aktivita dívek a chlapců, jež jsou zdůvodňovány mnoha vlivy.

Mezi tyto vlivy patří vliv vyučovacího předmětu (Sjorslev, 1986 dle Gavora, 2005; Taber, 1992; Dillon, 1982), kde aktivita chlapců a dívek odráží feminní orientaci daného předmětu. Jazyky jsou společností chápány jako tradiční ženská doména (Rosser, 1995; Tatar; Emmanuel, 2001), čemuž odpovídá i výzkum Sjorsleva, 1986 (dle Gavora, 2005), který sledoval participaci děvčat a chlapců v komunikaci ve vyučování mateřského jazyka na ZŠ a zjistil, že děvčata zde měla více a o $\frac{1}{3}$ delších replik než chlapci.

Naopak fyzika je společností chápána jako tradiční mužská doména (Rosser, 1995; Tatar; Emmanuel, 2001), čemuž odpovídá i výzkum Tabera (1992), který zkoumal aktivitu žáků a žákyň v tomto předmětu a zjistil, že chlapci měli 4× více replik než děvčata a jejich repliky se týkaly daleko více probíraného tématu fyzikálního učiva, než tomu bylo u dívek. K podobným výsledkům dospěl také Weinekamp (1987) v předmětu chemie.

Dalším vlivem může být také socializace dívek, které jsou výchovou vedeny k tichosti a pasivitě, což způsobuje, že dívky jsou podstatně komunikačně ostýchavější, bojí se odpovědět na otázku, pokud si úplně nejsou jisty správností své odpovědi, a stydí se zeptat, pokud něčemu nerozumí; tato nerovnost v komunikaci s pedagogy snižuje studijní sebedůvěru a ambice dívek (Gilligan, 2001).

Další výzkumy na toto téma (AAUW, 1991; Sadker a Sadker, 1994) se zabývají preferencí žáků vyučující(m) a ustáleným způsobem komunikace ve školním prostředí vyučující(ho) s chlapci a dívkami, kterou vyučující reaguje na jejich chování. Tyto výzkumy dokazují, že chlapci častěji odpovídají na otázky učitele/učitelky, aniž by byli vyvoláni, nebo se snaží na sebe upoutat pozornost, nezdídkou nevhodným způsobem, a daleko méně jsou za toto nevhodné chování pokáráni, než by tomu bylo u dívek. Podle některých autorů (Bailey, Kahle, 1993; Sadker, Sadker, 1994; AAUW, 1991; Golombok, Fiwush, 1994) má také aktivizační činnost vyučující(ho) zamezit kázeňským problémům, z čehož podle těchto výzkumů vyplývá, že vyučující nedávají děvčatům takový prostor k projevu při výuce jako chlapcům a dívkám vyučující ve výuce věnuje méně času, protože „nezlobí“ tolik jako chlapci.

Jelikož výzkumy na toto téma byly uskutečněny většinou v zahraničí, rozhodli jsme se zjistit, jestli v podmínkách českého školství dojdeme ke stejným výsledkům. A protože nemůžeme v kvantitativním výzkumu obsáhnout všechny zmíněné vlivy, eliminovali jsme vliv vyučovacího předmětu výběrem genderově neutrálního předmětu a zaměřili se na vliv učitele/učitelky.

3 Empirický výzkum

Cílem výzkumu je přispět ke zjištění, zda existuje vztah mezi pohlavím žáka, mírou aktivity v předmětu občanská výchova a aktivizační činností učitele/ učitelky.

Téma aktivity žáka/žákyně, míry participace na pedagogické komunikaci a aktivizační činnosti učitele či učitelky bylo vybráno i z toho důvodu, že tato problematika sice již byla zkoumána, ale před více než deseti lety (např. Sjorslev, 1986 dle Gavora, 2005; Taber, 1992) a ne na území České republiky, nýbrž ve státech Severní Evropy a USA, kde je odlišný vzdělávací model než v České republice, proto i výsledky výzkumu mohou být jiné.

Záměrně jsme vybrali pro své zkoumání genderových rozdílů předmět občanská výchova, neboť podle výzkumu CivEd (Kelblová, 2006) neexistují na úrovni základního vzdělávání výraznější rozdíly ve znalostech a dovednostech chlapců a dívek v tomto předmětu a také ke všem tématům občanské výchovy kromě politologie, o kterou projevují větší zájem chlapci, inklinují obě pohlaví ve stejné míře. Také podle amerického výzkumu uskutečněného roku 1982 J. T. Dillonem neprojevovalo ani jedno z pohlaví vyšší aktivitu v pedagogické komunikaci při hodinách nauk o společnosti (Dillon, 1982). Tento předmět chápou tedy jako genderově neutrální. Což ale neplatí o tomto předmětu na SŠ, kde chlapci řešili test z OSZ (občansko společenskovední základ) úspěšněji než dívky, ačkoli dívky mají lepší studijní výsledky v občanské nauce (měřeno známkami na vysvědčení) než chlapci. Při následné analýze tematického zaměření testových úloh se ukázalo, že chlapci byli úspěšnější při řešení úloh týkajících se politického dění, zatímco dívky byly úspěšnější při řešení úloh týkajících se psychologie, sociálních vztahů a rodinného života. Současně z analýzy testových úloh a jejich výsledků vyplynulo, že některé testové úlohy, které vykazovaly rozdílnou úspěšnost dívek a chlapců, byly sestaveny tak, že žáci museli při řešení vycházet ze svých zkušeností z mimoškolního života, nikoliv ze znalostí a dovedností získaných v rámci výuky. Z tohoto faktu by se dalo vyvodit, že některé osobní zkušenosti jsou více přístupné chlapcům a jiné dívkám. Při analýze výsledků úloh, jež byly sestaveny tak, že využívaly znalostí a dovedností získaných během školního vyučování, byly výsledky dívek a chlapců srovnatelné (Smetáčková, 2002).

Genderovou neutralitu předmětu neodvozujeme ze studijního prospěchu, neboť mnohé výzkumy (Chráska, 1996; Moravcová, Mičienka, Rubánková, 2002; Průcha, 1997) dokazují, že dívky jsou na základní i střední škole hodnoceny lepšími známkami než chlapci. Lepší studijní prospěch dívek může být vyvolán

i tím, že do hodnocení vyučujících také vstupují kromě samotného výkonu žáka či žákyně i další faktory, jako jsou píle či chování žáka, žákyně. A jelikož jsou dívky pro vyučující méně problematické než chlapci, jsou známky dívek lepší, neboť zahrnují kromě dobrého výkonu také hodnocení kladného přístupu ke školním povinnostem (Chráaska, 1996).

Školní prostředí také mnohem více vyhovuje dívkám než chlapcům, neboť se zde hodnotí kladně takové vlastnosti, jako je nenápadnost, poslušnost, orientace na školní práci a pečlivost při plnění úkolů, jež jsou výchovně podporovány spíše u dívek. Naopak nezávislost a rušivost, tedy vlastnosti, jež jsou více očekávány u chlapců, jsou ve škole považovány za nevhodné. Příčina kázeňských problémů s chlapci bývá způsobována většími vnitřními konflikty chlapců s autoritou, zvláště pokud je ztělesněním této autority žena. Chlapci odmítáním autority dávají najevo svou „mužnost“, ke které patří schopnost sebeprosazení, odvaha jít do konfliktu a nést následky „se vztyčenou hlavou“ (Janošová, 2008).

Dalším podnětem pro výběr občanské výchovy byl fakt, že je to předmět, ve kterém jsou používány výukové metody, jež aktivizují žáky ke komunikaci ve vyučovací hodině, jako je diskuse, beseda, situační, inscenační metoda...

3.1 Vymezení výzkumného problému

Aktivitu žáků ve výuce a v pedagogické komunikaci ovlivňuje velmi mnoho činitelů, jež nelze všechny ve výzkumném šetření pojmut, proto jsme se zaměřili jen na některé, a to je gender žáka a aktivizační činnost učitele/učitelky.

Celý pedagogický výzkum vychází z následujícího výzkumného problému:

Existuje vztah mezi pohlavím žáka a mírou aktivity žáka v předmětu občanská výchova a aktivizační činnosti učitele (učitelky)?

Tento problém následně rozdělíme na dvě podotázky:

- Existuje vztah mezi pohlavím žáka a mírou aktivity žáka ve výuce předmětu občanská výchova?
- Existuje vztah mezi pohlavím žáka a aktivizující činností učitele (učitelky) v předmětu občanská výchova?

Pedagogický problém musí vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými. Zde nezávisle proměnnou je pohlaví žáků a závislými proměnnými míra aktivity ve výuce a aktivizující činnost učitele (učitelky).

3.2 Hypotézy

V hypotéze 1 jsme jednak srovnávali aktivitu žáků a žákyň jako celek, sledovali počet kódů v daných kategoriích mapujících jejich aktivní činnost bez ohledu na téma repliky a zjišťovali, k čemu se žáci a žákyně vyjadřují.

H1: Mezi aktivitou chlapců a aktivitou dívek není ve vyučovacích hodinách občanské výchovy statisticky významný rozdíl.

Hypotéza č. 2 se orientuje na aktivizační činnost učitele/učitelky, zde si klademe následující otázky: Jsou chlapci vyučující(m) více povzbuzováni ke komunikaci ve vyučovací hodině? Jakým způsobem je toto povzbuzování, tato aktivizující učitelova/učitelčina činnost realizováno? Je toto povzbuzování realizováno přímo nebo v nepřímé rovině?

H2: Není statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek učitelem/učitelkou ke komunikaci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

V hypotéze 3 zjišťujeme vztah mezi aktivizační činností učitele a aktivitou žáka (míra aktivity i aktivizační činnosti učitele bude vypočítána podle vzorce J. Maňáka)

H3: Mezi aktivitou žáka/žákyně a aktivizační činností učitele/učitelky není korelace.

3.3 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Pedagogický slovník aktivitu definuje takto: „Aktivita jako pedagogický pojem bývá rezervován jen pro tu skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 15).

Takto komplexně definovanou aktivitu by bylo ale velmi problematické či zhola nemožné pojmut a sledovat. Proto jsme si pojem pro výzkumné šetření zúžili.

Aktivita chlapců a dívek je chápána jako „viditelná aktivita“, tedy participace na komunikaci ve vyučovací hodině a samostatná práce žáků. Aktivita chlapců a dívek jako aktivita v pedagogické komunikaci je zde pojímána a měřena jako četnost a mimo délku replik (dívký–chlapec) v interakci učitel(ka)–žák(yně) zjišťujeme také obsah replik žáka/žákyně.

Povzbuzování žáka/žákyně učitelem/učitelkou ke komunikaci (aktivizační činnost učitele/učitelky) ve vyučovací hodině tvoří následující činnosti učitele/učitelky: pochvala nebo povzbuzení, objasnění, rozvíjení nebo použití myšlenek navržených žákem/žákyní, otázka, pokyn, vyvolání nehlásícího se žáka/žákyně.

3.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořily všechny základní školy Jihomoravského kraje, v nichž jsou 6.-9. třídy.

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodným výběrem. Výzkum byl realizován ve 28 vyučovacích hodinách, ve 28 třídách. Výzkum byl proveden ve všech ročnících vybraných škol. Výzkumu se zúčastnilo 8 učitelek a 606 žáků, z nichž 315 tvořili hoši a 296 dívky.

Na základní škole byly vždy pozorovány všechny třídy v 6.-9. ročnících.

3.5 Vybrané výzkumné metody a techniky

Pro získání konkrétních dat byla zvolena kvantitativní metoda standardizovaného pozorování, konkrétně technika interakční analýzy.

Obecně platí, že předností pozorovacího systému o nepříliš velkém počtu kategorií je jeho relativní jednoduchost. Z tohoto důvodu jsme preferovali Flandersův (1970) a Taberův (1992) pozorovací systém. Ve Flandersově pozorovacím systému jsou kategorie pro zaznamenávání činnosti žáka/žákyně méně strukturované, proto kvantitativně orientované výzkumné šetření, kde byl použit pozorovací systém N. A. Flanderse, poskytuje jen velmi nepřesný obraz o činnosti žáka/žákyně, naopak kategorie činnosti učitele/učitelky jsou více strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele/učitelky.

Proto pro přesnější popis činnosti žáka/žákyně jsme Flandersův systém, jenž se více soustřeďuje na činnost učitele/učitelky než žáka/žákyně, propojili se systémem K.S. Tabera, který se zaměřuje na činnost žáka/žákyně a popisuje míru iniciativy žáka/žákyně při zapojování do komunikace ve vyučovací hodině, a také jsme přidali jednu kategorii podle vzorce pro výpočet indexu aktivity žáka J. Maňáka (Maňák, dle Fabiánková, 1997): samostatná práce žáků/žákyně. Tato kategorie, zastoupená v téměř každé vyučovací hodině, nebyla totiž součástí ani Flandersova, ani Taberova pozorovacího systému.

Pomocí těchto výše zmíněných úprav vznikl nový pozorovací systém, jenž zaznamenává podrobně jak činnost učitele/učitelky, tak i činnost žáka/žákyně ve vyučovací hodině.

Nevýhodou této výzkumné strategie je, že ji lze využívat jen při frontálním vyučování a nehodí se na skupinové nebo individuální vyučování.

Data jsme chtěli zaznamenávat pomocí diktafonu, abychom se později mohli k záznamům neustále vracet a ověřovat správnost svého kódování, avšak učitelky s nahráváním nesouhlasily, a proto jsme museli kódovat přímo ve vyučovací hodině. Z toho důvodu jsme také použili starší Flandersovu metodu, a nikoli některou z nových metod počítající již s nahráváním.

Vyučovací hodiny jsou kódováním zaznamenávány celé, nikoli jen jejich části, jak se také často činí.

3.5.1 Pozorovací systém

Následující kategorie pozorovacího systému, jež jsme vytvořili modifikací a propojením známých pozorovacích systémů, vycházejí z pozorovacích systémů N. A. Flanderse (1970), K. S. Tabera (1992) a vzorce J. Maňáka (Maňák, dle Fabiánková, 1997) pro výpočet indexu aktivity žáka/žákyně a aktivizační činnosti učitele/učitelky:

Řeč učitele/učitelky (podle Flanderse, 1970):

1. *Pochvala nebo povzbuzení (P)*. Učitel(ka) hodnotí pozitivně žáka/žákyni, vyslovuje pochvalná hodnocení o žakově/žákynině výkonu, odpovědi, činu, vlastnostech či chování, povzbuzuje ho (ji). Repliky učitelů/učitelek po odpovědi žáka/žákyně jako „Dobře“ nebo „Ano“ nebyly zařazeny do této kategorie, neboť tato slova ztratila svůj dřívější hodnotící význam a znamenají vlastně „a budeme pokračovat dále“ (Gavora, 2005). Zařazujeme je pod kategorii 5.
2. *Objasnění, rozvíjení nebo použití myšlenek navržených žáky/žákyněmi (Ř)*. Učitel(ka) opakuje výrok žáka/žákyně, aby zdůraznila jeho hodnotu a ostatní si ho mohli lépe zapamatovat. Učitel(ka) parafrázuje, modifikuje žakovu/žákyninu odpověď či komentář k danému tématu. Učitel(ka) shrnuje a upřesňuje žakovu/žákyninu repliku. Porovnává žákův/žákynin výrok s jinými výroky (s vlastními nebo výroky žáků a žákyň).
3. *Dává otázky (O)*. Učitel(ka) klade žákům/žákyním otázky, které se týkají probíraného tématu, způsobu práce nebo organizačních záležitostí. Do této kategorie jsme zařadili jen otázky, na které učitel(ka) opravdu chce vědět odpověď. Řečnické otázky kódujeme jako kategorií 4.
4. *Přednáší (Ř)*. Učitel(ka) monologicky přednáší, vysvětluje učivo. Podává žákům/žákyním informace nebo je seznamuje se svými postoji, hodnotovou orientací či názory. Učitel(ka) objasňuje, komentuje učivo. Do této kategorie jsme zařadili i učitelovy/učitelčiny repliky vyslovené před nebo při samostatné či skupinové práci, kdy učitel(ka) vysvětluje postup nebo způsob práce.
5. *Dává pokyny (P)*. Repliky učitele/učitelky, kterými dává žákům a žákyním pokyny nebo příkazy, organizuje jejich činnost či vyvolává jednotlivé žáky a žákyně.
6. *Kritizuje (I)*. Repliky učitele/učitelky, kterými kritizuje výkony, odpovědi, činy žáků a žákyň či jejich chování. Učitel(ka) zdůvodňuje vlastní postupy,

proč je třeba takto postupovat, takto se chovat, dodržovat tato pravidla. V krajním případě se učitel(ka) dovolává vlastní autority.

Řeč žaka/žákyně (podle Tabera, 1992):

7. *Odpověď nehlásícího se žaka/žákyně, jehož vyvolal(a) učitel(ka) (A)*
8. *Odpověď hlásícího se žaka/žákyně, jehož vyvolal(a) učitel(ka) (A).*
7 + 8 V těchto kategoriích je odpověď žaka/žákyně vyvolaná otázkou učitele/učitelky nebo jeho (jejím) pokynem. V žakově/žákynině myslí při těchto odpovědích probíhají většinou jen reproduktivní myšlenkové operace.
9. *Spontánní odpověď žaka/žákyně bez udělení slova (A)*
10. *Žák(yně) položil(a) otázku nebo vyslovil(a) komentář (A)*
9 + 10 Žákova/žákynina odpověď přesahuje požadavek učitele/učitelky. Žák(yně) začne hovořit sám(sama) od sebe, aniž by potřeboval(a) pokyn učitele/učitelky. V replikách zařazených do těchto kategorií žák(yně) často vyslovuje vlastní návrh nebo názor, je zaujat(a) tématem probíraným ve vyučovací hodině. V kategorii 10 žák(yně) také učitel(učitelce) pokládá otázky týkající se informací, jež ho (ji) zajímají. Ale také jsme do kategorie 9 zařadili vykřikování žáků/žákyně na otázku kladenou vyučující(m) a jako kategorií 10 jsme také kodovali žakovy/žákyniny otázky kladené učitel(učitelce), týkající se organizačních záležitostí.
11. *Samostatná práce žáků/žákyně (S)*¹ (podle Maňáka cit. dle Fabiánková, 1997). Zde jsme zařadili jak samostatnou práci žáků a žákyně, tak i práci skupinovou.
12. *Ticho nebo zmatek* (podle Flanderse, 1970). Pauzy. Nesrozumitelná komunikace.

Jednotlivé pozorované činnosti byly zaznamenávány kódováním v pětivteřinových intervalech do pozorovacích kategorií. Kódování v pětivteřinových intervalech patří k jednomu z nejpoužívanějších kódovacích intervalů, který velmi dobře mapuje vyučovací hodinu, o níž tak vzniká velice podrobný záznam.

Způsob kódování: Pozorovatel zapisuje čísla zjištěných kategorií (kódy) do sloupců za sebou. Tímto způsobem získá dlouhou řadu čísel. Aby se s údaji dále lépe pracovalo, napsaná čísla se přenesou do tabulky, která má podobu matice 12×12 . Přitom se čísla spojují po dvojicích, tak jak šla za sebou. Záznam (čárka) v matici se dělá vždy na místě přetnutí prvního a druhého čísla páru.

¹ Ř - řeč učitele, O - otázka pro žaka, P - podnět, stimulace, I - inhibice, odmítání, A - aktivita žaka, S - samostatná práce žaka.

První číslo páru se vždy týká řádku, druhé číslo páru sloupce matice. Tímto způsobem se přenesou do tabulky zapsané kódy.

Aktivita žáka/žákyně a aktivizační činnost učitele/učitelky byla zaznamenávána podle výše zmíněného pozorovacího systému a následně srovnávána pomocí vzorců: (podle Maňáka, cit. dle Fabiánková, 1997).

$$Au = \frac{(O + P)}{(R + I)}$$

$$Až = \frac{(A + S)}{(\check{R} + I)}$$

Podle vzorce pro aktivitu žáků/žákyně byla vypočítána aktivita žáků/žákyně celkově, aktivita dívek a aktivita chlapců (počítáno na jednoho chlapce a jednu dívku). Také měříme počet kódů v jednotlivých kategoriích pozorovacího systému mapujících aktivní činnost žáka/žákyně a aktivizační činnost učitele/učitelky (počítáno na jednoho chlapce a jednu dívku).

Výpovědi žáků/žákyně jsou zaznamenávány nejen z hlediska četnosti, ale i podle obsahu. Repliky chlapců a dívek jsou zařazovány do jednotlivých kategorií podle obsahu replik vymezených K. S. Taberem (1992). Repliky (jako jednu repliku počítám jednu větu) jsou měřeny podle počtu replik v jednotlivých kategoriích a vypočítány na jednoho chlapce a jednu dívku (takto lze srovnávat třídy s nestejným počtem chlapců a dívek).

Kategorie obsahu replik:

1. *repliky týkající se organizačních záležitostí,*
2. *repliky týkající se právě probíraného tématu,*
3. *společenská konverzace.*

Repliky žáků/žákyně jsou zařazovány do jednotlivých kategorií podle obsahu replik. Do kategorie 3 jsme zařadili repliky, které se netýkaly ani právě probíraného učiva, ani organizačních záležitostí, a ve většině případů tyto repliky narušovaly vyučovací hodinu.

Kromě aktivity chlapců a dívek jsme se zaměřili také na aktivizační činnost učitele/učitelky a srovnávali jsme, jestli (ne)jsou chlapci a děvčata učitelem/učitelkou povzbuzování ke komunikaci ve vyučování ve stejné míře, podle míry aktivizujících činností učitele/učitelky vymezených N. A. Flandersem a K. S. Taberem, měřeno podle počtu kódů označujících tyto činnosti učitele/učitelky

řazených do kategorií č. 1, 2, 3, 5 podle pozorovacího systému N. A. Flanderse, a činnosti žáka/žákyně řazené do kategorie č. 7 podle pozorovacího systému K. S. Tabera zaznamenaných v pětivteřinových intervalech.

3.5.2 *Metody zpracování dat*

Získané výsledky byly statisticky ověřovány, aby bylo možno určit, zda mezi zvolenými proměnnými existuje signifikantní vztah, a vyloučit působení náhody.

Všechny výpočty byly provedeny pomocí programu STATISTICA verze 7. Na testování normality dat jsme použili Shapirův-Wilksův test, protože počet pozorování je menší než 30, hladina významnosti 0,05.

Hladina významnosti byla vymezena standardně vždy maximálně na $p \leq 0,05$, z čehož plyne, že riziko chybného přijetí či zamítnutí nulové hypotézy bude 5 %.

Jelikož po testování normality dat bylo zjištěno, že normalita je porušena ve všech případech, bylo nutné užít neparametrických testů: Mann-Whitneyho U testu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

3.6 *Získané údaje a jejich interpretace*

Hypotézy byly naformulovány jako nulové hypotézy, aby byly vhodné pro statistické ověřování.

Pro testování H1 a s ní souvisejících podhypotéz jsme použili Mann-Whitneyho testu a ověřovali jsme existenci rozdílů v mediánech jednotlivých aktivních činností chlapců a dívek.

H1: Mezi aktivitou chlapců a aktivitou dívek není ve vyučovacích hodinách občanské výchovy statisticky významný rozdíl.

H1.1: Není statisticky významný rozdíl v četnosti replik, jež patří do kategorie repliky týkající se organizačních záležitostí, pronesených dívkami a pronesených chlapci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.2: Není statisticky významný rozdíl v četnosti replik, jež patří do kategorie repliky týkající se právě probíraného tématu, pronesených dívkami a pronesených chlapci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.3: Není statisticky významný rozdíl v četnosti replik, jež patří do kategorie společenská konverzace, pronesených dívkami a pronesených chlapci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.4 Není statisticky významný rozdíl v počtu odpovědí hlásícího se žáka, jehož vyvolal(a) učitel(ka), a v počtu odpovědí hlásící se žákyně, již vyvolal(a) učitel(ka), ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.5 Není statisticky významný rozdíl v počtu spontánních odpovědí žáka bez udělení slova a v počtu spontánních odpovědí žákyně bez udělení slova ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H1.6 Není statisticky významný rozdíl v počtu žákem spontánně položených otázek a vyslovených komentářů a počtem žákyní spontánně položených otázek a vyslovených komentářů ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

Při testování hypotéz H1, H1.1 a H 1.2 bylo testové kritérium U 419 a jemu odpovídající hodnota p 0,98. Hodnota p je velmi vysoká, podobnost mezi mírou aktivity (aktivity jako celku bez rozkladu na jednotlivé činnosti, vypočítanou podle Maňákova vzorce jako Až) chlapců a dívek je téměř 100 %. Také podobnost v počtu replik chlapců a dívek týkajících se probíraného tématu a organizačních záležitostí je téměř 100 %.

Hypotéza H1.4 nebyla zamítnuta, testové kritérium U je 245 a tomu odpovídá hodnota p 0,38.

Hypotézy H1.3, H1.5 a H1.6 byly zamítnuty. Testové kritérium U nabývalo hodnot od 48 do 147,5, čemuž odpovídaly hodnoty p od 0,004 do 0,02.

Spontánních odpovědí chlapců bez udělení slova, počítáno na jednoho chlapce, je zhruba 2,5× více než spontánních odpovědí dívek bez udělení slova, počítáno na jednu dívku.

Spontánně položených otázek a vyslovených komentářů, počítáno na jednoho chlapce, je zhruba 2× více než spontánně položených otázek a vyslovených komentářů, počítáno na jednu dívku.

H1.3, která byla zamítnuta, se týká rozdílu v počtu replik chlapců a dívek zařazených do kategorie společenská konverzace, tzn. netýkajících se ani probíraného tématu, ani organizačních záležitostí, většinou rušivých komentářů a poznámek. Zde měli chlapci v počtu replik jednoznačnou převahu nad dívkami.

Pro testování H2 a s ní souvisejících podhypotéz jsme použili Mann-Whitneyho testu a ověřovali jsme existenci rozdílů v mediánech jednotlivých aktivizujících činností učitele/učitelky vztahující se k chlapcům a k dívkám.

H2: Není statisticky významný rozdíl v povzbuzování chlapců a v povzbuzování dívek učitelem/učitelkou ke komunikaci ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.1: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pokynů vydaných učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.2: Není statisticky významný rozdíl v četnosti otázek učitele/učitelky kladených dívkám a kladených chlapcům ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.3: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou vyvolaných dívek, aniž by se tyto hlásily, a vyvolaných chlapců, aniž by se tito hlásili, ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.4: Není statisticky významný rozdíl v četnosti pochval vyřčených učitelem/učitelkou určených dívkám a určených chlapcům ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

H2.5: Není statisticky významný rozdíl v četnosti učitelem/učitelkou rozvíjených, objasňovaných a použitých replik pronesených chlapci a pronesených dívkami ve vyučovacích hodinách občanské výchovy.

Při testování hypotéz H2–H2.5 nabývalo testové kritérium U hodnot od 194 do 401,5, hodnota p se tedy pohybovala v rozmezí hodnot od 0,7 do 0,94.

Takže můžeme tvrdit, že podobnost mezi mírou aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k chlapcům a mírou aktivizační činnosti učitele/učitelky směřující k dívkám je vysoká.

H3: Mezi aktivitou žáka/žákyně a aktivizační činností učitele/učitelky není korelace.

Na testování hypotézy byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace, jenž dokazuje nejen, je-li mezi dvěma proměnnými vztah, ale i těsnost vztahu. Po vypočítání Spearmanova koeficientu pořadové korelace, který dosahuje hodnoty R 0,58, a jemu odpovídající p hodnoty pro danou hypotézu, která je 0,001, hypotézu na hladině významnosti 0,05 zamítáme.

Spearmanův koeficient pořadové korelace nabývá hodnoty R = 0,58, což je již podstatná korelace.

3.7 *Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse*

Předpokládané hypotézy se nám většinou potvrdily. Toto zjištění našeho výzkumného šetření interpretujeme tak, že v míře aktivity mezi chlapci a děvčaty nebyl ve většině případů naměřen statisticky významný rozdíl.

Hypotézy, jež byly zamítnuty, se týkaly větší asertivity chlapců i drobných kázeňských problémů. Potvrdila se skutečnost, odhalená již ve dřívějších výzkumech, že chlapci více než dívky ve vyučování spontánně odpovídají, spontánně komentují repliky druhých či spontánně vyslovují otázky, aniž by byli vyučující(m) vyvoláváni (např. Sadker, Sadker, 1994).

Pokud tedy srovnáváme aktivitu jako celek, není mezi dívkami a chlapci naměřen statisticky významný rozdíl. Jiná situace nastane, pokud aktivitu rozebereme na jednotlivé činnosti. Tehdy zjistíme, že chlapci více než dívky vykřikují své otázky a odpovědi a také častěji v hodině vyrušují. Ze strany učitele/učitelky nebyl zaznamenán žádný rozdíl v povzbuzování ke komunikaci chlapců a v povzbuzování dívek. Nepotvrdilo se, že by chlapcům bylo určeno více otázek či pokynů, ani že by byli více povzbuzováni v nepřímé rovině, či že by chlapci byli více než dívky vyvoláváni, aniž by se hlásili, jak dokládají různá dříve uskutečněná výzkumná šetření (Sadker a Sadker, 1994; Bailey, Kahle, 1993).

Výsledky této studie nelze zobecnit na celou populaci, ale jen na Jihomoravský kraj. Do vztahu mezi pohlavím žáka a aktivitou žáka/žákyně ve vyučovací hodině ovšem vstupuje řada dalších intervenujících proměnných, s nimiž ve výzkumu nebylo počítáno, neboť nejde postihnout všechny proměnné, jež mohou zkreslit výzkum.

4 Závěr

Tato práce zmapovala participaci na pedagogické komunikaci chlapců a dívek v předmětu občanská výchova, vliv učitele jako aktivizačního činitele této participace.

Nicméně téma genderové problematiky, aktivity žáků a aktivizačního vlivu učitele by si jistě zasloužilo hlubší analýzu. Zajímavým by jistě bylo zmapování aktivity chlapců a dívek a aktivizační činnosti učitele v předmětech, jež jsou společností vnímány jako tradičně feminní či tradičně maskulinní, neboť tato problematika sice již byla zkoumána, ale před více než deseti lety (např. Sjorslev, 1986 dle Gavora, 2005; Taber, 1992), a ne na území České republiky, nýbrž ve státech Severní Evropy a USA, kde je odlišný vzdělávací model než v České republice. Proto by i výsledky výzkumu, jenž by byl z velké části pouze replikou výzkumu uskutečněných S. Sjorslevem či K. S. Taberem v podmínkách našeho školství a v této době, tj. v době o několik let později, mohly být jiné.

Použitá literatura

1. AAUW (American Association of University Women). *How schools short-change girls*. Washington D. C.: Author, 1991.
2. BAILEY S, KAHLE J. B. *Gender Differences in Science Education*. Educational Psychologist, 28, č. 4, 1993.
3. DILLON J. T. *Male-Female Similarities in Class Participation*. Journal of Educational Research, 75, 1982, č. 6 (c).
4. FABIÁNKOVÁ B. Rozvíjení aktivity a tvořivosti žáků 1. stupně základní školy In kolektiv autorů. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997.
5. FLANDERS N. *Analyzing Teacher Behavior*. Addison-Wesley: Reading, 1970.
6. GAVORA P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
7. GILLIGAN C. *Jiným hlasem*. Praha: Portál, 2001.
8. GOLOMBOK S., FIVUSH R. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994

9. CHRÁSKA M., jun. *K analýze současného hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce, Pedagogická fakulta UP, Olomouc, 1996.
10. JANOŠOVÁ P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing, 2008.
11. KELBLOVÁ L. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Ústav pro informace ve vzdělávání: Praha, 2006.
12. KIMMEL M. S. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press, 2000.
13. MORAVCOVÁ I., MIČIENKA M., RUBÁNKOVÁ P. *Gender v OSZ: porovnávání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovední základ - zpráva z výzkumného šetření*. Praha: CERMAT, 2002.
14. MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ I. *Gender v OSZ: rozdílné znalosti a dovednosti dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovední základ*. Učitel'ské noviny č. 27/2002.
15. OAKLEY A. *Pohlaví, gender, společnost*. Praha: Triton, 2000.
16. PRŮCHA J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002
17. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
18. ROSSER S. *Teaching the Majority: Breaking the gender: Barrier in Science, Mathematics and Engineering*. New York: Teachers College Press, 1995.
19. SADKER M., SADKER D. *Failling at fairness*. New York: Charels Scribner's Sons, 1994
20. TABER K. S. *Girl's Interaction with Teachers in Mixed Physics Classes: Results of Classroom Observation* [online] International Journal of Science Education, 14/1992, s. 163–180. Dostupné z: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal
21. TATAR M., EMANUEL G. *Teachers' perceptions of their students' gender roles*. In: The Journal of Educational Research, Mar/Apr 2001, vol. 94, no. 4, p. 215–224.
22. WIENEKAMP H. a kol. *Does Uncouncious Behaviour of Teachers Case Chemistry Lesson to Be Unpopular with Girls?* International Journal of Science Education, 9, 1987, č. 3, s. 281–286.

PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D, katedra pedagogiky a psychologie,
 PedF JU, Dukelská 9, České Budějovice

RECENZE

MŮJ PRVNÍ SLOVNÍK ČESKÉHO JAZYKA

Jana Bartoňová

SCHRIMPFOVÁ, J. *Můj první slovník českého jazyka*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2008. 116 s. ISBN 978-80-7238-721-2.

Od září roku 2008 se žákům mladšího školního věku může dostat do rukou zcela nová publikace. Tato publikace je z dílny nakladatelství Fraus. Jedná se o první slovník věnovaný věkové kategorii žáků 1.–3. třídy základní školy. Pro tento věk není práce se slovníkem moc typická, ale díky tomuto slovníku, který jim odpovídá pouze na otázky, jež jsou pro danou věkovou skupinu podstatné, může práce se slovníkem žáky velmi bavit. Také se tento slovník může stát velmi silným motivačním prostředkem k tomu, aby žáci získali pozitivní vztah k českému jazyku.

Tato publikace klade velký důraz na rozvoj kompetencí žáků v souladu s RVP ZV a výrazným rysem je právě jeho aktuálnost k nové školské reformě. Je vhodný nejen pro skupinovou a individuální práci ve škole, ale i při mimoškolních činnostech, k procvičování i k zábavě doma.

Slovník je rozdělen na dvě části. První část slovníku je určena žákům 1. třídy, obsahuje 500 hesel rozdělených do 25 témat. Každé téma je rozpracováno na dvě strany, z čehož jedna strana tvoří heslář a druhá strana je tvořena ilustrací, která nahrazuje informaci o významu.

Mezi témata, kterými se první část slovníku zabývá, patří: Naše škola, Naše třída, Rodina, Cesta městem, V obchodě, Sport, Krajina, Počasí.

Hlavními cíli první části slovníku je vyvolat u žáků zájem o český jazyk, rozšířit slovní zásobu, podporovat rozvoj vyjadřování, učit hledat a třídit informace, seznamovat se různými typy písma, procvičovat čtení i psaní.

Část pro žáky 1. třídy je zakončena řadou námětů k praktickým úkolům.

Druhou část slovníku uvádí abeceda a je určena žákům 2. a 3. třídy. Hesla jsou v této části řazena abecedně, do čtyř sloupců, a jsou doplněna fotografiemi.

Mezi hlavní cíle této části slovníku patří procvičování abecedy, abecedního řazení slov, seznámení se slovními druhy a jejich procvičování a v neposlední řadě rozšiřování slovní zásoby.

I tato druhá část slovníku je zakončena úkoly, které jsou pouze schématem nápadů, jež mohou učitelé dále rozvíjet.

Všechna hesla ve slovníku jsou uvedena v reprezentativním tvaru a celý heslář obsahuje pouze spisovnou slovní zásobu a je vyvážen po stránce genderové.

Slovník je velmi barevný a originální.

Součástí jsou fotografie, které zachycují reálný život a navozují tak skutečné životní situace. Na fotografiích jsou k vidění různé země a objevují se zde i děti jiných etnik a tímto způsobem jsou prohlubována u dětí průřezová témata, jako je multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova a další.

Na konci publikace je zařazena příloha, která stručně a přehledně shrnuje jazykové jevy, s nimiž se žáci setkají při výuce českého jazyka od 1. do 3. třídy ZŠ.

Součástí slovníku je CD-ROM. Žáci si tak mohou prohlížet slovník v počítači, vyhledávat slova a mohou si poslechnout správnou výslovnost. Na CD-ROMu najdou také řadu her a úkolů, které v knize nejsou obsaženy.

Domnívám se, že tato publikace opravdu podporuje u žáků bližší a vřelejší vztah k mateřskému jazyku a svou kvalitou napomáhá učitelé pozitivně působit na žáky.

Slovník si zaslouží pozornost nejen samotných žáků, ale také metodiků českého jazyka, učitelů elementaristů i studentů, kteří se připravují na učitelskou profesi.

Mgr. Jana Bartoňová

Katedra českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

jana.bartonova@upol.cz

JAZYK MATEMATIKY

Daniela Blažková

DEVLIN, K. *Jazyk matematiky*. Praha: Argo, 2003. 343 s. ISBN 80-7203-470-7.
Praha: Dokořán, 2003. 343 s. ISBN 80-86569-09-8.

*Velkou knihu přírody mohou číst jen ti, kteří rozumějí jazyku, jímž byla napsána.
A tímto jazykem je matematika.
Galileo Galilei*

Dr. Keith Devlin je spoluzakladatelem a výkonným ředitelem ústavu pro interdisciplinární výzkum zaměřený na lidi a technologii, profesorem na katedře matematiky, spoluzakladatelem univerzitní výzkumné sítě a vědeckým pracovníkem Centra pro studium jazyka a informací (vše na univerzitě ve Stanfordu). Je členem Světového ekonomického fóra a členem Americké asociace pro vědecký pokrok.

Jeho současný výzkum je zaměřen na využití různých médií k výuce matematiky a matematické komunikace. Pracuje také na konstrukci informačně-logických systémů pro analýzu inteligence. K dalším zájmům patří výzkumy v oblasti teorie informací, modely usuzování, aplikace matematických metod ve studiu komunikace a matematického poznání.

Je autorem 28 knih a více než 80 výzkumných článků. Je držitelem Pythagorovy ceny, Peanovy ceny, ceny Carla Sagana a dalších. Působí jako „Math Guy“ pro National Public Radio.

V publikaci *Jazyk matematiky*, s podtitulem Jak zviditelnit neviditelné, se v 8 kapitolách pokouší přiblížit podstatu matematiky v jejím historickém vývoji i v celé současné šíři. Nejedná se o konkrétní návody k výpočtu, ale o snahu vylíčit matematiku jako bohatou a živou část lidské kultury.

V úvodu se pozastavuje nad rolí matematiky v lidském životě. Staví do protikladu její význam (královna věd) s její oblibou (přirovnává ji k zimní královně ze známé Andersenovy pohádky, která místo úcty a lásky vzbuzuje spíše strach). Také stručně shrnul historický vývoj matematiky a významné události, které znamenaly zastavení vývoje nebo naopak nebývalý rozvoj.

K čemu slouží čísla

V první kapitole se čtenář podívá do oboru matematiky, který se zabývá číselnými strukturami a jejich studiem – do teorie čísel. Od pravěké matematiky, kdy existovaly pouze primitivní způsoby počítání a místo čísel se užívaly různé artefakty, se dostaneme do období starověkého Řecka.

Přibližně v 6. století př. n. l. se v Řecku začala pomalu rozvíjet exaktní matematika. Dozvíme se o učení významných filozofů a matematiků Thalety z Miletu a Pythagora ze Samu a o jejich významu pro rozvoj tehdejší matematiky (Pythagorejská škola, rozvoj geometrie).

Ne každý objev je považován za přínosný, o tom nás přesvědčí osud matematika jménem Hippasus. Za svůj významný objev, že číslo $\sqrt{2}$ nepatří mezi racionální čísla, byl svržen z lodi a utopen, aby jeho „strašný“ objev nemohl být zveřejněn. Hippasus svůj život obětoval zbytečně, protože jeho objev samozřejmě na veřejnost pronikl, což znamenalo zhroucení dosavadních představ tehdejších matematiků a v podstatě také zastavení rozvoje teorie čísel. Pozornost se zcela přenesla na geometrii, kde nejvýznamnější roli sehrál Euklides a jeho 13svazkové dílo Základy.

Kapitola se dále zabývá prvočíslly, která mají v matematice výsadní postavení a jsou středem zájmu už od starověku. Jejich význam v současnosti spočívá především v použití při šifrování tajných údajů a údajů přenášených elektronickou cestou. Školáky možná zaujme existence speciálních prvočísel (např. prvočíselná dvojčata nebo Mersenova prvočísla).

Ze slavných matematiků se v této kapitole seznámíme s K. F. Gausssem (kterého K. Devlin nazval Zázračné dítě) a P. de Fermatem, který položil základy teorie pravděpodobnosti. Na závěr je zmíněna metoda matematické indukce, jedna z nejmocnějších matematických „zbraní“.

Principy uvažování

Ve druhé kapitole hraje ústřední roli matematický důkaz, který často představuje pro studenty učitelství matematiky doslova noční můru.

O první systematický pokus popsat struktury obsažené v důkazu se pokusili starověcí Řekové, především Aristoteles. Jejich úsilí vyústilo ve vytvoření tzv. Aristotelovy logiky. Vznikl tak první známý logický (výrokový) kalkul. Poté se na dlouhou dobu vývoj logiky zastavil – až do 19. století, kdy na matematickou scénu vstoupili G. Boole (Booleova algebra) a G. Peano (aritmetika).

Matematika je založena na abstrakci a s rostoucí mírou abstrakce je čím dál více závislá na pojmu abstraktních množin. První ucelenou matematickou teorií abstraktních množin vytvořil koncem 19. století německý matematik G. Cantor.

Pro matematiku byly množiny natolik významné, že se staly doslova páteří většiny oblastí matematiky. O to větší důsledky měly dva objevy matematiků B. Russela (1902) a K. Gödela (1931), které způsobily zhroucení všech dosavadních představ (stejně jako kdysi objev Pythagorejců, viz kap. 1).

Matematika pohybu

Pohyb je všudypřítomný, bez něj by život neexistoval. Matematikové tedy museli nalézt způsob, jak pomocí statických nástrojů zachytit proces změny. Lidstvu to trvalo téměř 2000 let, ale výsledkem byl vývoj diferenciálního počtu (kalkulu) v polovině 17. století. Tento jedinečný čin měl na rozvoj matematiky a lidský život stejně revoluční dopad jako vynález kola nebo knihtisku. Počátky kalkulu se však objevily již ve starověkém Řecku (Zenonovy paradoxy).

Třetí kapitola je věnována především kalkulu (diferenciální a integrální počet) a jeho dvěma objevitelům, I. Newtonovi a G. W. Leibnizovi.

V závěru kapitoly se autor zmiňuje o významných číselných strukturách (reálná a komplexní čísla) a o dvou neméně významných matematicích, L. Eulerovi a B. Riemannovi.

Matematika dostává tvar

Člověk zachycuje okolní svět svými smysly a přitom hledá mezi pozorovanými objekty známé geometrické tvary. V tomto smyslu je geometrie ukrytá v každém z nás.

V této kapitole se autor opět vrací do starověkého Řecka, především k Euklidovi a jeho Základům.

O několik generací později vydal řecký matematik Apollonius z Pergy své pojednání o kuželosečkách, ve kterém sjednotil a utřídil tehdejší poznatky o těchto křivkách. Jejich význam se prokázal i v 17. století, kdy J. Kepler objevil, že se planety pohybují kolem Slunce po eliptických drahách. Parabola je dnes využívána např. ve světlometech automobilů, u satelitních antén nebo zrcadel teleskopů. Kuželosečky tak přestaly mít čistě estetický význam.

I malíčkost může mít obrovský význam. V 17. století inspirovala matematika a filozofa R. Descarta obyčejná moucha. Díky jejímu pozorování přišel na revoluční myšlenku – začal přistupovat ke geometrii prostřednictvím algebry (vznik analytické geometrie).

Střední část kapitoly se zabývá geometriemi, které svým vznikem vyvolaly vlnu odporu v tehdejších odborných kruzích, protože popíraly geometrii, kterou ve svých Základech popsali Euklides. Máme na mysli neeuklidovské geometrie.

V souvislosti s nimi se objevují jména jako N. Lobačevskij, J. Bolyai, F. Gauss, B. Riemann a další.

V závěru je ukázána souvislost matematiky s uměním prostřednictvím projektivní geometrie (projekce) a možnosti geometrického zobrazování za hranicemi třetího rozměru.

Takto bychom mohli pokračovat dál. K. Devlin se sice v každé kapitole věnuje jednomu problému, ale záběr historických dat, důležitých událostí a osobností, které přispěly ke vzniku nebo řešení daného problému, je příliš široký a není v možnostech tohoto textu je všechny popsat. Navíc zbývající 4 kapitoly řeší už poněkud náročnější problémy, se kterými se ve školské matematice příliš často nesetkáváme.

Dodejme jen, že 5. kapitola (*Matematika krásy*) se zabývá symetriemi (grupa, E. Galois, problém uložení objektů v prostoru, mřížková uspořádání, dláždění a tapetování...).

V 6. kapitole (*Matematika se dostává ke slovu*) se čtenář dozví o problematice topologie (mapy, teorie grafů, A. Möbius, uzly, klasifikace povrchů, problém 4 barev...).

V 7. kapitole (*Jak matematici počítají s náhodou*) je ústředním tématem teorie pravděpodobnosti, jejíž základy položili ve vzájemné korespondenci B. Pascal a P. de Fermat (rozdělení výhry u nedohrané série, Pascalův trojúhelník, rozvoj hazardních her, pojišťovnictví, letecký konstruktérský průmysl, Gaussova křivka, Bernoulliové, A. de Moivre, J. Galton...).

Poslední kapitola (*Skryté struktury vesmíru*) ukazuje souvislost matematiky se světem kolem nás. Svým obsahem je ze všech kapitol nejnáročnější (volný pád, gravitace, elektromagnetické vlnění, Maxwellovy rovnice, světlo, teorie relativity, G. Galilei, J. Kepler, M. Koperník, I. Newton, J. C. Maxwell, A. Einstein...).

Publikace *Jazyk matematiky* je určena všem čtenářům a na rozdíl od jiných matematických publikací nevyžaduje zvláštní matematické znalosti ani schopnosti. Její charakter je spíše populárně naučný, což však nijak neubírá na její kvalitě.

Doporučuji ji k přečtení všem – nejen těm, které matematika baví, ale i těm, kteří ji považují za naprosto zbytečnou. Autorovi se na 350 stranách podařilo ukázat, že matematika není jen uměle vytvořený prostředek pro trápení žáků, ale že je součástí každodenního lidského života a je užitečná při řešení různých problémů, které s ní na první pohled vůbec nesouvisí.

Text je vhodným zdrojem pro historické poznámky, kterými může učitel oživit výuku nejen matematiky, ale i dalších předmětů, např. fyziky, chemie, dějepisu nebo výtvarné výchovy.

Mgr. Daniela Blažková
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra matematiky
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
daniela.blazkova@upol.cz

KDO JE KDO V DĚJINÁCH ČESKÉ LINGVISTIKY

Kateřina Hurtíková

ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. a kol. *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky*. Praha: Libri, 2008. ISBN 978-80-7277-369-5.

Slovník *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky* vyšel v pražském nakladatelství Libri v roce 2008. Autoři Jiří Černý a Jan Holeš s podporou Grantové agentury České republiky vytvořili publikaci, která v současné vědecké literatuře nemá konkurenci. Během tříletého projektu shromáždili 595 medailonů významných lingvistických osobností, z toho přibližně v polovině případů se jedná o jazykovědce stále žijící.

V oblasti slovníkových jazykovědných publikací nenalezneme mnoho příruček. V roce 2007 byla vydána kniha *Rozhovory s českými lingvisty I*, která přináší rozhovory s deseti předními českými jazykovědci (prof. F. Danešem, prof. E. Hajičovou aj.). Spíše než přehled významných jmen přináší detailnější vhled do života „deseti vyvolených“. Druhý díl publikace však zatím nevyšel.

Slovníkem, který se snad přibližuje knize *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky*, je online *Slovník osobností jazykovědné bohemistiky*, který vytvořili akademičtí pracovníci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (dostupný na http://kcjl.modry.cz/studenti/sl_index.htm). Tato práce přináší 551 statí, které však od března 2007 nebyly doplňovány. Kromě českých lingvistů v seznamu nalezneme také zahraniční vědce, kteří se českou lingvistikou zabývali a ovlivnili ji. Dostupný je také odkaz na seznam nečeských bohemistů. Ve slovníku jsou hesla také mnoha akademických pracovníků působících na všech českých univerzitách – Katedru českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci zastupují Hana Marešová, Miloš Mlčoch, Květoslava Musilová, Milan Polák, Zbyněk Šiška a Marie Zouharová. Slovníková hesla však nepřinášejí nic nového, obsahují informace o tom, kde jazykovědci studovali, kde v současnosti působí, a seznam jejich prací.

V této „společnosti“ je publikace *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky* skutečnou perlou. Rozsahem jen o málo přesahuje počet hesel uvedených ve slovníku Pedagogické fakulty UK, přesto přináší nesrovnatelně více informací o jednotlivých osobnostech. Žádný slovník nemůže uvést všechny autory,

kteří se daným tématem zabývali, ale Jiří Černý a Jan Holeš dokázali vytvořit reprezentativní soubor nezapomenutelných a nepostradatelných jazykovědných osobností. Ve slovníku jsou zařazeni vedle českých osobností také čeští lingvisté žijící v zahraničí (např. H. Lehečková) i zahraniční jazykovědci, kteří se zabývali bohemistikou (P. J. Šafařík, N. S. Trubeckoj aj.). Nalezneme zde také významné osobnosti české historie, které položily základy vědecké činnosti na poli jazykovědném (např. J. A. Komenský). Autoři se však nezaměřili pouze na „zasloužilé“ bohemisty, kteří se stali nepřehlédnutelnými ikonami české jazykovědy, ale dali prostor také mladším, perspektivním lingvistům.

Oproti jiným publikacím je zajímavější také výstavba slovníkových hesel. Nepřináší pouze strohý výčet publikací lingvistů, místo toho jsou hesla rozdělena na několik částí. V úvodu nalezneme osobní informace o jazykovědci, poté místa jeho studií a seznam působišť. Následuje chronologicky uspořádaná bibliografie významných prací autora. V závěru každého hesla nalezneme abecední seznam dostupných informačních zdrojů a použité literatury.

Členění celé knihy je velmi přehledné. V předmluvě autoři objasňují motivaci vzniku této publikace, kritéria pro zařazení lingvistů do slovníku a strukturu hesel. Následují seznamy zkratk užitých v knize a seznam šifer autorů jednotlivých medailonů (mezi známými jmény autorů hesel nalezneme také vyučující Pedagogické fakulty UP Milenu Krobotovou a absolventku téže fakulty Lenku Melkovou). Podnětným impulsem je zařazení stručného shrnutí o vývoji české lingvistiky (s. 22–28). Hlavní částí publikace je abecední seznam jmen jazykovědců. Hesla dosahují průměrně rozsahu 1–3 strany, podávají tedy všechny podstatné informace nezbytné pro orientaci v problematice. Jediné, co v knize snad chybí, je abecedně řazený jmenný rejstřík lingvistů uvedených ve slovníku. Pokud si chceme ověřit, zda je některý lingvista zahrnut ve slovníku, nezbyvá nám než hledat přímo v heslech. To nezabere mnoho času, přesto by vyhledání v rejstříku bylo jednodušší.

Vysoký počet hesel naznačuje, že se jedná o velice rozsáhlou publikaci. Vedle „lingvistických klasiků“ (N. S. Trubeckoj, R. Jakobson aj.) ve slovníku nalezneme mnoho jmen perspektivních osobností, které kromě působení na univerzitách a v ústavech přinášejí stále nové vědecké poznatky a tak dále rozšiřují svůj vliv na oblast jazykovědy. Také Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP se v knize prezentuje hned několika medailony – Milena Krobotová se věnuje stylistice, rétorice a jazykové kultuře, Miloš Mlčoch didaktice českého jazyka a jazyku žurnalistiky, doménou Marie Zouharové je didaktika českého jazyka a syntax. Zbýněk Šiška, který působil na stejném pracovišti, se

zabývá fonetikou, fonologií, morfonologií a onomaziologií, nezanedbatelná je také jeho publikační činnost v oblasti poezie.

Přestože v knize *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky* nenalezneme vše, jedná se o jedinečnou slovníkovou publikaci. Nabízí vsutku široký přehled v oblasti české jazykovědy, každý tedy jistě nalezne požadované informace. Díky seznamu uvedené literatury a zdrojů u každého hesla také zjednodušuje práci při dalším vyhledávání informací. Nejedná se tedy jen o další z řady slovníků, ale o nezbytnou příručku, která by neměla chybět v knihovně žádného akademického pracovníka.

Mgr. Kateřina Hurtíková

Studentka 1. ročníku doktorského studijního programu

(obor Pedagogika se zaměřením na český jazyk a literaturu)

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

KaterinaHurtikova@seznam.cz

UČEBNICE HRY NA ALTOVOU ZOBCOVOU FLÉTNU M. ZIMMERMANN

Jan Kvapil

ZIMMERMANN, M. *Die Altblockflöte, spielen - lernen - musizieren. Band 1.* München: Ricordi 7. vydání 2005, 104 s. ISBN 3-931788-64-4

ZIMMERMANN, M. *Die Altblockflöte, spielen - lernen - musizieren. Band 2.* München: Ricordi 4., přepracované a rozšířené vydání 2004. 96 s. ISBN 3-931788-65-2

Mezi učebnicemi a metodickými materiály věnovanými výuce hry na zobcovou flétnu zaujímají význačné postavení publikace M. Zimmermanna vydávané nakladatelstvím Ricordi.

Manfredo Zimmermann se narodil v roce 1952 v Buenos Aires v Argentině. V rakouském Grazu vystudoval v roce 1976 hru na zobcovou flétnu a na barokní příčnou flétnu, na proslulé basilejské Schole Cantorum absolvoval v roce 1980. Od té doby pravidelně vystupuje na koncertních pódiiích, natáčí pro nahrávací společnosti, rozhlas i televizi, avšak největší dopad v mezinárodním měřítku má jeho činnosti pedagogická a publikační. Od roku 1987 je profesorem vysoké hudební školy v Kolině nad Rýnem. Zimmermannovy edice barokních skladeb, učebnice i další metodická díla vycházejí ve významných hudebních nakladatelstvích.

Die Altblockflöte, spielen - lernen - musizieren je dvoudílná učebnice cílená především na děti od 10 let. Její koncepce umožňuje i vzdělávání dospělých, autor považuje za výhodu, získal-li žák předchozí průpravu ve hře na sopránovou zobcovou flétnu. Učivo ve dvou svazcích je členěno na 12 kapitol, postupuje od úplných začátků k poměrně náročným kompozicím a technickým prvkům.

V úvodní kapitole se setkáme s hmaty pro tóny e", d", c". V každé následující kapitole je představeno několik nových prstokladů. Po absolvování obou sešitů žák ovládá tóny v celém rozsahu nástroje (2 a půl oktávy) včetně nejvyššího rejstříku, kde je nezbytné zakrývání spodního tónového otvoru. Prstoklady jsou znázorněny graficky, na konci obou dílů jsou v přehledné tabulce uvedeny i alternativní hmatové kombinace a prstoklady trylkové s nezbytným slovním komentářem. V celé učebnici se objevují krátká cvičení přesně cílená

na jednotlivé prvky prstové techniky, v závěru 2. dílu pak stupnicová a akordická cvičení pro všechny tóniny.

Od samého počátku je věnována velká pozornost výuce artikulace. Přesné metodické pokyny procházející oběma svazky jsou doplněny cvičeními v závěru jednotlivých kapitol a rozšiřující dvojstranou na konci 1. dílu. Kromě technických aspektů nasazení Zimmermann uvádí i pokyny pro stylové užití jednotlivých artikulačních slabik.

Rozmanitý hudební materiál učebnice je tvořen skladbami ze všech oblastí typických pro zobcovou flétnu. Najdeme zde lidové písně takřka z celého světa, kánony, transkripce středověkých vokálních kompozic, renesanční hudbu polyfonní i taneční, variace nad ostinátním basem, úryvky z barokních sonát či suit i řadu skladeb současných. Většina přednesového materiálu má formu duet, předpokládá se, že žák bude hrát společně s učitelem, případně s dalším studentem.

Samostatnou zmínku zaslouží skladby i skladbičky autora učebnice. Kromě řady cvičení komplexně rozvíjejících technické dovednosti přináší Zimmermann od 2. kapitoly poutavé skladby, v nichž seznamuje žáka s jednotlivými prvky používanými v moderních kompozicích pro zobcovou flétnu. Výborně zpracovaný přehled používaných technik i s metodickými pokyny tvoří samostatné oddíly v závěru obou dílů učebnice.

V intonačních cvičeních pro dva hráče jsou žáci postupně uváděni do problematiky ladění ve flétnovém ansámbly a učí se vnímat i hrát čisté (= netemperované) intervaly. V závěru 1. dílu najdeme 6 stránek vynikajících tónových cvičení v grafickém zápisu a cvičení na vibrato. Rozmanitá cvičení, která se vyskytují v celé učebnici, šťastně kloubí zdokonalování různých oblastí techniky a rozvoj tvořivosti žáka (obměny nebo dokončování skladeb, hraní sklady v kontrastních náladách, improvizace na různá témata s využitím moderních prvků).

Učebnice obsahuje výborně zpracované základní pokyny k interpretaci skladeb různých stylových období. Autor seznamuje čtenáře například s artikulací typickou pro francouzskou barokní hudbu, s několika způsoby hraní trylků, prstovým vibratem i dalšími ozdobami 17. a 18. století.

Die Altblockflöte M. Zimmermanna je po všech stránkách kvalitní publikace. Přináší ohromující množství metodických poznatků i přitažlivých skladeb, které umožňují poznat repertoár nástroje v celé jeho rozmanitosti. Učebnice neopomíjí ani zákonitosti historické interpretace, zkratka patří k tomu nejlepší-

mu v daném oboru. Přestože zatím existuje pouze v německém originále, měli by se s ní důkladně seznámit všichni učitelé hry na zobcovou flétnu na ZUŠ.

Jan Kvapil
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
kvapil@mybox.cz

ČÍTANKA PRO 9. ROČNÍK ZŠ, JOSEF SOUKAL

Ivana Rumpelová

SOUKAL, J. *Čítanka pro 9. ročník ZŠ*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2008. 220 s. ISBN: 978-80-7235-397-2

SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, patří k nakladatelstvím věnujícím se publikování učebnic, která pružně zareagovala na změnu českého vzdělávacího systému. K novým učebnicím, které mají být vypracované v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, patří řada čítanek určených pro druhý stupeň základních škol, jejichž autorem je Josef Soukal. Součástí této ucelené skupiny učebnic je *Čítanka pro 9. ročník ZŠ*. Zkušený autor navazuje na své předchozí čítaneky pro 2. stupeň ZŠ vydané SPN roku 1996, v upraveném vydání roku 2000. Josef Soukal v předmluvě, stejně pro všechny čítaneky nové řady, tvrdí, že: *Svým pojetím a strukturou vychází z tradice české školy, plně však vyhovuje požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a napomáhá koncipování kvalitních školních vzdělávacích programů.*

V úvodu autor rovněž hovoří o optimistickém úmyslu, se kterým tato kniha vznikala. Čítanka se má stát žákům nejen učební pomůckou, ale jakýmsi kamarádem, se kterým se nebudou nudit, dozví se společně spoustu nových věcí a zažijí mnoho zajímavých příběhů. Josef Soukal tvrdí, že při tvorbě nové čítaneky vychází z čítanek starších. Do jaké míry se nechal inspirovat staršími verzemi? Jakým způsobem je obohacena nová čítanka? Co nového přináší?

Při porovnávání výtvarného zpracování starší (1996) i novější (2008) *Čítaneky pro 9. ročník ZŠ* jsou patrné výrazné odlišnosti v rozměrech a designu přebalu obou knih. Nová čítanka je daleko přehlednější a barevnější. Rozlišení tematických oblastí čítaneky barvou je praktické a slouží ke snazší orientaci žáků při práci s knihou. Také ilustrace (Jiří Petráček) působí v porovnání s temně kolorovanými kresbami starší čítaneky (Zdeňek Filip) svěžeji. Není však nová čítanka po obsahové stránce jen starším vydáním oblečeným v nových šatech moderního střihu?

Při obsahové analýze čítanek zjistíme, že v nich nalezneme rozmanité ukázky z literárních textů obohacené o praktické informace o autorech, jejich tvorbě

či okolnostech vzniku knih, ze kterých byly ukázky vybrané. Josef Soukal uvádí v obou čítankách sice stejné, ale zajímavé odkazy na jiné knihy podobného tématu nebo zaměření. Obě Soukalovy čítanky rovněž obsahují několik zajímavých citátů souvisejících s danými tématy. V nové učebnici téměř každou ukázkou doprovází dotazy a náměty vztahující se k porozumění textu a tvořivé práci s ním. Literární ukázky jsou v obou čítankách vesměs identické.

Při zkoumání tematického uspořádání obou učebnic zjistíme, že starší čítanka je rozdělena do šesti oblastí pojmenovaných: 1. *Chvála vypravěčství*, 2. *Naruby aneb Jak vychovávat vychovatele*, 3. *Dívallo – písňové texty*, 4. *Poezie*, 5. *Vize a fantazie* a 6. *Osudy*.

Novější čítanka obsahuje sedm oddílů rozdělených podle témat: 1. *Chvála vypravěčství*, 2. *Naruby*, 3. *Legenda českého divadla 20. století*, 4. *Poezie*, 5. *Písňové texty a písničkáři*, 6. *Vize a fantazie* a 7. *Osudy*.

Zaměříme-li se na třetí oblast ve starší čítance pojmenovanou **Dívallo – písňové texty**, zjistíme že shrnuje ukázky ze dvou tematických oblastí nové čítanky: 3. *Legenda českého divadla 20. století* a 5. *Písňové texty a písničkáři*. Kromě pro obě učebnice společných ukázek (např. Jiří Voskovec – Jan Werich: *Život je jen náhoda*, Jiří Suchý: *Komik Jiří Šlitr*, Ladislav Smoljak – Zdeněk Svěrák: *Cimrmanova cesta za českou pohádkou*), nová čítanka obsahuje také ukázkou *Ze života hmyzu* od bratří Čapků. V obou čítankách si můžeme přečíst písňové texty Karla Kryla, Bulata Okudžavy či Jiřího Dědečka. Do staré čítanky byly navíc zařazeny ukázky z tvorby Jana Buriana, v nové nalezneme ukázky písní Jaromíra Nohavici nebo Marka Ebena.

Nová řada čítanek vytvořená Josefem Soukalem je na rozdíl od té starší doplněna pracovními sešity, které mají sloužit k plnění nejrůznějších úkolů týkajících se práce s textem či procvičení získaných vědomostí. Literární teorii pro 6.-9. třídu shrnuje učebnice *Literární výchova*. Pedagogům je určena *Metodická příručka*, která má nabídnout učební plány v souladu s RVP pro základní vzdělávání. V závěru čítanky jsou na dvou stranách uvedeny kapitoly *Klíčové kompetence žáka, k jejichž osvojení Čítanka pro 9. ročník ZŠ směřuje* a *Očekávané výstupy z práce s Čítankou pro 9. ročník ZŠ*, které odkazují k autorovu záměru vyhovět požadavkům nového *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.

Nová *Čítanka pro 9. ročník ZŠ* se od starší čítanky liší zejména po vizuální stránce. Jedním z důležitých přínosů čítanky jsou rozmanité ukázky, které autor z velké části použil již ve starší učebnici pro 9. třídu vydané nakladatelstvím SPN. Zajímavé jsou rovněž některé úkoly a inspirativní odkazy či citáty, které

se vztahují k ukázkám. Praktické jsou slovníčky výrazů za jednotlivými texty. O vhodnosti vybraných ukázek vzhledem k věku, tematickému zaměření či důležitosti v kontextu vývoje české a světové literatury lze polemizovat. Zajímavé by bylo dozvědět se, podle jakého měřítko Josef Soukal ukázky vybíral a jakou myšlenkovou koncepci při výběru a volbě autorů, ukázek, úkolů, odkazů a citátů užíval. Pro žáky 9. ročníků by bylo užitečné přehlednější chronologické uspořádání ukázek, díky kterému by se lépe zorientovali v labyrintu literárních dějin.

Čítanka 9 pro základní školy pracuje stejně jako například čítankové řady nakladatelství Fraus či Prodos, s některými myšlenkami Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Naplňuje většinu klíčových kompetencí a očekávaných výstupů popsaných autorem v závěru učebnice. Pro pedagogy i žáky je čítanka vytvořená Josefem Soukalem poměrně zajímavým zdrojem informací a nápadů, a tak může v konkurenci výše zmíněných kvalitních a oblíbených čítanek obstát.

Soukalovu *novou čítanku* lektorovaly doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc., a PhDr. Květa Rysová. *Čítanka 9 pro základní školy* byla schválena MŠMT dne 17. června 2008, a pod číslem 5514/2008-22 zařazena do seznamu učebnic pro základní školy.

SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost ji vydalo v roce 2008.

Mgr. Ivana Rumpelová
3. ročník DSP – pedagogika, PdF UP Olomouc

MODULARIZACE A JEJÍ APLIKACE V BAKALÁŘSKÉM STUDIJNÍM OBORU UČITELSTVÍ PRO MŠ

Dominika Stolinská

NELEŠOVSKÁ, A., ŠMELOVÁ, E. *Modularizace a její aplikace v bakalářském studijním oboru Učitelství pro MŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 141 s. ISBN 978-80-244-2090-5.

Publikace prezentuje charakter výzkumného projektu, jeho průběh a výsledky výzkumu. Je určena k inspirování dalších řešitelů projektu s tematikou evaluace a modularizace.

Při tvorbě tohoto titulu autorky postupovaly systematicky. Podklad empirické části tvoří teoretická východiska, která se zaměřují mj. na strukturu pojmu „modul“. Vzdělávací modul představuje soubor kompetencí, které mohou být hodnoceny. Tzn., že *různé vyučovací předměty i organizační formy výuky (teoretické vyučování, praktická cvičení, praxe) jsou v určeném časovém období spojeny tak, aby vytvořily uzavřenou jednotku, která sleduje určitý vzdělávací cíl, resp. umožňuje předat určité kompetence v takové kvalitě, kterou je možné hodnotit* (J. KALOUS, 2006). Každý modul by měl respektovat také jisté principy – kterými jsou principy modulového uspořádání, princip gradace a prostupnosti, a princip volitelnosti. Nejen, že toto vymezení bylo zachyceno v přípravné (tedy teoretické) části, avšak pracuje se s ním i při sledování současného a tvorbě inovativního pojetí akreditovaného studijního oboru Učitelství pro MŠ.

Celá publikace je přehledně členěna do 5 kapitol + přílohy a literatura. Jednotlivé kapitoly na sebe logicky navazují. Postupují od obecného ke specifickému. **První kapitola** prezentuje teoretická východiska, ze kterých vychází cíle řešeného projektu „*Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy.*“ **Druhá kapitola** se zabývá již daným projektem. Uvádí např. informace o obsahu, cílech, realizovaných klíčových aktivitách, vazbě na strategické dokumenty, cílové skupině, partnerech projektu, metodách realizace projektu, inovativních přístupech, nebo např. o složení realizačního týmu. **Třetí kapitola** je určena k popisu průběhu jednotlivých fází realizace projektu. První fáze zachycuje evaluaci stávajícího bakalářského studijního programu. Druhá fáze je věnována odborným diskusím s partnery, přípravě a koncipování

nového studijního programu. A ve třetí fázi již dochází ke zpracování studijního programu do modulové podoby. **Čtvrtá kapitola** je vyhrazena pro empirické poznatky. Výzkum je ve všech svých atributech detailně a věcně popsán. Hlavní cíl výzkumu uvádí potřebu ověření přínosu a efektivnosti inovovaného studijního programu prostřednictvím výzkumných aktivit. Průběh i výsledky výzkumu jsou předkládány jasně, zřetelně a průkazně. Závěrečná **pátá kapitola** poté vyhodnocuje cíle projektu. Autorky konstatují, že *evropské projekty jsou velmi efektivní cestou ke zkvalitňování terciárního vzdělávání. Po administrativní stránce jsou sice velice náročné, avšak tento projekt zcela naplnil stanovené cíle a záměry* (A. NELEŠOVSKÁ, E. ŠMELOVÁ, 2008). Poté následují přílohy, které tvoří dokumentaci k výzkumným nástrojům, a literatura.

Publikace prezentuje odborný text, jehož téma je pro význam dnešního pojetí terciárního vzdělávání vysoce aktuální. Modulové uspořádání totiž podporuje flexibilitu odborného vzdělávání hlavně širokými možnostmi variabilit organizačního uspořádání vzdělávacích programů, což je jedním z požadavků Boloňské deklarace, protože tak je možné zajistit přístupnost studia v rámci Evropy.

Co se týče využitelnosti výsledků tohoto projektu, tak se domnívám, že odkryly nové možnosti pro zvýšení kvality vzdělávání, což může být přínosem jednak pro samotné pracoviště, a také pro další vysoké školy, kterým je dána možnost se jimi nechat inspirovat.

Literatura

KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006. 159 s. ISBN 80-246-1262-3.

NELEŠOVSKÁ, A., ŠMELOVÁ, E. *Modularizace a její aplikace v bakalářském studijním oboru Učitelství pro MŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 141 s. ISBN 978-80-244-2090-5.

Katedra primární pedagogiky [online]. 2005-2009 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://kpv.upol.cz>>.

Mgr. Dominika Stolinská

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Dominika.Stolinska@centrum.cz

721 037 947

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2009, 3. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2010

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 012
e-mail: helena.grecmanová@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze