



S odbornou podporou mezinárodního kolegia vysokoškolských pedagogů vydává Ing. Jan Chromý, Ph.D., Praha.

9. ročník

3/2012

# Media4u Magazine

ISSN 1214-9187 Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání

The Quarterly Journal for Education \* Квартальный журнал для образования

Časopis je archivován Národní knihovnou České republiky

Časopis je na seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik, který vydává Rada pro výzkum, vývoj a inovace ČR

## NA ÚVOD

### INTRODUCTORY NOTE

Vážení čtenáři, vážení autoři.

Pro redakční radu je vždy radostné, když se sejde mnoho kvalitních příspěvků a je z čeho vybírat. Přináší to však i méně radostné chvíle, když musíme kvalitní příspěvky přesouvat do dalších vydání.

Abychom si usnadnili mnohdy těžké rozhodování, přistoupili jsme k jednoduchému začátku výběru došlých příspěvků pro dané vydání. Rozhodli jsme, že dva příspěvky od stejných autorů nebo stejného autora nemohou být uvedeny v jednom vydání. Pokud jeden autor tedy např. pošle dva příspěvky, nemohou být uvedeny ve stejném vydání. To platí a bude platit i přes nespornou kvalitu některých došlých příspěvků. Pokud ale např. autor X napíše jeden příspěvek s autorem Y a druhý s autorem Z, mohou být uvedeny oba příspěvky, protože spoluautoři nejsou stejní. Omlouváme se tímto autorům, kterých se to týká. Jejich druhý příspěvek uvedeme v některém dalším vydání. Výběr dalších příspěvků pak provádíme podle tématu příspěvků, aby každé vydání mělo určitý řád. Přesunutí příspěvků v žádném případě neznamená, že nejsou kvalitní.

Pokud příspěvky neodpovídají zaměření časopisu, nejsou kvalitní, nebo nesplňují představy redakční rady, příspěvky vracíme. Při drobných nedostacích na konkrétní nedostatky upozorňujeme a za každé vrácení k úpravám a doplnění, budeme příspěvky posouvat vždy o jedno vydání.

Bohužel se občas vyskytnou také autoři, kteří vůbec nečtou pokyny a nerespektují ani dostupnou šablonu pro psaní příspěvků. S ohledem na bezplatnou činnost celé redakční rady a náročnost sazby, budeme dále příspěvky těmto autorům vracet s tím, že nesplňují podmínky podání příspěvku.

Při této příležitosti tradičně děkuji doc. René Drtinovi za náročnou práci, kterou odvedl při přípravě tohoto vydání, stejně jako kdykoliv v minulosti.

Stejně tak děkuji dr. Ivaně Šimonové za rozsáhlé korektury anglického jazyka.

V letošním roce bude časopis Media4u Magazine opět spolupořadatelem tentokrát již 6. ročníku mezinárodní vědecké konference Média a vzdělávání.



S časopisem budou spolupracovat: Fakulta financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a Katedra teorii i filozofii vychovávání Univerzity Zielienogorského. Termín pro přihlášení a odeslání příspěvku je do **20. 10. 2012**.

Všechny recenzované příspěvky budou vydány ve sborníku s ISBN, vybrané příspěvky budou publikovány v recenzovaném časopise Media4u Magazine. Pokyny jsou uveřejněné a dostupné pod odkazem na hlavní stránce, nebo přímo

<http://www.media4u.cz/konference.pdf>

Také v letošním roce bude časopis Media4u Magazine opět spolupracovat při pořádání XXII. Mezinárodního odborného semináře o výuce chemie - Digitální média a metody poznávání ve výuce chemie, který již tradičně pořádá Oddělení didaktiky chemie Katedry chemie PřF UHK.

Seminář se uskuteční distanční formou v říjnu a listopadu 2012 na Oddělení didaktiky chemie KCH PŘF UHK. Bližší informace budou v dohledné době uveřejněné pod odkazem na hlavní stránce.



Hlavním zaměřením semináře je téma Digitální média a metody poznávání ve výuce chemie. Jde o prioritní zaměření na poznávací činnosti žáků a studentů jak z empirické oblasti (pozorování, měření, experiment) tak z oblasti teoretické (modelování) s podporou digitálních médií, zejména informačních a komunikačních technologií a jejich místo při podpoře metodologických nástrojů poznávání ve výuce chemie případně i ostatních přírodovědných předmětů na všech stupních školského systému.

Hlavními garanty semináře jsou prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D., vedoucí Oddělení didaktiky chemie a doc. PharmDr. Kamil Musílek, Ph.D., vedoucí Katedry chemie PŘF UHK. Dalšími garanty budou:

prof. RNDr. Jan Čigera, CSc., Přírodovědecká fakulta UK Praha  
prof. RNDr. Hana Čtrnáctová, CSc., Přírodovědecká fakulta UK Praha  
doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D., PŘF UHK a Media4u Magazine  
prof. Dr. chem. Janis Gedrovics, RPIVA Riga  
prof. dr. hab. Ryszard Gmoch, Univerzita v Opole  
Ing. Jan Chromý, Ph.D., VŠH v Praze a Media4u Magazine  
doc. RNDr. Jarmila Kmeťová, Ph.D., FPV UMB Banská Bystrica  
prof. Ing. Karel Kolář, CSc., Přírodovědecká fakulta UHK  
doc. PaedDr. Dana Kričfaluši, CSc., PŘF Ostravské univerzity  
Dr. Malgorzata Nodzyńska, Pedagogická univerzita Krakov  
prof. dr. hab. Jan Rajmund Paško, Pedagogická univerzita Krakov  
doc. PaedDr. Jiří Rychtera, Ph.D., Přírodovědecká fakulta UHK

Termín pro zaslání přihlášky na seminář a abstraktu příspěvku v rozsahu 1 strany textu (A4) je do 14. 10. 2012. Kontaktní adresa

[martin.bilek@uhk.cz](mailto:martin.bilek@uhk.cz)

Závěrem již tradičně připomínám, že od 1. ledna 2012 platí aktualizovaná pravidla pro publikování v časopisu, je inovovaná šablona pro psaní příspěvků, kde jsou povinná klíčová slova a je omezen rozsah abstraktů. Čtete prosím velmi pozorně redakční poznámku v závěru vydání.

Ing. Jan Chromý, Ph.D.  
šéfredaktor

## OBSAH

## CONTENT

Karel Šrédli - Lenka Kopecká

### **Koncept celoživotního učení v podmínkách multikulturní evropské společnosti**

*Concept of Lifelong Learning under Conditions of Multicultural European Society*

Tomáš Svatoš - Jana Jirsáková - Vlasta Kremzová

### **Začínající studenti učitelství a jejich komunikační sebepojetí - Nálezy ze studentského portfolia**

*Beginning Student of Teaching and their Self-communication  
- Findings from Students' Portfolios*

Ivana Šimonová

### **Pojmové mapování jako zpětnovazební prostředek - část 1**

*Mindmapping as a Means of Feedback - Part 1*

Ivo Volf

### **Kritické myšlení a zpracování informací**

*Critical Thinking and Processing Information*

Lucie Severová - Aleš Hes

### **K problematice výchovy spotřebitele a jeho povědomí o značení kvality potravin**

*About the Issue of Consumer Education and His Awareness of Food Quality Labeling*

Alena Králová

### **Jak využívat případové studie v ekonomice v souvislosti se získáváním příslušných kompetencí?**

*How the Case Studies Should be used in Relation to Developing Adequate Competencies?*

Jana Hinke - Jitka Zborková

### **Pojetí výuky finančního účetnictví na FEK ZČU v Plzni**

*The Concept of Financial Accounting Education at the Faculty of Economics University of West Bohemia in Pilsen*

Pavel Krpálek - Katarína Krpálková Krelová

### **Inovace předmětu "Řízená pedagogická praxe"**

*The Innovation of the Subject "Teaching Practice"*

Jana Hinke - Roman Svoboda

### **Nové požadavky praxe na znalosti účetnictví u absolventů vysokých škol ekonomického zaměření**

*New Demands on the Knowledge of Accounting Practices for University Graduates in Economics*

Milan Klement - Jiří Dostál

### **Reflexe e-learningového vzdělávání na vysokých školách ze strany studentů**

*Reflections on the Education Through e-learning Implemented at Universities from the Students' Point of view*

Martina Černá

### **Využití sociálních sítí ve výuce komunikačních a prezentačních dovedností**

*Using of the Social Web for Instruction of Communication and Presentation Skills*

Miloslava Černá - Petra Poulová

### **Webové portály a univerzitní studenti - Srovnávací studie**

*Web Portals and University Students - Comparative Study*

Jan Chromý - Radek Němeček - Lukáš Polgár

**Vybrané vlivy na úroveň vědeckých konferencí**

*Selected Criteria Influencing the Level of Scientific Conferences*

Dagmar Strejčková

**Použití médií ve výuce učitelů českého jazyka a literatury při realizaci mediální výchovy**

*The Use of Media in the Training of Czech Language and Literature Teachers within the Media Education*

Lenka Harantová

**Výzkum vlivu vybraných témat sociální reklamy na vysokoškolské studenty do 26 let**

*Research on the Impact of Selected Topics of Social Advertising Focused on the under-26 University Students Years*

Josef Smolík

**Fotbalové chuligánství a média - Symbióza či nevraživost?**

*Football Hooliganism and Media - Symbiosis, or Hostility?*

Igor Hendrych

**Uplatnění reflexivní praxe v sociální práci s klienty po výkonu trestu odnětí svobody**

*The Application of Reflective Practice in Social Work with Clients After Prison*

Tomáš Roztočil - Brigita Stloukalová - Michal Plhák

**Využití statistických metod v hodnocení plavecké výkonnosti na Katedře tělesné výchovy a sportu na Univerzitě Hradec Králové**

**- Část 2. Problematika hodnocení studentů v tělesné výchově**

*The Use of Statistics Methods in Evaluation of Swimming Efficiency at the Department of Physical Education and Sport of the University Hradec Králové*

*- Part 2 The problems of the Students' Evaluation*

Miloš Kaňka

**Výpočet neurčitého integrálu ryze lomené racionální funkce netradičním způsobem**

*Computation of Indefinite Integral of Pure Rational Function by the Nontraditional Way*

Bohumil Vybíral

**Učebnice fyziky - jejich vývoj do současnosti**

*The Physics Textbooks and their Development up to now*

# KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ V PODMÍNKÁCH MULTIKULTURNÍ EVROPSKÉ SPOLEČNOSTI

## CONCEPT OF LIFELONG LEARNING UNDER CONDITIONS OF MULTICULTURAL EUROPEAN SOCIETY

Karel Šrédľ - Lenka Kopecká

Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra ekonomických teorií  
Czech University of Life Sciences in Prague, Faculty of Economics and Management, Department of Economic Theories

**Abstrakt:** Veškeré definice a strategie rozvoje celoživotního vzdělávání se snaží hledat cestu, pomocí které lze vzdělávání realizovat ve všech situacích a obdobích života každého jedince. Ačkoliv v některých zemích, zejména ve Francii, Velké Británii či Finsku, stát rozvoj celoživotního vzdělávání rozsáhle podporuje, je na vysokých školách stále spíše opomíjeno.

**Abstract:** All definitions and strategies of the lifelong learning development are trying to find a way to running education in all possible situations and phases of human life. Although in some countries, especially in France, Great Britain and Finland, the government supports the lifelong learning, but at universities it is still out of the main interest.

**Klíčová slova:** celoživotní učení, společnost, vzdělávání, škola, Evropská unie.

**Key words:** lifelong learning, society, education, school, European Union.

### ÚVOD

Vývoj vzdělávacích systémů ve světě vedl nejen k jejich kvantitativnímu růstu a ke kvalitativním, strukturálním a obsahovým změnám, ale nakonec i k jejich zasazení do mnohem širšího rámce celoživotního učení. Koncept celoživotního učení se stal osou dnešní vzdělávací politiky moderních rozvinutých zemí a bezpochyby tomu tak bude i v České republice. Je reálnou odpovědí na růst vědění a informací, na možnosti integrace lidského jedince do společnosti a jeho účasti na demokratickém rozhodování a občanském životě, na výzvy a problémy stále se zrychlujících změn technologie, ekonomiky i společnosti, které vyžadují neustále obnovovat znalosti a dovednosti a získávat nové kvalifikace, ale i schopnost dokázat vůbec přijmout stálou změnu. Neznamená jenom rozšíření existujícího vzdělávacího systému o sektor dalšího vzdělávání, ale především zcela jiný pohled na celý vzdělávací systém a jeho těsné propojení s okolním světem, které se odráží ve všech sektorech vzdělávacího systému i ve vztazích mezi nimi.

### 1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁNÍ A EVROPSKÁ UNIE

Problematika celoživotního vzdělávání není námětem pouze pro jednotlivé státy, jako je Česko, ale také pro Evropskou unii; ta již publikovala na konci roku 1995 „bílou knihu“ Vyučování a učení: Cesta k učiteli se společností a rok 1996 vyhlásila Evropským rokem celoživotního učení. Princip celoživotního učení je výsledkem zpracování dokumentu Evropské komise Na cestě k Evropě vědění (1997).

Evropská komise vyjadřuje svůj postoj především v Memorandu o celoživotním vzdělávání z listopadu 2000. Podle komise se Evropa ubírá směrem ke společnosti a ekonomice založené na znalostech. Více než kdykoliv v minulosti je přístup k novým informacím a znalostem základním klíčem k posílení evropské konkurenceschopnosti a ke zvýšení zaměstnanosti a adaptability pracovní síly. Memorandum dále uvádí, že obyvatelé dnešní Evropy žijí ve složitějším měnícím se sociálním a politickém světě. Jedinci chtějí více než kdykoliv předtím plánovat své vlastní životy. Zároveň se od nich očekává, že se budou aktivně zapojovat do života společnosti a musí se naučit žít a pozitivně přijímat kulturní, etnické a jazykové odlišnosti. Vzdělávání je ve svém nejširším významu hlav-

ním prostředkem, jak poznat a vyrovnat se se všemi těmito výzvami [3].

Celoživotní vzdělávání krátce zmiňuje též Berlínské memorandum, které bylo přijato v roce 2003 na zasedání ministrů školství zemí aktivně se účastnících tzv. boloňského procesu. Celoživotní učení by se podle memoranda mělo stát nedílnou součástí činnosti vysokých škol; všichni lidé by měli mít v rámci svých přání a schopností možnost účastnit se celoživotního učení i v rámci systému vysokoškolského vzdělávání.

Dospělí s vyšší dosaženou úrovní vzdělání se výrazně častěji účastní dalšího formálního či neformálního vzdělávání než lidé s nižším vzděláním. V průměru v zemích OECD platí, že lidé s terciárním vzděláním mají v rámci vzdělávacích aktivit výhodu - mají až třikrát vyšší pravděpodobnost, že se budou účastnit vzdělávacích aktivit než ti, jejichž vzdělání je nižší [1].

Nový koncept celoživotního učení je mnohem širší i obsažnější než stávající systém formálního vzdělávání. Zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života. Uznává, že učení probíhá v mnoha prostředích, nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v obci i celé společnosti. Význam přikládá zejména učení v průběhu práce.

Charakteristiky pracovního místa, jako jsou odvětví a povolání, silně ovlivňují účast na vzdělávání dospělých. Napříč zeměmi OECD platí, že 61 % lidí vykonávajících vysoce kvalifikované povolání „bílých límečků“ se i nadále vzdělává (tj. účastní se vzdělávání dospělých), u níže kvalifikovaných povolání „bílých límečků“ klesne míra účasti na 46 %. U vysoce kvalifikovaných povolání „modrých límečků“ jde o 34 % míru účasti a u níže kvalifikovaných povolání „modrých límečků“ pak o míru účasti 32 % na vzdělávání dospělých [1].

Škola přestala být hlavním zdrojem informací a je naopak vystavena ostré konkurenci mnohem atraktivnějších médií a elektronických zdrojů. Pak je nezbytné změnit zaměření školy z tradičního předávání znalostí na zvládnutí metod, jak informace zpracovávat a používat. Úlohou školy zůstává poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a

vztahů, které umožní zařazovat nové informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.

52 % dospělých, kteří se neúčastní žádného formálního či neformálního vzdělávání, si ani nevyhledá informace o vzdělávacích aktivitách. V Řecku, Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku zůstávají více než dvě třetiny z populace ve věku 25-64 let mimo vzdělávací a informační systém, zatímco ve Finsku, v Nizozemsku, ve Švédsku a Velké Británii se dvě třetiny lidí z této věkové skupiny vzdělávání účastní [1].

Tomu také odpovídá nové pojetí kurikula, které zdůrazňuje samostatné myšlení, kritičnost, výběr a třídění informací, schopnost aplikace a využití informací pro řešení problémů. (Kurikulum je komplexní - u nás relativně nový - pojem, který zahrnuje cíle, obsahy, metody, prostředky a organizaci vzdělávání, jeho realizaci ve vzdělávacím procesu a způsoby hodnocení.) V kurikulu se objevují nová témata evropské dimenze a multikulturní výchovy a značně se posiluje výuka cizích jazyků jako příprava na život v demokratické, pluralitní a multikulturní evropské společnosti [4].

Vyspělé země západní Evropy učinily během uplynulých desetiletí významné kroky k prosazení rovného přístupu ke vzdělání. Vzdělávací soustavy prošly strukturálními a kurikulárními reformami, které významně přispěly k tomu, že téměř všichni mladí lidé procházejí odbornou přípravou nebo středoškolským studiem a že se výrazně rozšířil přístup k vysokoškolskému vzdělávání. K rovnosti přístupu ke vzdělání se však rozvinuté země přiblížily spíše celkovým významným rozšířením vzdělávacích příležitostí.

## 2 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

O celoživotním vzdělávání hovoří v souvislosti s vývojem vysokých škol Sybille Reichertová a Christian Tauch, autoři zprávy o vývoji evropského vzdělávacího prostoru za rok 2003. Ukazují, že diskuse o celoživotním vzdělávání se v posledních letech zaměřila na dvě hlavní témata. Především to je problematika co nejširšího přístupu zájemců k poskytovaným kurzům. Dále je to snaha uspokojit poptávku po studiu u studentů, kteří mají velmi rozdílné

předpoklady a vzdělanostní základy. Obecně se dá hovořit o tom, že veškeré definice a strategie rozvoje celoživotního vzdělávání se snaží hledat cestu, pomocí které lze vzdělávání realizovat ve všech situacích a obdobích života každého jedince.

Lidé ve věku 25-34 let mají dvakrát vyšší pravděpodobnost účastnit se vzdělávání dospělých než starší lidé (ve věku 55-64 let). Rozdíly v míře účasti mužů a žen na formálním či neformálním vzdělávání jsou obecně malé a činí okolo 5 procentních bodů nebo více v osmi zemích. V Kanadě, Finsku, Švédsku a ve Spojených státech je míra účasti žen vyšší, kdežto v České republice, Německu a Nizozemsku je tento rozdíl ve prospěch mužů [1].

Většina evropských států, zapojených do tzv. boloňského procesu, je si vědoma významu celoživotního vzdělávání a mimo jiné usiluje, aby vzdělávací soustavy na terciární úrovni byly co nejvíce transparentní a vzájemně porovnatelné. K významným aktivitám patří např. rozdělení vzdělávacích soustav na bakalářské, magisterské a doktorandské studium či zavedení kreditního systému vzdělávání (ECTS). Z průzkumu autorů zprávy vyplynulo, že většina sledovaných zemí chce nebo již pracuje na národní strategii celoživotního vzdělávání.

Z průzkumu rovněž vyplývá skutečnost, která je potěšitelná i pro Česko; společně s Bulharskem, Francií, Islandem, Slovenskem a Velkou Británií máme největší procento vysokých škol, které mají již rozpracovány vlastní institucionální strategie v oblasti celoživotního vzdělávání. Ostatní výsledky průzkumu jsou také za-

jímavé. Většina dotázaných studentských organizací uvedla, že v průběhu posledních tří let došlo ke zřetelným změnám v postoji vysokých škol k celoživotnímu vzdělávání. Stále více kursů je nabízeno takzvaným netradičním studentům; jsou to ti, kteří jsou buď starší anebo současně se studiem již pracují. Avšak téměř žádné změny nebyly zaznamenány, co se týče formy výuky [2].

Autoři zprávy dále uvádějí, že rozvoj celoživotního vzdělávání na vysokých školách je odrazem zvýšené orientace vzdělávacích institucí na potřeby trhu a současně výsledkem intenzivnější komunikace s ostatními účastníky ve společnosti. Dvě třetiny evropských vysokých škol uvádí, že nabízejí kurzy celoživotního učení na zakázku firmám, profesním organizacím a ostatním zaměstnavatelům. Téměř polovina vysokých škol utváří s ostatními subjekty společné programy, což je velmi rozšířená praxe například ve Finsku, Islandu, Švédsku, Norsku, Estonsku, Irsku a Velké Británii. Na druhou stranu je však nutno podotknout, že se tento přístup - přímá reakce na potřeby trhu - setkává velmi často s kritickým postojem mnoha akademiků [3].

## ZÁVĚR

Ačkoliv v některých zemích, zejména ve Francii, Velké Británii či Finsku, stát rozvoj celoživotního vzdělávání rozsáhle podporuje, je na vysokých školách stále spíše opomíjeno. Tradiční výuka i výzkum jsou nadále považovány za hlavní činnosti evropských vysokých škol.

### Použité zdroje

- [1] České školství v mezinárodním srovnání, Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2010. Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání. 2010.
- [2] REICHERT S. - TAUCH CH. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brusel. European University Association. 2003.
- [3] VLK, A. *Evropané se potřebují stále učit*. [online], [cit.2004-09-06]. Dostupné z WWW <<http://hn.ihned.cz/c1-14869790-evropane-se-potrebuji-stale-ucit>>
- [4] Zpráva: *České vzdělání a Evropa* (strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie). Praha. Phare. 1999.

### Kontaktní adresy

doc. PhDr. Ing. Karel Šrédli, CSc. e-mail: [sredl@pef.czu.cz](mailto:sredl@pef.czu.cz)  
Ing. Lenka Kopecká, Ph.D. e-mail: [kopecak@pef.czu.cz](mailto:kopecak@pef.czu.cz)

Katedra ekonomických teorií  
PEF ČZU v Praze  
Kamýcká 129  
Praha 6 - Suchbát

**Tomáš Svatoš - Jana Jirsáková - Vlasta Kremzová**Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové  
Faculty of Education, University of Hradec Králové*Článek vznikl v rámci řešení projektu specifického výzkumu SV PdF 2101/2011*

**Abstrakt:** Klíčovým okamžikem pro studenta učitelství je vstup na vysokou školu. Vzdělávající instituce se málo zajímá o jeho sociální, psychické a komunikační charakteristiky. Cestou poznání může být analýza studentského portfolia. Sdělení obsahuje metodologii rozborů portfolia a některé zajímavé výsledky, které zachycují respondentská data v akademickém roce 2011 a 2002.

**Abstract:** A key moment for the student of teaching is the enrollment to university. The learning institution shows a little interest in his/her social, psychological and communication characteristics. An analysis of student portfolios can be a way to learning them. Communication includes portfolio analysis methodology and some interesting results, which show respondents' data in 2011 and 2002 academic years.

**Klíčová slova:** učitelské vzdělávání, začínající student, portfolio, komunikace.

**Key words:** education, beginning student, portfolio, communication.

## 1 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

Začínající studenti učitelství - specifická semi-profesní skupina.

Zúročíme-li dlouholeté poznatky z pregraduálního učitelského vzdělávání, pak z vývojového pohledu se ukazuje jako jedno z nejdůležitějších a zároveň i nejméně sledovaných období příchod na učitelskou fakultu a sžívání se s rolí začínajícího studenta. V našem sdělení se chceme věnovat některým, převážně sociálně komunikativním zřetelům tzv. profesního startu a možností jejich poznávání v raném stádiu učitelské profesionalizace. Zformulujeme-li záměry sdělení, pak mají tuto podobu:

- charakterizovat specifickou skupinu začínajících studentů (učitelství),
- načrtnout metody poznávání jejich role - se zaměřením na studentské portfolio,
- seznámit s výzkumným designem šetření, jehož cílem bylo poznat postoje začínajících studentů k sobě samému - v segmentu komunikace a interakce,

- z databáze vybrat a okomentovat některé relevantní poznatky a uvést je do širších souvislostí s pregraduálním vzděláváním.

## 2 PROČ SE ZAJÍMAT O BUDOUCÍHO UČITELE NA PROFESNÍM STARTU

Nejen z relevantní literatury (Spilková, 2008; Švec, 2009; Štech, 1997) je zřejmé, že tzv. přípravné vzdělávání, resp. pregraduální učitelská příprava je profesionální děj, který probíhá individuálními trajektoriemi a je plný složitých vnitřních proměn na cestě od laika k pedagogovi v profesním významu. Věnuje-li se pedagogická literatura „člověku v roli studenta učitelství“, pak jen většinou prohlubujícím se stádiem profesionalizace. Máme na mysli popisy a sondy vyučovacích pokusů, ve kterých student v reálném školním prostředí přesvědčuje, že umí integrovat oborové poznatky s oborovou didaktickou připraveností na různých úrovních pedagogické praxe. Mnohem méně - až okrajově se učitelské instituce i badatelé zajímají o postavení a roli začínajícího studenta učitelství. Této problematice se věnujeme delší



čas (Svatoš, 1997-1999-2006-2009; Svatoš - Holý, 2007) a považujeme za potřebné upozornit na některá specifika, která jsou spojena s přijímáním této specifické role.

S individuálním přijímáním role začínajícího studenta učitelství jsou spojené některé konflikty a napětí, se kterými se mnozí mladí lidé jen obtížně vyrovnávají. Příčin bývá mnoho a pramení nejméně z pěti skupin okolností:

#### ***Předefinování žákovské role ve studentskou:***

Jde mimo jiné o předefinování zažitých představ o vztazích mezi vyučujícími a studenty (založených na velké vztahové asymetrii), studenti jsou mnohdy postaveni před skutečnost zásadním způsobem změnit dosavadní kognitivní styly učení; největší rolou je nastartování spoluzodpovědnosti za svůj celistvý vývoj,

#### ***Urychlování sociálně osobnostního zrání:***

Příchod do tak specifického prostředí obvykle doprovází první zásadní rekapitulování dosavadní životní cesty a uvažování o jeho nových směrech; i tady by měl začínající student prokázat dovednost zvládat psychickou zátěž (z neznáma, z nového prostředí, ze ztráty do té doby ukotvených jistot, z neúspěchu atd.),

#### ***Nové vnímání rodinného prostředí:***

Okamžikem vstupu na vysokoškolskou půdu se pro většinu studentů pojem *domov-rodina* dostává do jiného světla, zdánlivě banální okolnosti (vzdálenost, menší intenzita setkávání) vedou k modifikování vztahů s nejbližšími (rodiči, sourozenci, partneři), což má své důsledky v korekcích životních plánů i proměnách mezilidských vztahů,

#### ***Zvládání „jiné“ interakce a komunikace s okolím:***

Téměř jedním okamžikem se studující učitelství ocitají v nových a nezažitých situacích, ve kterých mají prokázat dovednosti variabilní interakce s druhými lidmi v nejrůznějších sociálních a pracovních rolích, včleňování do nových sociálních a zájmových skupin je spojeno s prožíváním, poměřováním osobní pozice se skupinovým trendem,

#### ***Učení se dovednostem „nového“ typu:***

V neposlední řadě jsou studentské začátky spojeny s osvojováním a uplatněním dosud méně rozvinutých sociálně komunikativních doved-

ností (apologetické, prognostické, interpretační, sebereflexivní, projektivní...).

Poukázali jsme na některé z nejvýznamnějších okolností, které doprovázejí profesní start studujících učitelství. Je přirozené, že zvládání obecných nároků vysokoškolského studia a souběžně působících dalších tlaků prožívají jednotliví studenti individuálně a po svém. Důsledkem je skutečnost, každý začínající student má jinou výchozí profesionalizační pozici, jež v mnohém předznamenává další studijní i osobní úspěšnost. Dlouhodobé zkušenosti naznačují, že se mezi studenty prvních ročníků objevují i ti, kteří měli menší studijní úspěšnost v předchozím vzdělávání nebo mají jiné ambice, než se věnovat v budoucnu učitelské profesi (Šimoník, 2011). V edukační praxi to znamená, že sebelépe připravený profesionalizační děj (studijní program), bude klíčově determinován osobností studenta, reflektováním jeho role v kontextu jeho možností a mezi.

### **3 JAKÝMI POSTUPY POZNÁVAT ROLI ZAČÍNÁJÍCÍHO STUDENTA**

Poukázali jsme na potřebu poznávat osobnost adepta učitelství na profesním startu. Spolu s uvedenou argumentací však vzniká otázka: jakými cestami (metodami - procedurami) se tak může stát? Odpověď je složitá i jednoduchá zároveň. V metodologii pedagogických výzkumů nalézáme konkrétní metody kvantitativní či kvalitativní povahy, které by bylo možné použít při rozkrývání studentské role.

Pedagogická i výzkumná praxe však naznačuje, že se aplikací dílčích výzkumných procedur sice vytváří obraz studentské osobnosti, nicméně většinou neúplný a popisující studenta jen z některých úhlů badatelského zájmu. Je to pochopitelné, protože výzkumná šetření „o studentech“ vnikají jaksi mimoděk, či nad rámec průběhu vysokoškolské edukace. Nové impulzy přinesla až existence (a záměrné zavádění) tzv. studentského portfolia, s jehož podobami se setkáváme také na vysoké škole. K vysvětlení jeho podstaty a naznačení výzkumného potenciálu směřuje další kapitola.

#### **3.1 Co je studentské portfolio - co bývá jeho obsahem v učitelském studiu?**

Po formální stránce jde o soubor aktivit, názorů, postojů a produktů činností studenta, které

si průběžně vytváří - od role začínajícího studenta učitelství až po absolvování vysoké školy. Nejen pro něj samého, ale především pro instituci učitelství představuje studentské portfolio cenný rezervoár s časem měnících se informací. Z profesního pohledu je portfolio obrazem prohlubující se učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměn jedince. Jeho obsahem bývají nejčastěji: autobiografický popis vývoje studenta jako budoucího učitele, výsledky autodiagnostiky v průběhu výuky pedagogických a psychologických disciplín, reflektivní výpovědi studenta o výuce jednotlivých disciplín (včetně oborových), písemné a jiné produkty vytvořené v jednotlivých předmětech, záznamy jiných subjektů o studentově pedagogické praxi.

### 3.2 Studentské portfolio - zahraniční inspirace

Fenomén žákovského (studentského) portfolio a jeho praktické aplikace ve školní praxi je tématem zahraničních studií v období posledních 30. let. O něco později - především v poslední dekádě - se s ním také setkáváme v české odborné a popularizující literatuře.

V našem příspěvku (Svatoš, 2006) jsme se pokusili načrtnout, jakými směry se zahraniční poznatky o studentském portfolio ubírají a s jakými záměry. Se zjednodušením uvádíme, že zahraniční pojetí (žákovského-studentského) portfolio vygenerovalo 5 různých směrů:

- metodologický (jak vytvářet portfolio, práce kupř. Reese, 1999),
- technicko-technologický (využití nových technologií pro tvorbu a prezentaci portfolio, Young, 2002),
- růstově-osobnostní (tvorba a zpracování portfolio pro osobní rozvoj, Ash, 2001),
- klasický-edukační (prokázání prospěšnosti portfolio na všech stupních škol, Cammbel, Brummet, 2004)
- obecně-filozofický (shrnující klady a polemická místa existence portfolio v dlouhodobém horizontu, Seldin, 2000).

### 3.3 Český zájem o studentské portfolio

Myšlenka využít studentské portfolio u nás není sice tak tradiční a letitá jako v zahraničí, nicméně dnes tvoří relativně stálé téma, především v odborných a výzkumných souvislostech. Mnohé práce sjednocuje poznání, že existence portfolio představuje pro profesionalizujícího se studenta (a pro instituci učitelství) cenný rezervoár s časem měnících se informací o prohlubující se učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměn a pojmenování „bodů zlomu“ v profesionalizačním příběhu edukovaného jedince. Ukazuje se mimo jiné, že zájem o studentské portfolio se diferencuje podle studovaných učitelských oborů, ve kterých se dále specifikuje podle vnitřního poslání. Se zjednodušením připomínáme tři portfoliové aplikace:

tence portfolio představuje pro profesionalizujícího se studenta (a pro instituci učitelství) cenný rezervoár s časem měnících se informací o prohlubující se učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměn a pojmenování „bodů zlomu“ v profesionalizačním příběhu edukovaného jedince. Ukazuje se mimo jiné, že zájem o studentské portfolio se diferencuje podle studovaných učitelských oborů, ve kterých se dále specifikuje podle vnitřního poslání. Se zjednodušením připomínáme tři portfoliové aplikace:

- první představují konkrétní počiny v učitelství pro primární školství (např. Tomková, 2004; Spilková, 2007 a další), typické je soustavné využití portfolio v průběhu studia a zařazení studentské sebeanalýzy portfolio jako součásti státní závěrečné zkoušky,
- druhým směrem je aplikace v podmínkách učitelství pro druhý stupeň základní školy a školy střední (např. Prokešová, 2007), na rozdíl od předchozího je implementování myšlenek studentského portfolio méně systémové a spíše se vztahující na etapy počátku studia (Svatoš, 2006) a nabývání praktických kompetencí k vyučování,
- poslední aplikací je zužitkování přínosu portfolio v podmínkách profesní (klinické) praxe, coby prostředku poznání rozvoje psycho-didaktických dovedností (Píšová, Černá 2007; Píšová ed., 2007).

V konceptu studentského portfolio, jak ho dlouhodobě aplikujeme v podmínkách autorů sdělení, se bráníme myšlence, že by studentské portfolio měla vznikat spontánně, a tedy s rizikem, že budou „neúplná“ a individuálně nesrovnatelná. Naopak se hlásíme k portfolio, které můžeme označit jako intervenčně evaluační pojetí. To znamená, že portfolio si zakládají všichni studující, jeho obsah je ovlivňován (proto ona regulace) a z jeho obsahu (po příslušných analýzách) se dovídáme jak o individuálních profesionalizačních příbězích, tak je možné ze souborných dat „vygenerovat“ obecnější trendy jako zpětnou vazbu s evaluačním nábojem.

## 4 STUDENTSKÉ KOMUNIKAČNÍ SEBEPOJETÍ - VÝSLEDKY ANALÝZY STUDENTSKÉHO PORTFOLIA

### 4.1 Výzkumný design

Záměry šetření, metodická opora, organizace šetření a výzkumný vzorek.

Jak jsme již uvedli, opakovaně (od roku 2000) vedeme studenty 1. ročníků oborů zaměřených na vzdělávání k zakládání portfolia, jeho obsah usměrňujeme a regulujeme k takovému tvaru, aby optimálně zachycoval studentské proměny v celém rozpětí učitelské profesionalizace. Je zřejmé, že pro studenta samého i pro vzdělávající instituci se vytváří „masa“ zajímavých údajů o postojích a projevech jedince, zároveň se vytvářejí podmínky pro shrnující přehledy na úrovni studijních skupin či ročníků. Pro dále popisované šetření jsme provedli potřebnou datovou redukci, která je patrná z cílů výzkumného šetření. Záměrem bylo:

- analyzovat část studentských portfolií začínajících studentů učitelských oborů, zejména té, která se týká sociálně-komunikativního sebeobrazu - viz tab.1, část A,
- porovnat některé shrnující ukazatele v dlouhodobém pohledu,
- poukázat na některé interesující parametry komunikačního sebeobrazu v porovnání s různými proměnnými (pohlaví respondentů, složky komunikace atd.)

Pohledem použité metodologie se naše šetření opírá o dotazníkové šetření a nejnověji pak o kvalitativní analýzy interview v ohniskových skupinách. Naše sdělení se „omezí“ jen na poznatky z prvního metodického zdroje - ze šetření, jehož základem byly studentské postoje a názory, které obsahuje multidatový dotazník PoFos\_1. Jeho konstrukci a obsah jsme popsali již dříve (Svatoš, 2006) a na tomto místě jen zmíníme, že sleduje 3 základní oblasti zájmu.

Respondenti na jednotlivé položky dotazníku reagovali rozmanitými způsoby: od vytváření volné odpovědi, přes doplňování textu, volbu z nabízených alternativ až po postojové škálování. Rozmanitost způsobů vyplňování na druhé straně byla „příjemná“ pro respondenty ve sběru dat, naopak o to bylo složitější jejich zpracování.

Tab.1 Obecná struktura dotazníku PoFos\_1

<b>A: Sféra „já“ a osobnostně profesní předpoklady</b>
Sociálně komunikativní (sebe)charakteristika, rodina a rodinné prostředí, předprofesní aktivity studentů (vlivy volby VŠ), subjektivní hodnocení školní docházky.
<b>B: Pregraduální učitelská příprava</b>
Počáteční profesní a sociální klima na VŠ, očekávání v počátcích učitelské profesionalizace, tendence k typu profesní přípravy, představy o profesionalizaci, význam pedagogicko-psychologických disciplín a oborové přípravy atd.
<b>C: Předprofesní představy a společensko pedagogické reflexe</b>
„Obraz“ učitele - inventář profesních vlastností a kompetencí, „obraz“ dětí - žáků - studentů a vztahů mezi učitelem a nimi, transformace českého školství očima začínajících studentů, prožitá pedagogická situace a její socio profesní reflexe.

Jako příklad uvedeme konkrétní položku z dotazníku PoFos\_1, konkrétně části A (viz tab.1), pasáž o interakci studenta s okolím, jmenovitě položku A1.6

#### **Se schopností dorozumět se, umět komunikovat s druhým člověkem se lidé rodí / /**

Tady není platná žádná komunikační příprava. Úkolem respondenta bylo do prostoru označeného / / zapsat takový stupeň z pětistupňové škály, který vyjadřuje míru shody (či neshody) s uváděným výrokiem. Jen dodáváme, že stupeň 1 znamenal naprostý nesouhlas a naopak stupeň 5 pak naprostou shodu studentova mínění s uvedeným textem.

Pro každou položku jsme poté vypočítali položkový index, pohybující se v intervalu od 0 do 1, přičemž k 1 se blížící hodnota vyjadřovala častější volbu vyšších stupňů škály.

Aby naše informace o metodologii a zpracování dat byla úplná, uvádíme, že dotazník v části A, tedy zaměřený na sebepohled respondentů v oblasti komunikace se formálně dotýkal 4 oblastí: postoje k úrovni verbální komunikace (8 položek), analogicky k neverbálnímu sdělování (11 položek), dále pak úrovni sebe-reflexe (13 položek) a v závěru postojům k interakci sebe sama s druhými lidmi (9 položek dotazníku). Celkově část A dotazníku PoFos\_1 obsahovala 41 položku. Ve výsledkové části sdělení se k některým konkrétním nálezhům ze zmiňovaných oblastí ještě vrátíme.

Opakovaně jsme zmiňovali, že respondentské skupiny představovali studenti nastupujících 1. ročníků na pracovišti autorů sdělení. Pro před-

stavu o některých „ročnících“, resp. respondentických skupinách, uvádíme následující tabulku:

**Tab.2 Příklady respondentických skupin ve vybraných ročnících**

Rok	Respondentky ženy		Respondenti muži		Celkem
2001/02	131	66,5 %	66	33,5 %	197
2010/11	128	68 %	60	32 %	188

Z dlouhodobého pohledu jsme zpracovávali údaje obsažené ve studentských portfoliích za posledních 10 let; šetření se zúčastnilo 1532 respondentů, resp. začínajících studentů oborů zaměřených na vzdělávání (pozn.: ne ve všech ročnících se podařilo zachytit údaje ze všech portfolií rovnoměrně). Pohledem podílu mužů a žen jsme analyzovali data

61,8 % studentek a 38,2 % studentů, jež byli ve věku od 19 do 25 let. Nejčtenější věkovou skupinou byli dvacetiletí respondenti.

#### 4.2 Výzkumné nálezy ze studentského portfolia - komunikační sebeobraz

##### *Otázka A: Lišilo se komunikační (sebe)hodnocení studentů v roce 2002 a 2011?*

Připomínáme, že jsme porovnávali 41 položkových indexů souborně za oba zmiňované akademické roky. Ke komparaci dat jsme použili dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu. Statistické srovnání zachycuje tab.3.

**Tab.3 Statistická komparace dat v ročníku 2001 a 2002**

Parametr/akad. rok	2011	2002
Střední hodnota	0,605	0,615
Rozptyl	0,012	0,013
Pozorování	41	41
Pears. korelace	0,89	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	40	
T stat.	-1,166	
P(T<=t) (1)	0,125	
t krit (1)	1,684	
P(T<=t) (2)	0,251	
t krit (2)	2,021	

Komparace prokázala, že mezi sledovanými soubory dat pohledem statistického srovnání není významný rozdíl (viz relativně vysoká hodnota Pearsnova koeficientu). Z řeči čísel

vyplývá, že respondenti ve sledovaných obdobích (roky 2002 a 2011) vyjadřovali srovnatelné postoje a názory na komunikaci. Jedná se pochopitelně o shrnutí pohled, který nediferencuje, ve kterých položkách se určité rozdíly objevily.

##### *Otázka B: Ve kterých komunikačních položkách dotazníku PoFoS\_1 se nejvíce odlišovaly odpovědi respondentů, opět v rocích 2002 a 2011?*

Ze souborných indexů jsme selektovali ty, které mají největší kladnou či největší zápornou diferenci (opět srovnáváme-li data z let 2002 a 2011). V dalších řádcích komentujeme některé údaje a porovnání nejprve vztáhneme k postojům respondentů z roku 2011. Ukázalo se mimo jiné, že jsou celkově uvolněnější, než jejich vrstevníci před 10 lety. Projevuje se to např. v tom, že příliš nereflektují významnější komunikační setkání, lépe snášejí veřejná vystoupení a jsou více připraveni na dialog se svým okolím. Významněji se nezabývají otázkou, ke komu hovoří a více si věří, že komunikace dobře dopadne. Vyjádřili názor, že se cítí fyzicky uvolněněji a méně vnímají vnitřní napětí, které komunikační akt občas doprovází.

Naopak respondenti v roce 2002 významněji uváděli, že si jsou vědomi náročných komunikačních situací, že je pro ně důležité i to, jak se styk s druhými začíná (haptický kontakt - podání ruky). Mají-li volit komunikační formu, pak raději monolog, který nemohou „narušit“ ti druzí. Projevili také menší míru sebevědomí a v neposlední řadě více než jejich vrstevníci o dekádu později věří komunikačnímu nácviku, který může významněji ovlivnit úspěšnost mezilidského sdělování.

Celkově se jedná o nálezy tak říkajíc očekávané; ano, současná generace působí sebejistěji a své postoje prezentuje a hájí s menšími bariérami a zábrany, než tomu bylo v předchozích letech. Zarážející je spíše skutečnost, že méně věří smyslu záměrného nácviku komunikace, jakoby nácvik již nepotřebovali a byli spokojeni se současnou komunikační úrovní.

Zbývající výzkumné otázky a následné interpretace se týkají již jen současného respondentického vzorku, resp. údajů z šetření z roku 2011.

##### *Otázka C: Jak respondenti hodnotili a sebehodnotili své verbální kvality?*

Verbální profil představuje 8 položek dotazníku PoFos\_1. Připomínáme, že jsme (nejen pro verbální profil) spočítali položkové indexy, oscilující v rozmezí 0 až 1, přičemž vyšší hodnota znamená, že respondenti většinou souhlasili s tvrzením, nabízejícím se v jednotlivé položce. Zpracování dat a interpretaci si ukážeme na příkladu analýzy verbálních kvalit respondentů z roku 2011.

**Tab.4 Hodnoty položkových indexů dotazníku PoFos\_1 - verbální komunikace**

Parametr	Celkem	Muži	Ženy	Diference
A1.10a	0,49	0,53	0,47	0,06
A1.10b	0,54	0,55	0,53	0,02
A1.11	0,54	0,59	0,51	0,08
A1.12	0,55	0,53	0,56	-0,03
A1.13a	0,54	0,64	0,50	0,14
A1.13b	0,60	0,65	0,58	0,07
A1.14	0,56	0,64	0,52	0,12
A1.15	0,43	0,36	0,47	-0,11

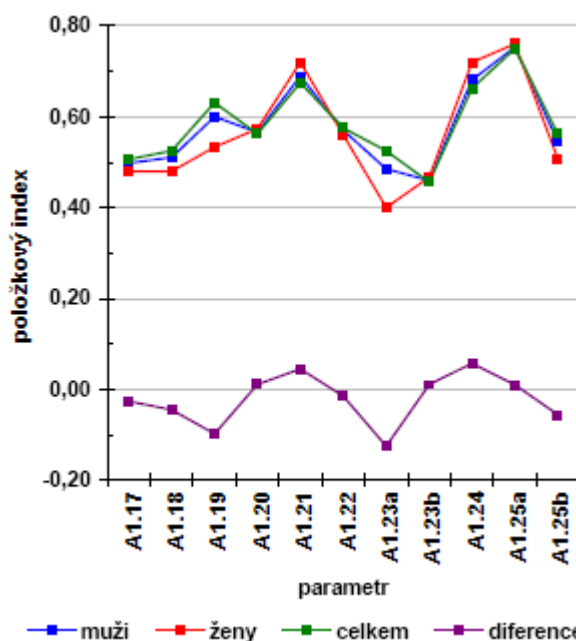
Jak lze data z tab.4 interpretovat? Největší zamýšlení respondentů se týkalo zvukové stránky řeči, konkrétně úvahy o nevyužití přestávek v projevu ke zvětšení celkové dynamiky mluvy (A1.13b). Většinou o tom uvažovali respondenti muži. K neporozumění podle respondentů dochází také konstrukcí složitých souvětí (A1.14), která vytvářejí „zmatek“ při sdělování. Opět si to více uvědomují muži než ženy. Tradičně se obě respondentské skupiny shodují v tom, že poslech vlastního hlasu z auditivního záznamu (A1.12) nepatří k potěšujícím vjemům. A také potřeba zřetelněji mluvit a lépe vyslovovat (A1.11) patří k tématům, o nichž respondenti významněji uvažují. Opět však více muži, než respondentky ženy.

#### **Otázka D: Jak respondenti hodnotili a sebehodnotili své neverbální kvality?**

Neverbální profil představuje 11 položek dotazníku PoFos\_1. Při rozboru souborných dat, které charakterizují neverbální sebehodnotění, jsme postupovali analogicky, jako v případě analýzy položkových indexů verbální komunikace.

Podstatné informace přináší první grafické zobrazení. Co vyjadřuje a o jakých souvislostech vypovídá? Šetření prokázalo, že respondenti jsou si vědomi důležitosti prvního tělesného (haptického) kontaktu s druhým člověkem a mají tendenci „odhalovat“ z doteku, o koho jde

a s jakým psychickým laděním se lidé setkávají. Pozitivní je, že celkově respondenti uvažují o dobrých aspektech svého neverbálního chování a upozorňují na to, že se jim kupř. daří být ve zrakovém v kontaktu s komunikujícím protějškem. Spokojenost panuje také ve sféře gestikulace, kterou charakterizují jako autentickou, nicméně nevybočující intenzitou projevů z očekávané podoby. Obdobně charakterizují mimické projevy jako autentické, kongruentně vyjadřují vnitřní stavy, které mimika exteriorizuje navenek. Překvapivým zjištěním je skutečnost, že muži si více uvědomují vliv vzdálenosti při komunikaci než ženy. Potvrdilo se očekávání, že ženy respondentky více prožívají nonverbální aspekty komunikace a mají tendenci méně ovlivňovat své projevy.



**Graf 1 Hodnoty položkových indexů dotazníku PoFos\_1 - neverbální komunikace**

#### **Otázka E: Jakou míru respondentské sebereflexe šetření zjistilo?**

Zájem o postoje respondentů ke svým možnostem i limitám v komunikačním projevu byl značný; tomu odpovídalo, že se v dotazníku tomuto výzkumnému segmentu věnovalo 13 položek. Následující komentář shrnuje nejzajímavější a nejpodstatnější poznatky.

Celkovou tendenci můžeme vyjádřit v pozitivní snaze respondentů „něco udělat“ pro zlepšení komunikačních dispozic. Tuto snahu jsme zaznamenali jak u respondentů mužů, tak žen.

Viditelná shoda také panovala v názoru, že je třeba na jedné straně posilovat schopnost naslouchat, na straně druhé je třeba projevoovat potřebné apologetické dovednosti (obhájit svůj názor) a přesvědčit „legálními“ prostředky ty druhé, že „my máme pravdu“. Některé položky této části dotazníku byly zaměřeny na respondentickou predikci budoucích komunikačních aktů. O tom, jaké to bude, více uvažovaly ženy a také přiznávaly větší podobu přípravy na důležitější setkání. Ve společném tématu - jak zlepšit své komunikační kvality, měly respondentky měly „více jasno“ než muži a také více uvažovaly o využití technických prostředků (např. videozáznamu) jako účinného pomocníka při komunikačním nácviku. Opakujeme, že potěšila snaha zabývat se svými současnými komunikačními projevy a v budoucnu se snažit o jejich zkvalitnění.

#### **Otázka F: Jak respondenti charakterizovali schopnost interakce se svým okolím?**

V posledním komentáři budeme odpovídat na otázku, jaké zkušenosti se sebou samým mají respondenti při sociální interakci s druhými lidmi. Pro pořádek píšeme, že se poslední části dotazníku věnovalo 9 jeho položek.

Významná shoda mezi respondentkami a respondenty panovala v názoru, že pro plnohodnotnou interakci je třeba naslouchat „druhé“ straně, vcit'ovat se do postojů a motivů a uvažovat, proč o tématu komunikátor hovoří právě daným způsobem. S tím souvisí i obecná snaha přemýšlet o mezilidské komunikaci, o sobě samém a své pozici mezi druhými lidmi a podmínkách pro dobré porozumění. Jednou z nich je i v čase „před“ popřemýšlet o tom, co bude obsahem budoucí komunikace a potřeba alespoň základního uspořádání obsahových a výrazových prostředků. Na druhé straně je spíše míněním mužů, že se úspěch (po této přípravě) dostaví vždy a bez ohledu na adresáty sdělení. Shodu jsme také zaznamenali v názoru, že přirozenými a „dobrymi“ partnery komunikace jsou respondentům nejbližší osoby (rodice, přátelé, spolužáci...). Naopak při komunikaci s „cizím“ člověkem je obvyklou interakční taktikou vyčkávání a přenechání aktivity druhé straně. V neposlední řadě se interakce, alespoň podle mínění respondentek, dá ovlivnit záměrným nácvikem, který může rozvíjet genetický základ jedince k interakci s druhými.

## **5 DISKUSE, ROZVOJ TÉMATU A ZÁVĚRY**

Sdělení jsme věnovali specifické skupině studentů učitelských oborů, kteří stojí na profesním startu. Snažili jsme se odpovědět na otázku „kdo jsou“ a jak uvažují o svých komunikačních, resp. reflexivních a interakčních možnostech. Je zbytečné zdůrazňovat, že komunikační vybava pedagoga patří k nejcennějším profesním nástrojům a toto vědomí by mělo mít svůj význam už v pregraduálním vzdělávání.

Cestu, jak poznat začínající studenty, jsme spojili s analýzou jejich záměrně utvářeného portfolia; právě ono vystupuje ve dvojí (a v obou případech významné) roli. Na jedné straně je individuálním prostředkem (sebe)poznávání jedince v profesionalizačních proměnách a dlouhodobě vede k sebenaraci. Na straně druhé mají hromadná a sesumovaná data pro vzdělávající instituci význam v posuzování skupinových a ročníkových charakteristik. Právě touto cestou jsme se ubírali i my a s tímto akcentem vznikalo naše sdělení.

Jako v každém lidském konání, tak i v naší práci vystupují do popředí dosud „bílá místa“, otevírají se další dosud nevyužité možnosti a objevují se limity a nutné podmínky. Uvažujeme o nich a alespoň některé obsahuje následující přehled:

- Více se daří zpracovávat souborná data (za studijní obory, ročníky...), než pracovat s portfoliem jedince.
- Zatím jsou více zřetelné kvantitativní ukazatele; je potřebné je doplnit o ty kvalitativní povahy.
- Aby profesionalizace jedince byla soustavná a záměrná, je třeba, aby se na tvorbě portfolia podílela všechna pracoviště, kterými budoucí učitel při profesionalizaci prochází.
- Údaje obsažená ve studentských výpovědích a názorech by měly mít bezprostřední odezvu, např. v seminární výuce; ideálním stavem by bylo, kdyby docházelo k modifikaci studijního programu v kontextu s charakteristikou studujících a jejich představami, sociálním a psychickým profilem, očekáváním...
- V neposlední řadě jsou další potence i ve zpracování souborných dat, kterým jsme věnovali podstatnou část sdělení; ve stádiu

rozpracování máme zpracované položkově korelace (resp. faktorovou analýzu), přičemž finalitou by mělo být „definování student-  
ských typů“ atd.

Přes všechny metodologicko-organizační obtíže a existující pochybnosti jsme přesvědčeni, že naše cesta význam má. Věříme, že zvýšený zájem o studenta na počátku děje „stávání se učitelem“ se projeví v nárůstu profesní připravenosti, pozitivním vztahu k sobě samému i k budoucí tolik potřebné profesi.

#### Použité zdroje

- ASH, L. E. Student portfolios and technology. *Gifted Child Today*, 2001, IV, 46. DOI: 10.1177/1076217512445996
- CAMPBELL, M. R. - BRUMMETT, V. M. Professional teaching portfolios: For pros and preservice teachers alike. *Music Educators Journal*, 2004, II, 25-30. DOI: 10.1177/00274321100970020401
- DEL SIEGLE. Technology: Creating a living portfolio: Documenting student growth with electronic portfolios. *Gifted Child Today*, 2002, III, 60-63. DOI: 10.1177/1076217512445996
- HAUGE, M. Power and Portfolios: Best Practices for High School Classrooms. *The Book Report*, 2004, III, 60-61.
- HAVLÍK, R. *Motivace k učitelství povolání*. Pedagogika, 45, 1995, č.2, s.154-163. ISSN 0031-3815.
- JANÍK, T. - HAVEL, J. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: PedF MU 2005, ISBN 80-210-3884-5.
- JUKLOVÁ, K. *Identita začínajících učitelů*. Nepublikovaná disertační práce. Brno: FF MU 2009.
- LUKAS, J. - ŠVAŘÍČEK, R. *Reflexe problematiky zkoumání identity učitele*. České Budějovice: ČAPV a PedF JČU 2007.
- NEZVALOVÁ, D. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: UP 2003. ISBN 80-244-0208-4.
- PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: FHS, Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PÍŠOVÁ, M. - ČERNÁ, M. Strategie a taktiky facilitace procesu rozvoje studentů učitelství. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. ČAPV a PedF JU, 2007. ISBN 978-80-7040-987-9.
- PROKEŠOVÁ, L. Studentské portfolio ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. ČAPV a PedF JU, 2007. ISBN 978-80-7040-987-9.
- REESE, B. F. Phenomenal portfolios. *The Science Teacher*, 1999, II, 22-28.
- SEBEROVÁ, A. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů 1. stupně ZŠ*. Ostrava OU v Ostravě 2010. ISBN 978-80-7368-902-5.
- SELDIN, P. Teaching portfolios: A positive appraisal. *Academe*, 2000, I, 36-44.
- SPIPKOVÁ, V. Význam portfolia pro profesní rozvoj studenta učitelství. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: FHS, Univerzita Pardubice, 2007. s.7-20. ISBN 978-80-7395-024-8.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Učitelství profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: PedF UK 2008. ISBN 80-7315-081-6.
- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelství profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č.2, s.150-162. ISSN 0031-3815
- SVATOŠ, T. Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů. *Pedagogika*, 49, 1999, č.3, s.249-260. ISSN 0031-3815.
- SVATOŠ, T. Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, LXVI, 2006, č.1, s.45-57. ISSN 0031-3815.
- SVATOŠ, T. Obraz začínajících studentů učitelství ve studentském portfoliu In: JANÍK, T., ŠVEC, V. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, s.209-219. ISBN 978-80-7315-193-5.
- SVATOŠ, T., HOLÝ, I. Studentské portfolio v pregraduálním učitelství vzdělávání. In: PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: FHS, Univerzita Pardubice, 2007. s.21-38. ISBN 978-80-7395-024-8.
- ŠIMONÍK, O. K výběru uchazečů o studium učitelství. In *Učitelé jako profesní skupina*. 2. díl. Praha: PedF UK 2011. s.72-75. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠTECH, S. Bilance současného stavu a směřování pedagogické psychologie. *Výchovné poradenství*, Praha: Asociace poradenských pracovníků ve školství, 1998, č.2, s.5-10.
- ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009, s.408-412. ISBN 978-80-7367-546-2.
- TOMKOVÁ, A. Portfolio v přípravě učitelů primární školy. In SPIPKOVÁ, V. (ed.) *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s.180-190. ISBN 80-7315-081-6.
- YOUNG, J. R. 'E-Portfolios' Could Give Students a New Sense of Their Accomplishments. *The Chronicle of Higher Education*, 2002, XXVI, A.31-32.

#### Kontaktní adresa

doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

e-mail: tomas.svatos@uhk.cz  
e-mail: jana.jirsakova@uhk.cz  
e-mail: vlasta.kremzova@uhk.cz

Ivana Šimonová

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu  
University of Hradec Kralove, Faculty of Informatics and ManagementČlánek vznikl s podporou projektu GAČR 407/10/0632  
Flexibilní model výuky s podporou ICT, reflektující individuální styly učení

**Abstrakt:** V příspěvku jsou shrnuty některé možnosti a postupy, jak může být pojmové mapování využito jako prostředek zpětné vazby, včetně příkladu z praxe, tj. zjišťování, jak studenti vysoké školy chápou pojem e-learning, a jeho výsledků.

**Abstract:** The paper summarizes several approaches and procedures how mind mapping could be applied as a means of feedback, including the research results on how university students understand the term of e-learning.

**Klíčová slova:** pojmová mapa, e-learning, výzkum, výzkumná metoda, zpětná vazba.

**Key words:** mind map, e-learning, research, research method, feedback.

## ÚVOD

Hledání nových prostředků hodnocení, které by umožňovaly věrnější a hlubší odraz vědomostí žáků, zaujímá významné místo ve snáhách o zlepšení edukačního procesu. Zpětná vazba je ústřední, klíčový problém každé vzdělávací koncepce. Vhodnost, správnost a opodstatněnost každého didaktického systému lze posoudit jen s důkladnou reflexí výsledků didaktického působení ve znalostní struktuře žáků. Princip *otázka učitele - odpověď žáka* často nedokáže odlišit naučenou reakci od skutečného pochopení podstaty poznatku. Kladné hodnocení tak často získává žák, který si osvojí automatickou rychlou a správnou odpověď, která ale nezahrnuje skutečné osvojení si učiva.

## 1 POJETÍ POJMOVÝCH MAP

Příkladem principiálně rozdílného přístupu k získávání zpětné vazby může být pojmová mapa. Termín pojmová mapa (mind map), nebo také např. myšlenková mapa (mental map), mapování mysli (mind-mapping), pojmové mapování (semantic mapping), konceptuální mapování (concept mapping), slovní mapy (word-maps), mentální mapy (mind maps) aj., se poprvé objevil v 70. letech 20. století v koncepci kanadského psychologa Buzana, který na základě výzkumu zapamatování zkušeností, jejich

posloupností a vývoje jejich pojmového označování dospěl k názoru, že znalosti jsou do paměti ukládány ve formě „trusů“ (cluster), které vyjadřují jejich vzájemné souvislosti (Buzan, 2001). V pedagogické rovině souvisí pojmové mapování především s rozvojem smysluplného učení (meaningful learning), podle něhož dává nový poznatek žákovi smysl a je pro něj srozumitelný tehdy, pokud je zabudován do jeho již existujících poznatkových struktur, které v podstatě odpovídají myšlenkovým mapám.

Pojmové mapování jako výzkumná metoda bylo rozpracováno na přelomu 70. a 80. let 20. století a je spjato především se jménem J. Novaka (1998). V jeho pojetí jsou pojmové mapy diagramy, které vyjadřují podstatné vztahy mezi pojmy ve formě tvrzení. Tvrzení jsou v nich reprezentována spojeními pojmů, které popisují jejich vzájemné vztahy. Skládají se z pojmů zapsaných v okrouhlých útvech, které jsou vzájemně spojeny čarami nebo šipkami vyjadřujícími vztahy mezi pojmy; pro snazší a přesnější pochopení jsou vyznačená spojení popsána pomocí sloves. Upravenou koncepci pojmového mapování formuloval ve svých pracích Åhlberg (2004). Komparaci jeho pojetí s Novakovým pojetím shrnuli Škoda (2008) a Doulik (2008) do následujících bodů:

- Novak preferuje velmi stručná (jednoslovná) označení pojmů, Åhlbergova koncepce ak-



ceptuje i pojmy charakterizované několika slovy;

- Åhlberg šipkou označuje všechna spojení mezi pojmy, a také je popisuje (délka popisu není omezena);
- součástí pojmové mapy Åhlberga mohou být obrázky, zvuky či dokonce videa; Novak pracuje pouze s textem;
- Åhlberg předpokládá využití pojmových map pro jakoukoli teorii učení; Novak spojuje své pojetí pojmového mapování s Ausubelovou teorií smysluplného učení, která klade důraz na vliv předchozích znalostí žáka na následné učení;
- Åhlberg preferuje spíše centrální umístění klíčového pojmu v myšlenkové mapě; Novak klade důraz na hierarchickou strukturu;
- Åhlberg požaduje, aby každý pojem byl v mapě zmíněn jen jednou, jinak mapa ztrácí na přehlednosti; Novak akceptuje opakované zařazování pojmů.

Prokša a Held (2008) řadí pojmové mapy (společně s verbální metodou vytváření volných slovních asociací, tj. clusteringem) mezi projektivní metody, které považují za způsob získávání nepřímých, jiných než tradičních údajů. K teoretickým hlediskům, na jejichž základě je možné interpretovat podstatu a charakter této metody, zahrnuje chápání sémantické podstaty dlouhodobé paměti, Ausubelovu teorii smysluplného učení (Ausubel, 1968) a koncepcí založené na Piagetově vývojové psychologii (1999). Snaha o proniknutí do žákovy chápání poznatků zprostředkovaných v procesu výuky (například konstruktivistickými přístupy) vyvolává potřebu rozšířit škálu nástrojů používaných pro získávání informací o úrovni znalostí žáka, protože vzhledem ke specifické úloze v takto chápaném procesu učení již nelze vystačit s dosud používanými a ověřenými diagnostickými prostředky, které jsou obvykle používány v tradičních koncepcích. Pro vytvoření dobře organizovaných znalostí je vyžadována hlubší účast žáka a je důležité, aby se učil s porozuměním, ne jen mechanicky. Učení s porozuměním vyžaduje hledání explicitních vazeb mezi novými a předchozími relevantními znalostmi, proto je nezbytné zjišťovat aktuální a individuální strukturu vědomostí žáků. K tomu jsou potřeba diagnostické prostředky, které relevantní informa-

ci mohou poskytovat. Jako vhodné se v tomto ohledu jeví právě pojmové mapy. Hierarchická struktura pojmů a definicí je vhodnou a jednoduchou reprezentací vědomostí, protože při učení, vyučování, uchovávání a používání neexistují pojmy odděleně. Každý pojem je závislý na vztazích k řadě dalších pojmů. Pojmová mapa znázorňuje strukturu, hierarchii a vzájemné vztahy mezi pojmy. Vyžaduje pochopení významu a shrnutí významných detailů.

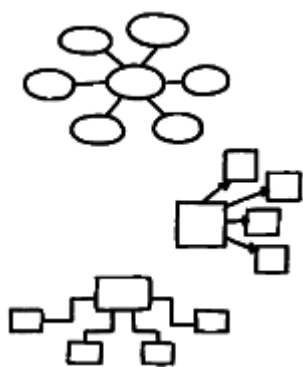
Z dalších autorů např. Osuská a Pupala (1997) vnímají pojmové mapy ve dvou polohách, a to v poloze konceptuální, která zohledňuje a hodnotí strukturu poznatků žáků, dochází zde k vizualizaci aktuálního žákovy chápání učiva, ale nelze touto cestou proniknout do významově hlubších aspektů obsahu poznání; a v poloze fenomenologické, kdy je hodnocení pojmové mapy spojeno s rozhovorem s autorem mapy a cílem je podchytit dynamické a vztahové aspekty struktury poznání.

## 2 CHARAKTERISTIKA A KATEGORIE POJMOVÝCH MAP

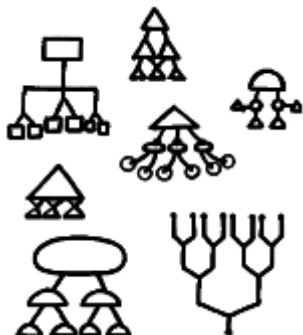
Pojmové mapy lze tedy považovat za vnější vyjádření vědomostí integrovaných v mozku, jak uvádí např. Buzan, 2010. Je třeba zdůraznit, že pojmová mapa není „správná“ ani „nesprávná“. Mapa je přijatelná v určitém kontextu, zatímco v jiném být nemusí. Diskuse nad výslednou podobou pojmové mapy by měly být důležitou součástí výuky jak pro učitele, tak pro žáka - autora mapy i další žáky. Učitelé poskytují poznatky o tom, proč žáci interpretují určité učivo jinak, než očekává, žáci konfrontují své interpretace se spolužáky. To všechno vede k prohlubování jejich vědomostí (Prokša, 2001).

Literární zdroje uvádějí několik kategorií (typů) pojmových map, které se liší různou strukturou zobrazení informací. Patří k nim např.:

- pavouková pojmová mapa, ve které je hlavní téma nebo sjednocující faktor umístěn v jejím středu a další položky jsou rozmístěny směrem k okrajům mapy (obr.1);
- hierarchická pojmová mapa, která prezentuje informace v sestupném nebo vzestupném pořadí dle jejich významu - nejdůležitější informace je umístěna v horní nebo dolní části mapy (obr.2);

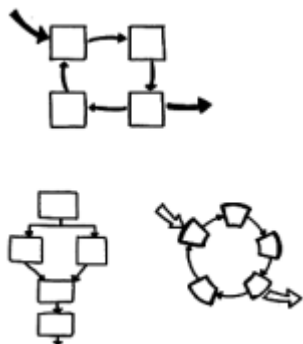


Obr.1 Pavoukové mapy



Obr.2 Hierarchické mapy

- systémová pojmová mapa ve formě vývojového diagramu, s přidáním vstupů a výstupů (obr.3);



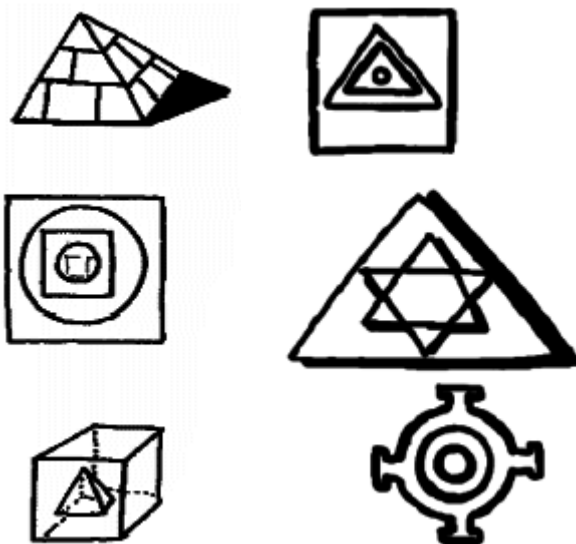
Obr.3 Systémové mapy

- panoramatická pojmová mapa, která představuje informaci ve formátu obrázku krajiny (obr.4);



Obr.4 Panoramatické mapy

- trojrozměrná pojmová mapa, která je používána v případech, kdy tok nebo stav informací jsou příliš složité pro dvojrozměrné zobrazení (obr.5, vlevo);
- mandálová pojmová mapa, prezentující informace ve formátu uzavřených geometrických tvarů; geometrické uspořádání vytváří zrakové efekty, které zaměřují pozornost a myšlenky čtenáře (obr.5, vpravo).



Obr.5 Trojrozměrné mapy (vlevo), mandálové mapy (vpravo)

Pro praxi je typické, že žáci využívají ve svých pracích i kombinace jednotlivých typů často ale volí právě ten typ pojmové mapy, který jim byl prezentován při instruktáži.

### 3 TVORBA A HODNOCENÍ POJMOVÉ MAPY

Vlastní proces monitorování znalostí žáka může probíhat několika způsoby, např. ve formě doplňování neúplného schématu, nakreslení vlastního chápání pojmové struktury daného tématu s podporou zkušenější osoby, výběru jedné z několika různých map, která se nejvíce blíží názoru žáka, provedení změn v nabídnuté mapě aj. Je samozřejmě nejvhodnější, když žák svou pojmovou mapu vytvoří zcela sám, ale to je u mladších žáků nereálné nebo velmi problematické.

Analogicky jako u kategorií pojmových map nacházíme i při jejich vyhodnocování v literárních zdrojích více přístupů k jejich kvantifikaci a interpretaci. Touto problematikou se kromě

Novaka zabývá např. Boyer (2011), který stejně jako Novak navrhuje neurčovat předem jediný, konečný a neměnný počet bodů pro hodnocení. Oba vymezují pouze následující postupy a kritéria, z nichž lze nakonec určit celkový bodový zisk, tj. který zahrnuje počet charakterizovaných vztahů, počet hierarchických úrovní, křížových spojení, konkrétních případů aj. (podrobněji např. Prokša - Held, 2008).

#### **4 MOŽNOSTI VYUŽÍVÁNÍ POJMOVÝCH MAP**

Různí učitelé využívají pojmové mapy v různých fázích edukačního procesu. Prokša považuje za nejvýhodnější využití při opakování, upevňování a prohlubování učiva a také jako zpětnovazební prostředek. Cituje Novaka, podle kterého může mít využití pojmových map ve výuce, tj. ve vyučování a v učení, různý charakter. Novak (1998) rozlišuje především čtyři možnosti využití pojmových map, a to jako strategie učení se, strategie vyučování, prostředek k tvorbě celkové koncepce a cílů jednotlivých vyučovacích předmětů i výuky jako celku, prostředek k získání informací o žákovském chápání zpřístupněného učiva. Zmiňuje ale také jiné přístupy, a to např. jako strategii zpřístupňování nového učiva, opakování, prohlubování a upevňování již osvojeného učiva, žákův prostředek zpětné vazby a možnost využití při klasifikaci a hodnocení žáků.

Prokša a Held (2008) doporučují časově úspornější modifikaci pojmového mapování. Žák vytváří strukturu z určité skupiny pojmů, k charakteristice spojení používá sloveso, a to tak, aby struktura zachycovala jak vztahy mezi pojmy, tak jejich hierarchické uspořádání. Při analýze pojmové mapy se pak vyhodnocuje kvantitativní stránka i jevová analýza, tj. hodnotitel zaznamenává počet pojmů začleněných do schématu, počet spojení mezi pojmy, počet správně charakterizovaných spojení, počet hierarchických úrovní, počet vztahů v jedné úrovni aj. Individuální charakter pojmových map vytvořených touto metodikou podmiňují také specifika a limity jejich grafického vyjádření na papíře, významnou roli hraje i časové omezení. Při vyhodnocování je také nutno respektovat fakt, že struktura vědomostí v dlouhodobé paměti je u každého žáka individuální, a ani u pojmů osvojených ve škole se plně nekryje

se strukturou prezentovanou učitelem nebo učebnicí. Učitel se tedy musí vyvarovat dichotomického přístupu správná - chybná mapa - viz výše (Prokša, 2001).

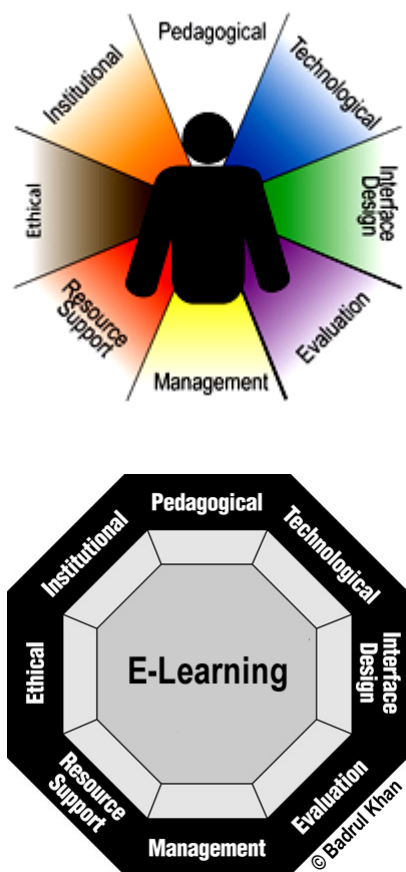
Pokud tedy opravdu chceme realizovat změny ve vzdělávacím systému, nevystačíme pouze se snahou o modernizaci cílů, obsahu a metod její výuky. Výraznou pozornost je třeba věnovat také zpětnovazebnímu procesu a v něm používaným prostředkům. Inovace výuky každého předmětu je vždy spjata s hledáním, ověřováním a zaváděním nových prostředků evaluace, které učitelům umožní hlouběji proniknout do žákovského chápání pojmů, do jeho individuální vědomostní struktury. Informační a komunikační technologie mohou být využívány i k tomuto účelu. Příkladem jsou elektronické aplikace k vytváření a analýze pojmových map, dostupné např. na webových stránkách iMind-Map (2011), brainstorm and mind map online (2011), Edraw Mindmap (2011) aj.

#### **5 PŘÍKLAD VYUŽITÍ POJMOVÉHO MAPOVÁNÍ JAKO VÝZKUMNÉ METODY**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studenti chápou pojem e-learning. Metoda pojmového mapování nebyla použita v tradiční formě, tj. kdy studenti sami vytvářejí pojmovou mapu, ale byla jim předložena mapa již vytvořená, kterou upravovali dle svých individuálních představ o sledovaném jevu. Důvodem byla nízká úroveň jejich zkušeností s touto metodou, a to i přes to, že se jednalo o dospělé respondenty ve věku 18-20 let, kteří v akademickém roce 2010/11 byli zapsáni v 1. ročníku prezenční formy bakalářského studijního programu Aplikovaná informatika nebo magisterského studijního programu Informační management. Jednalo se tedy o dostupný výběr v počtu 104 respondentů. Pro účely tohoto výzkumu byla jako východisko zkoumaných aktivit zvolena pojmová mapa, jejímž autorem je Khan (2006) a která odráží mnohadimenzionální pohled na fenomén e-learning, čímž umožňuje různé přístupy k jeho zkoumání. Komponenty e-learningu a jejich vlastnosti vyjádřil Khan v osmidimenzionálním schématu e-learningu (Khan, 2006, s.25), kterým odpovídá na otázku, co je potřebné pro otevřené, flexibilní a distribuované

učení. Schéma je obvykle prezentováno ve dvou podobách, které jsou uvedeny na obr.6.

Verze se odlišují grafickým zpracováním. Ve středu prvního schématu je umístěn symbol lidské postavy. Khan nevysvětluje, jak máme tento symbol chápat. Nabízí se dvě základní (ale ne jediné) možnosti:



Obr.6 Dvě podoby oktagonálního schématu e-learningu dle Khana (2006)

- e-learning jako způsob učení, který se všemi svými činnostmi zaměřuje na žáka (viz výše - „učení zaměřené na žáka“), anebo
- e-learning jako způsob učení, který umožňuje vysoce individualizovaný přístup, který si určí každý žák sám dle individuálního stylu poznávání, učení a dalších pedagogicko-psychologických charakteristik (viz výše - „učení se podle požadavků“).

Názvy dimenzí ve schématu a jejich obsah jsou shodné. Schéma je rozděleno do osmi dimenzí, jejichž obsah byl studentům vysvětlen před zahájením zkoumání. Po objasnění základních principů a postupů při tvorbě a používání pojmových map dotvářeli respondenti uvedené schéma přiřazováním různých charakteristik

do předložené struktury a dalšími úpravami dle vlastních představ. Nabídku tvořilo 17 pojmů, kterými jednotlivé dimenze charakterizoval Khan. Respondenti měli k dispozici jejich seznam, ze kterého ale nevyplývalo, ke které dimenzi pojem zařadil autor. Respondenti prováděli přiřazování dle svého pojetí. Každý vytvořený vztah mezi dimenzí a přiřazeným pojmem označil (popsal) respondent slovesem. Vzhledem k tomu, že se jednalo o kvalitativní zkoumání, tento postup umožňoval alespoň částečnou kvantifikaci dat a jejich zpracování indukativními metodami statistické analýzy.

V zadání výzkumu bylo respondentům předloženo schéma chápané jako základ pojmové mapy, který mohou upravovat. Struktura zahrnuje osm dimenzí e-learningu:

- 1) Pedagogická (*Pedagogical*, P),
- 2) Technologická (*Technological*, T),
- 3) Design rozhraní (*Interface Design*, D),
- 4) Hodnocení (*Evaluation*, tj. feedback, F),
- 5) Management (*Management*, M),
- 6) Podpora zdrojů (*Resource Support*, R),
- 7) Etická (*Ethical*, E),
- 8) Institucionální (*Institutional*, I).

Práce na vytvoření individuální pojmové mapy respondenta probíhala v následujících krocích:

*Krok 1:* Respondenti přiřazovali k jednotlivým dimenzím 17 pojmů, které byly vybrány z Khanova pojetí. Jednalo se o následující pojmy:

- analýza cílů, obsahu a použitých médií, analýza účastníků (dimenze P);
- organizace, metody, strategie využívané v prostředí (T);
- návrh infrastruktury (hardware, software) (D);
- návrh vzhledu e-learningového programu (návrh stránek, obsahu, navigace, možností pro testování) (F);
- hodnocení práce studenta v průběhu výuky prostřednictvím samostatných úkolů, hodnocení prostředí (M);
- řízení procesu učení, způsoby šíření informací, online podpora, způsoby údržby prostředí (R);
- společenské vlivy, rozdíly kulturní a zeměpisné, rozdíly v úrovni znalostí studujících, rozdíly v přístupnosti informací, etické a zákonné normy (E);

- institucionální podpora v oblasti administrativních služeb pro studenty, které souvisí s e-learningem (I).

Pokud respondent se zařazením pojmu nesouhlasil, nepřidal ho k žádné dimenzi. V případě nesouhlasu se zařazením celé dimenze do schématu tuto vyškrtl.

*Krok 2:* Pokud Khanovo schéma neodráželo respondentovo pojetí e-learningu, nakreslil úplně jinou mapu, která vycházela z jeho představ.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

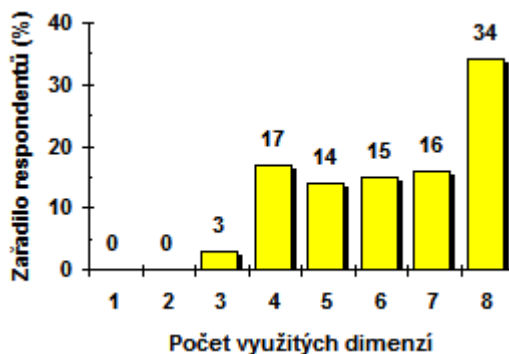
Získaná data byla zpracována metodou frekvenční analýzy dle následujících kritérií:

- 1) Počet dimenzí, které respondent ve struktuře využil.
- 2) Dimenze, které respondent do struktury nezařadil.
- 3) Počet úrovní pojmové mapy.
- 4) Počet odlišně zařazených pojmů v porovnání se schématem Khana (miskoncepce).
- 5) Výčet dimenzí, ve kterých se vyskytovaly miskoncepce.
- 6) Vytvoření nového návrhu pojmové mapy.

### Ad 1) Počet dimenzí, které respondent ve struktuře využil

Khanovo pojetí e-learningu zahrnuje 8 dimenzí. Úkolem respondentů bylo přiřadit k těmto osmi dimenzím schématu 17 pojmů uvedených v kroku 1. Výsledky byly následující:

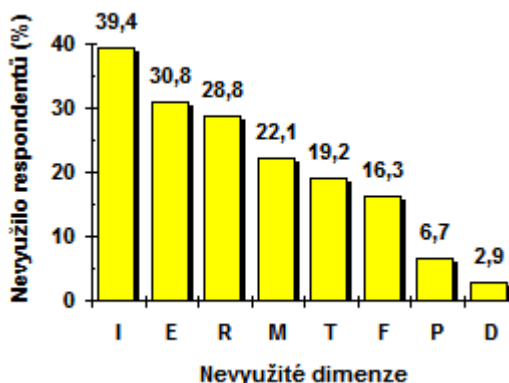
Plný počet dimenzí (8) využilo ve své pojmové mapě 33,6 % studentů, tj. tito studenti neprovedli žádné změny v původním Khanově schématu a ke všem dimenzím přiřadili alespoň jeden pojem. Poloviční počty respondentů pracovaly s upraveným schématem, a to takto: 16,3 % respondentů pracovalo se sedmi dimenzemi, 15,3 % jich využilo šest dimenzí, 14,4 % respondentů přiřadilo pojmy k pěti dimenzím a 17,3 % respondentů dále pracovalo se schématem složeným jen ze čtyř dimenzí. Pouze 3 % studentů využila pro svou pojmovou mapu jen tři z osmi nabízených dimenzí (graf 1).



**Graf 1** Využití dimenzí dle Khanova pojetí pro tvorbu individuální pojmové mapy

### Ad 2) Dimenze, které respondent do struktury nezařadil

Jak je uvedeno výše, respondenti mohli přiřazovat pojmy ke všem osmi dimenzím. Výsledky ukázaly, že téměř 34 % jich to také udělalo. Zbývajících 66 % respondentů využilo k vytvoření pojmové mapy tři až sedm dimenzí. Žádný student nepracoval pouze s jednou nebo dvěma dimenzemi. Pokud respondent se zařazením dimenze do struktury nesouhlasil, vyškrtl ji ze schématu. Jestliže ji ve schématu ponechal, znamená to, že její zařazení akceptuje, pouze k ní nepřidal žádný z pojmů. Důvody, proč to tak učinil, nebyly dále analyzovány. Výsledky jsou znázorněny v grafu 2.



**Graf 2** Počet nevyužitých dimenzí

Z grafu vidíme, že nejčastěji nevyužívanou dimenzí, tj. tou, ke které respondenti nejčastěji nepřidali žádný pojem, je dimenze institucionální (I), výsledek se vyskytuje u 39,4 % respondentů. Dále respondenti nepřidávali pojmy k dimenzi etické (E, 30,8 %), podpory zdrojů (R, 28,8 %), managementu (M, 22,1 %) a technologické dimenzi (T, 19,2 %). Zbývajících tři dimenze byly využívány nejčastěji, a to design rozhraní (D, 2,9 %), pedagogická dimen-

ze (P, 6,7 %) a dimenze hodnocení (F, 16,3 %). Výsledek tak ukazuje, že téměř všichni respondenti, konkrétně 97 % z nich, chápou e-learning z pohledu designu rozhraní (D) - tento pohled odpovídá zaměření studovaných oborů respondentů (tj. aplikovaná informatika, informační management). Dále vnímají jeho dimenzi pedagogickou (P, 93,3 %) a evaluační (F, 83,7 %). V dalším pořadí jsou do pojmové mapy začleněny dimenze technologická (T, 80,8 %), dimenze managementu (M, 77,9 %) a podpory zdrojů (R, 71,2 %). Výčet uzavírají dimenze etická (E), ke které přiřadilo alespoň jeden pojem 69,2 % respondentů, a dimenze institucionální (I), kterou využilo 60,6 % respondentů. Tento výsledek plně odpovídá složení výzkumné skupiny, kterou tvořili studenti informatických oborů, a potvrzuje závěry uvedené výše.

Další podrobnější analýzy ukazují, že 17,3 % respondentů nepřirazovalo pojmy ke dvojici dimenzí, a to institucionální a etické. Dále se tato kombinace (I, E) objevovala v kombinaci s dalšími nevyužívanými dimenzemi, a to dimenzí podpory zdrojů (R) u 6,7 % respondentů, managementu (M, 3,8 %), hodnocení (F, 3,8 %) a s technologickou dimenzí (T, 2,9 %).

Nepřirazování pojmů k etické dimenzi se objevilo i v kombinaci s dimenzí podpory zdrojů (R), a to u 15,4 % respondentů, s dimenzí hodnocení (F, 10,6 %), v malé míře také v kombinaci s managementem a hodnocením (M, F, každá varianta 3,8 %).

Kromě těchto uvedených příkladů se institucionální dimenze (I) vyskytovala ještě v 26 dalších kombinacích dvou až čtyř dimenzí.

### Ad 3) Počet úrovní pojmové mapy vytvořené respondentem

Jestliže předložené Khanovo schéma považujeme za první úroveň pojmové mapy, pak 96 respondentů (92,3 %) přidalo přiřazováním termínů druhou úroveň a sedm respondentů (6,7 %) rozšířilo svou mapu do tří úrovní.

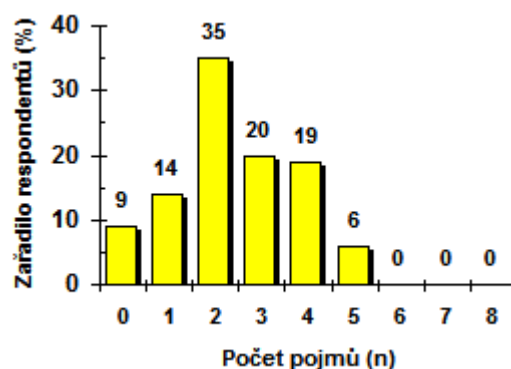
### Ad 4) Počet odlišně zařazených pojmů v porovnání se schématem Khana

Na základě tohoto kritéria byly porovnávány individuální pojmové mapy respondentů s Khanovým schématem. Při plném akceptování individuálního přístupu respondenta k tvorbě pojmové mapy jsme označili (pouze pro účely

tohoto výzkumu) rozdíly mezi prekonceptem respondenta a Khanovým pojetím jako miskoncepcí. Ty se vyskytly u 17,3 % respondentů. Výsledky jsou uvedeny v grafu 3.

### Ad 5) Přehled dimenzí, ve kterých se miskoncepcie vyskytovaly

Jak je zřejmé z grafu 4, nejvyšší počet miskoncepcí (tj. odlišného zařazení pojmu respondentem ve srovnání s Khanovým schématem) se vyskytoval v dimenzi management (M, 66,3 %), dále v dimenzích institucionální, etické a podpory zdrojů (I, 55,8 %; E, 53,8 %; R, 50 %).

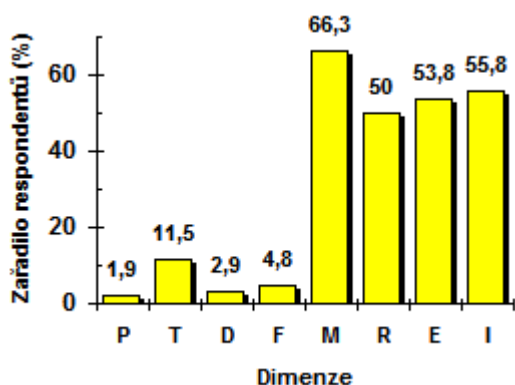


Graf 3 Počet odlišně přiřazených pojmů

Odišná pojetí se většinou nevyskytovala samostatně, ale v kombinaci jednotlivých dimenzí, a to takto:

- MREI (dimenze managementu, podpory zdrojů, etická a institucionální),
- MR (dimenze managementu a podpory zdrojů),
- ME (dimenze managementu a etická),
- MEI (dimenze managementu, etická a institucionální),
- MI (dimenze managementu a institucionální),
- MRE (dimenze managementu, podpory zdrojů a etická).

Zbývající čtyři dimenze (P, T, D, F) chápali respondenti téměř shodně jako autor schématu Khan. Miskoncepcie se tu vyskytovaly v intervalu 1,9-11,5 %.



**Graf 4 Odlišně zařazené pojmy dle dimenzí**

### Ad 6) Vytvoření nového návrhu pojmové mapy

Devět respondentů (8,6 %) z celkového počtu 104 vytvořilo zcela nový návrh pojmové mapy. Osm respondentů nejdříve pracovalo výše popsaným postupem s nabídnutým schématem dle Khana a na závěr výzkumu připojilo ještě své vlastní schéma; jeden respondent hned na počátku výzkumu nabízený postup odmítl a vytvořil pouze vlastní pojmovou mapu. Jeho pojetí je zobrazeno jako první mapa. Shodně s Khanovou mapou je v centru umístěna postava, ale není uvedeno, koho představuje, neboť student a učitel jsou dále uvedeni samostatně. V mapě jsou použity některé z nabízených pojmů (samostatnost, osamělost, zábava, stres), jiné jsou přidány (přátelství, uklidnění). V poznámce pod mapou jsou uvedeny položky motivace a zodpovědnost, které jsou vztaženy ke všem dimenzím. Střed kruhu je označen jako systém. V rámci interview autor vysvětlil, že měl na mysli celý kruh, neboť v jeho centru je ona bližší neurčená postava bez dalších charakteristik, které by ji bližší identifikovaly.

## 7 SHRUTÍ A DISKUSE VÝSLEDKŮ

Výsledky výzkumu pojmu e-learning metodou pojmového mapování ukázaly, že jedna třetina studentů (33,6 %) neprovedla žádné změny v původním Khanově schématu a ke všem dimenzím přiřadila alespoň jeden pojem. Poloviční počty respondentů pracovaly s upraveným schématem a využily 4-7 dimenzí. Nejčastěji nevyužívanou dimenzí je dimenze institucionální, ke které nepřidala žádný pojem více než třetina respondentů. Dalšími méně využívanými dimenzemi jsou etická, dimenze podpory zdrojů, managementu a technologické

dimenze, ke kterým nepřidalo žádný pojem 20-30 % respondentů. Výsledek tak ukazuje, že 97 % respondentů chápe e-learning z pohledu designu rozhraní, dále vnímají jeho dimenzi pedagogickou (93,3 %) a hodnocení (83,7 %). V dalším pořadí jsou do pojmové mapy začleněny dimenze technologická, managementu, designu rozhraní, dimenze etická a institucionální (80-60 % respondentů). Další analýzy ukazují výskyt skupin dimenzí, např. IER, IEM, IEF, IET. Tento výsledek je adekvátní složení výzkumné skupiny, kterou tvoří studenti informatických oborů (tj. aplikované informatiky, informačního managementu), kteří studují ve vzdělávací instituci, která dlouhodobě poskytuje elektronickou podporu výuky ve všech vyučovaných předmětech. To znamená, že e-learning jako výuka a učení se s podporou informačních a komunikačních technologií představuje pro studenty běžnou záležitost a standardní službu. Vytvořené pojmové mapy byly velkou většinou respondentů strukturovány do dvou úrovní, pouze necelých 7 % využilo i třetí úroveň. Respondenti přiřazovali 17 pojmů k osmi dimenzím Khanova schématu e-learningu. Celkově využili 6-17 pojmů. Třetina respondentů (33,6 %) přiřadila všech 17 nabízených pojmů k některé z dimenzí, využití menšího počtu se postupně snižovalo od 12,5 % až do 1 %. Vlastní pojmovou mapu vytvořilo 9 respondentů. Osm z nich nejdříve provedlo všechny aktivity požadované výzkumníkem.

Shrnout všechny tyto údaje do jednoduchého a homogenního závěru je nemožné. Výsledky z větší části vykazují shodu s Khanovým pojetím e-learningu, což lze hodnotit jako jev pozitivní, neboť se jedná o pojetí komplexní, které nazírá na e-learning v celé jeho šíři. A podobně tento jev vnímají i respondenti-studenti. Na druhou stranu je třeba vzít v úvahu to, že se jedná o studenty informatických oborů, kteří mají ke zkoumané problematice profesně i zájmově bližší a zajímají se o ni podrobněji. Do budoucna by jistě bylo zajímavé provést shodné šetření u studentů pedagogických fakult a ověřit, zda stejně tak jako budoucí informatici vnímají technologické dimenze e-learningu pod vlivem své (budoucí) profese, je pedagogická dimenze předmětem většího zájmu budoucích učitelů, a to v souvislosti se studovaným předmětem nebo z pohledu didaktiky.

## Použité zdroje

- BUZAN, T. (2001) *The power of creative intelligence*. London. Thorsons, 2001. ISBN 0-72-254050-7.
- DOULÍK, P. (2008) *Možnosti výzkumu a diagnostiky dětských pojetí v kontextu současných pedagogických tendencí*. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa. Pedagogická fakulta, 2008.
- ŠKODA, J. (2008) *Výzkum dětských pojetí vybraných interdisciplinárních fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání na základní škole*. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa. Pedagogická fakulta, 2008.
- PROKŠA, M. - HELD, Ľ. (2008) *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava. Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2562-2.
- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational psychology. a cognitive view*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- PIAGET, J. (1999) *Psychologie inteligence*. Praha. Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- OSUSKÁ, Ľ. - PUPALA, B. (1997) Vývin detských koncepcií o traviacej sústave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, Sv. 1.
- BUZAN, T. (2010) *The mind map book. unlock your creativity, boost your memory, change your life*. New York. Pearson BBC Active, 2010. ISBN 9781406647167.
- PROKŠA, M. (2001) Pojmové mapy jako prostředek zpětné vazby. In Martin BÍLEK. *Psychogenetické aspekty didaktiky chemie*. Hradec Králové. Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-292-5.
- BOYER, P. D. (2011) *Concept mapping. FAQ sheet*. [online] [cit. 16. 08. 2011] <http://cs.uwp.edu/staff/boyer/100/concept.mapping.faq.html>.
- PROKŠA, M. (1998) Pojmové mapy ako spätnoväzbový prostriedok. *Aula*. 1998, Sv. 4.
- NOVAK, J. D. (1998) *Learning, creating, and using knowledge. concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates, 1998. ISBN 0-8058-2625-4.
- How to make a mind map*. [online] [cit. 24. 11. 2011] <http://www.mind-mapping.co.uk/make-mind-map.htm>.
- Brainstorming made simple*. [online] [cit. 28. 11. 2011] <https://bubbl.us/>.
- Edraw mindmap*. [online] [cit. 14. 12. 2011] <http://www.edrawsoft.com/freemind.php>.
- KHAN, B. H. (2006) *E-learning - osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia*. Nitra. SPU, 2006. ISBN 80-8069-677-2.

## Kontaktní adresa

PhDr. Ivana Šimonová, PhD.  
Univerzita Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

e-mail: [ivana.simonova@uhk.cz](mailto:ivana.simonova@uhk.cz)



Ivo Volf

Univerzita Hradec Králové  
University of Hradec Kralove

**Abstrakt:** Výchova žáků středních škol ke kritickému myšlení získala pozornost pedagogické veřejnosti zejména v souvislosti s naplňováním základních dovedností a vzdělávacích úkolů v souvislosti se stanovením klíčových kompetencí. V článku se na několika konkrétních příkladech ukazuje, jak by měl uživatel informačních zdrojů přistupovat k jejich obsahu.

**Abstract:** The education of secondary school pupils to critical thinking pedagogy gained public attention especially in relation to fulfilling basic skills and training duties in connection with the determination of key competencies. The paper introduces specific examples showing how the user of information resources should access to their content.

**Klíčová slova:** kritické myšlení, řešení problémů, informatika.

**Key words:** critical thinking, problem solving, informatics science.

## ÚVODEM

Podle Wikipedie „kritické myšlení, kritický postoj nebo také kritičnost (z řeckého κρινειν, rozlišovat, posuzovat) znamená schopnost nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat naivně tradované názory, nýbrž dokázat zaujmout odstup a vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak jiných důvěryhodných osob“ [1].

Není tedy divu, že jedním z cílů středoškolského vzdělávání je vést žáky ke kritickému myšlení, stejně jako rozvíjet jejich čtenářskou, matematickou, přírodovědnou či finanční gramotnost, prostě absolvent střední školy, zejména pak ten, který nebude dále rozvíjet své vzdělání na školách vyššího stupně, by měl získat nejen dovednosti logického myšlení, k čemuž mu nejvíce napomáhá především matematika, případně matematická logika, ale umět výsledky své myšlenkové činnosti dát do souvislosti se svými životními zkušenostmi i s okolím, které ho obklopuje. Stručně se dá říci, že jde tedy o učení se o životě i pro život. Bohužel, místo toho, aby výchova ke kritickému myšlení a uvažování dnes doprovázela učitele i žáka ve všech školních vyučovacích předmětech, kde se to hodí, se na školách zavádějí speciální předměty nebo kurzy, v nichž se účastníci zaměřují na tuto výchovu. Víme však

již z logiky, že vyučovat „čistému“ logickému myšlení je nemožné, a také asi výchovně nezdravé, logické myšlení na jednotlivých případech, vypreparovaných ze skutečnosti, opomíjí vzájemný vztah zadané úlohy a jejího okolí, a také postupné vytváření vhodného modelu pro zobrazení této skutečnosti, v němž potom mohou platit zjednodušené zákonitosti, jež jsou obsahem výuky humanitních i přírodovědných předmětů.

A jak do toho zapadá informatika? Vzhledem k postupnému zavádění počítačů do všech oblastí lidského počínání je jasné, že škola musela na tento jev reagovat - absolvent základní i střední školy měl být připraven na to, že se bude v životě, ve své práci i při svém studiu stále častěji setkávat s praktickým využitím výpočetní techniky. Tehdy byla práce s počítačem zařazena i do školního vzdělávacího programu, a to v různém stupni - od nácviku práce s počítačem, přes využívání výpočetní techniky ke komunikaci (elektronická pošta), ediční činnost až k internetu, který se stal zdrojem mnoha informací. Dodnes je hlavním cílem školního vyučovacího předmětu Informatika zejména práce s počítačem, zvládnutí práce ve Wordu a Excelu, ale v některých případech i použití výpočetní techniky při řešení problémů, kdy nastala nutnost seznámit žáky i se základy programování.

Bohužel, přitom se vytratilo něco velmi důležitého - informatika (Informatic Science) jsou nejen počítače, ale především disciplína o získávání, popř. vyhledávání informací, jejich vhodném ukládání a následném používání, přičemž informační a komunikační technologie přinášejí metody a prostředky pro tuto činnost. A zřejmě zde se opět ukazuje, že využívání informací je spojeno s ověřováním jejich pravdivosti, přesnosti, správnosti, původnosti apod. Informatika je tedy vědou o informacích a školní vyučovací předmět by měl tuto úlohu aspoň do určité míry respektovat. A to samozřejmě opět souvisí s kritickým myšlením.

## POŇEKUD NEVÁŽNĚ NA NEZVYKLÝCH PŘÍKLADECH

Začneme poněkud nevázně, ale na nezvyklých příkladech si většinou čtenář může uvědomit, oč se jedná. V dalším potom uvedeme další příklady, kde nám kritické myšlení napomáhá pochopit řadu věcí.

### Příklad 1: Dědictví

*Než zemřel starý kočovník, který vlastnil stádo 17 velbloudů, vyslovil své rozhodnutí - až zemře, bude jeho dědictví rozděleno takto: nejstarší syn obdrží polovinu stáda, druhorozený syn třetinu a třetí syn jako nejmladší devítinu stáda.*

Při realizaci posledního přání kočovníka se dostali dědicové do zvláštní situace, polovinu stáda představovalo osm nebo devět kusů, přesně 8,5 velblouda, což by vedlo k zabití jednoho zvířete. Stejně tak třetinu představovalo pět nebo šest velbloudů a devítinu nejvýše dva kusy. Když se o tomto dědictví dozvěděl nedaleko žijící kočující matematik, chtěl zabíjení zvířat zabránit a navrhl, aby si od něj vypůjčili jednoho velblouda, kterého užijí při dělení, teď jich budou mít 18, přičemž polovinu bude představovat 9 zvířat, třetinu 6 a devítinu 2 zvířata, což je dohromady 17, a vypůjčeného velblouda mu potom vrátí.

Otázka zní: *bylo dědictví rozděleno spravedlivě a podle přání kočovníka?*

Zde nastoupí matematika: Jestliže počet 17 rozdělíme podle posledního přání kočovníka, potom polovinu představuje 8,5 zvířete, třetinu  $5\frac{1}{3}$  a devítinu  $1\frac{2}{3}$ , tedy dohromady je to 14

celých zvířat a tři zvířata se musejí „rozdělit“; to ovšem přináší nepříjemné důsledky pro kočovníkovy syny. Navrhované řešení kočovním matematikem vede k tomu, že 9 zvířat představuje pro nejstaršího syna 0,53 dědictví, pro druhého syna 0,35 dědictví a nejmladší by dostal 0,12 dědictví, což dává celkově 1,00. Když výpočet provedeme s větší přesností, potom jsou uvažované údaje tyto:  $0,5264 + 0,3530 + 0,1176 = 0,9970$ , chybí tedy v součtu 0,3 %, což je vzhledem k navrhovanému způsobu zanedbatelná „nepřesnost“. Zajímavé na tom je, že se „vypůjčený“ velbloud vrátil celý k majiteli, ale každý ze synů dostal více, než měl - první 0,500, druhý 0,333 a třetí 0,111. Všichni tedy byli spokojeni.

### Příklad 2: Je polovina 50 %?

*Ve školské matematice se žáci učí, že polovina celku představuje přesně 50 %. Je to však celá pravda?*

Ve školské fyzice jsou (bývají?) zařazeny laboratorní práce, v nichž se žáci seznamují s teorií chyb (dneska správněji nepřesností měření). Celek rozdělíme na dvě zcela stejné části, avšak to můžeme učinit pouze na základě (nepřesného) měření a na něj navazujícího dělení. Při řešení úloh pak žáci poznávají, že délka 0,5 m = 5 dm je zjištěna s přesností na jednu číslici, a při přesnějším měření můžeme dospět k hodnotám 0,50 m = 50 cm, 0,500 m = 500 mm. V prvním případě spadá naměřená hodnota do intervalu 0,45 m až 0,55 m, ve druhém případě do intervalu 0,495 m až 0,505 m, tedy 49,5 cm až 50,5 cm, ve třetím 495 mm až 505 mm. Nemůžeme tedy jednoznačně napsat, že  $\frac{1}{2} = 0,5 = 0,50 = 0,500$ , neboť výsledek záleží na míře přesnosti, kterou jsme zvolili.

### Příklad 3: Jak velký je objem 1 litru?

Je třeba nejprve uvést, že jednotka 1 litr nezapadá do Mezinárodní soustavy jednotek SI, i když je jednotkou „trpěnou“ (non SI-units accepted). Celou odpověď i s historickým pohledem na její vývoj najdeme v [2]. Litř byl roku 1793 zaveden ve Francii, jako jedna z nových „republikánských jednotek“, za francouzské revoluce. Byl definován jako jeden decimetr krychlový; jeho jméno bylo odvozeno ze jména starší francouzské jednotky litron (pocházejícího z řeckého λίτρον (litra), značícího jednotku hmotnosti). V roce 1901 byl na 3. konferen-

ci CGPM litr předefinován jako objem 1 kilogramu čisté vody za její maximální hustoty (tj. při 3,98 °C) při standardním tlaku. Předpokládalo se, že tato hodnota je právě 1 dm<sup>3</sup>, později se však zjistilo, že kvůli chybě měření je ve skutečnosti objem 1 kg vody 1,000 028 dm<sup>3</sup>.

V roce 1964 se proto na 12. konferenci CGPM vrátila původní definice litru jako jiného názvu pro decimetr krychlový. Bylo však doporučeno, aby se tato jednotka používala pouze pro obchod, ne pro vědecké účely.

#### **Příklad 4: Proč není správné psát 1 dkg?**

Dekagram (oficiální značka v soustavě SI je dag, ale v běžném životě se častěji používá zastaralé označení dkg) je deset gramů, tedy jedna setina kilogramu. Je to jednotka používaná převážně v maloobchodě s potravinami. Čech mluvící hovorovou češtinou kupující množství menší než jeden kilogram většinou definuje požadované množství v dekagramech (*Dejte mi 20 deka šunky, prosím.*). Přestože jednotková cena se v maloobchodě zpravidla udává na 100 gramů nebo na kilogram, český zákazník kupuje na deka [3].

Zkratku dkg rozložíme na dvě na sebe navazující předpony  $d = \frac{1}{10}$  a  $k = 1\ 000$ ,  $d \cdot k = 100$  a odtud  $1\ dkg = 1\ hg = 100\ g$ , potom  $10\ dkg = 1\ 000\ g = 1\ kg$ . Cena např. uzenin pro 10 dkg je potom rovna ceně za 1 kg, což odporuje obchodní zkušenosti, a zůstaneme tedy raději u značky dag, eventuálně Dg.

#### **Příklad 5: Kam směřuje magnetická střelka kompasu či buzoly?**

Ve výuce přírodovědy, v turistice a dříve i ve výuce fyziky bychom našli jednoduchou odpověď na tuto jednoduchou otázku - podélná osa magnetické střelky směřuje k severu, popř. směrem severojižním. Současně se však žáci učili, že dva tyčové magnety se tzv. nesouhlasnými póly přitahují a souhlasnými odpuzují. Tzv. severní pól magnetu tedy nemůže směřovat k severnímu pólu *velkého magnetu Země*, nýbrž k pólu jižnímu. Proto již delší dobu se při výuce fyziky tvrdí, že magnetická střelka směřuje k jižnímu magnetickému pólu, který je však umístěn na severní polokouli, konkrétně v oblasti severní Kanady - podle údajů byl umístěn v roce 2005 na 82° 42' severní šířky a 114° 24' západní délky. Tato poloha se neustále mění. Proto pro přesné stanovení roz-

ložení magnetického pole Země je nutno tyto změny sledovat, proto se stanovuje odchylka směru zeměpisného a magnetického severu, jak můžeme zjistit opět z Wikipedie:

*„Jako magnetická deklinace se v zeměpise označuje úhlový rozdíl mezi směry zeměpisného a magnetického severního pólu Země. Magnetická deklinace závisí na zeměpisné poloze pozorovatele určené zeměpisnou šířkou a délkou, navíc se v čase mění, protože severní magnetický pól se vůči zeměpisnému pomalu pohybuje. Např. v Česku byla magnetická deklinace v roce 2006 rovna asi 2 stupňům a 30 úhlovým minutám, přičemž zdánlivý posun severního magnetického pólu činí asi 6 úhlových minut k východu za rok“ [3].*

#### **Příklad 6: Jak stanovit severní směr pomocí ručkových hodinek**

*V turistickém kroužku, ale i v hodinách zeměpisu jsme se učili, jak stanovit severní směr pomocí ručkových hodinek. Hodinky umístíme do vodorovné roviny, malou ručku hodinek nasměrujeme na Slunce a rozpůlíme úhel mezi malou ručkou a dvanáctkou; toto je jižní směr. Platí tento způsob vždy a všude?*

Dlouho mě osobně trápilo, proč se úhel musí půlit, nikdo mi to ve škole nevysvětlil. Později jsem zjistil, že úhlová rychlost pohybu Slunce po obloze je poloviční, než je úhlová rychlost malé, tedy hodinové ručky (Slunce vykoná úhel 360°, tedy jednu otočku za dobu 24 h, hodinová ručka za 12 h). Když je Slunce přesně na jihu, je na daném místě tzv. pravé poledne. Hodinky však ukazují ne pravý sluneční čas, ale pásmový čas, který může ideálně platit v pásmu míst, které se liší co do zeměpisné délky nejvýše o ±7,5°, tedy celkem o 15°, což představuje celkem časový rozdíl 1 hodiny pro místní poledne. To, co u nás platí pro body dané polohou 15° východní délky, vede k nepřesnosti ve stanovení severojižního směru o úhel, daný polovinou ze 7,5°, tedy o 3° 15'. Druhým problémem je tzv. letní čas - v okamžiku, kdy Slunce na 15° kulminuje, je během platnosti letního času na našich hodinkách již 13 h, tedy nutno půlit jiný, než jmenovaný úhel. Rozdíl může činit polovinu z úhlu, který přísluší středovému úhlu mezi 12 a 1, tedy po vydělení dalších 15°.

Kritické myšlení je tedy způsob, jak zabránit tomu, že bezmezně uvěříme každé informaci, kterou získáme.

A závěrem rozbor případu, kterým vlastně byl můj článek vyvolán.

### **Příklad 7: Může být na naší obloze Mars stejně velký nebo větší než je Měsíc?**

*Dostal jsem po internetu zprávu, že 27. srpna 2012 bude pozorovaný Mars větší než Měsíc v úplňku. V průběhu června a července se prý totiž bude Země stále více přibližovat k Marsu, až tato vzdálenost bude nejmenší právě v tento den. Mars bude vidět stejně velký jako Měsíc, takže bude dobře viditelný prostým okem. Jev bude způsoben přitažlivostí planety Jupiter. Dále se ve zprávě hovoří o tom, že planety se budou přitahovat s intenzitou -2,9 a Mars se objeví v oblouku 25,11 vteřin.*

Na základě předchozích informací týkajících se Marsu a Měsíce jsem byl opatrný, a začal počítat, tedy snažil se kriticky přistupovat k této informaci. Zprávy na internetu mohou být různé, některé pravdivé, jiné nepravdivé, některé nepřesné. Ovšem pravda o tom, že koncem srpna bude vidět Mars jako větší než je Měsíc, patří mezi obrovské nesmysly. Podívejme se na fakta; kvůli zjednodušení některé údaje zaokrouhlíme, což však nebude ve výsledku mít negativní důsledek pro kritický přístup k výše uvedené informaci. Nejprve jsem dekodoval informaci týkající se přitahování Marsu Jupiterem, tím by se Mars od Země asi vzdálil na větší vzdálenost a přibližování planet by nebylo tak výrazné. Informace 2,9 se možná týká hvězdné velikosti, Mars bude opravdu dost jasným objektem. Výpočty úhlové velikosti Marsu dávají potom hodnotu 25,12 úhlové vteřiny, pro Měsíc vychází 30,5 úhlové minuty. Údaj o vzájemné nejmenší vzdálenosti obou těles, Země a Marsu byl zapsán jako 34 649 589 milionů km, což je zřejmý nesmysl. Země obíhá Slunce po mírně excentrické (vystředěné) elipse dost podobné kružnici, je od Slunce nejdále 152 milionů km a nejbliže 147 milionů km, tedy průměrně 149,5 milionů km. Mars se pohybuje po značně výstředné eliptické trajektorii ve střední vzdálenosti od Slunce asi 228 milionů km, nejbliže Slunci je 206,6 milionů km a nejdále 249,2 milionů km. Když budou dráhy Země a Marsu v místě nejbližší vzájemné vzdálenosti planet, potom vychází asi 54,5 mi-

líónu km. Údaj uvedený ve zprávě je pravděpodobně v mílích (1 míle = 1 609 m), jak jsem si výpočtem zkusil. Plyne z toho, že když někdo neumí počítat, neměl by se pouštět do prognóz a současně nepsat zprávy na internet, neboť zpochybňuje další závěry. Dále uvedeme: Měsíc má průměr 3 474 km a je ve střední vzdálenosti od Země 384 400 km (tedy (nejméně asi 357 tisíc km a nejvíce 407 tisíc km). Mars má průměr 6 772 km, který je tedy ve skutečnosti asi dvakrát větší než Měsíc; bude však

$54\,500 : 384 = 142$  krát dále než Měsíc. Takže uvažujme: dvakrát větší průměr, ale 142 krát dále dává zdánlivý úhlový průměr asi 70 krát menší.

### **A JAKÝ ZÁVĚR?**

Ukažme si závěrem, jak lze kritického myšlení použít při řešení praktických úloh. Vybral jsem dvě úlohy z náročnější verze maturitní písemné zkoušky z matematiky v roce 2012 [4].

**1) Najděte nejmenší sudé číslo  $k$  tak, aby součin  $k \cdot 527 \cdot 3$  byl třetí mocninou nějakého přirozeného čísla.**

Postup řešení je velmi snadný i bez podrobného výpočtu. Číslo 527 je třetí mocninou čísla 59, součin bude třetí mocninou tehdy, když i výraz  $(k \cdot 3)$  bude třetí mocninou, čehož dosáhneme pro  $k = 9$ . Avšak v textu je dána podmínka, že  $k$  má být sudé a nejmenší z možných; potom je třeba za  $k$  dosadit  $2^3 \cdot 3^2 = 72$ .

**2) Existují dvě různá komplexní čísla  $z$  taková, že  $z^3 = 1$  a současně  $z \neq 1$ . Vypočítejte součet těchto dvou čísel.**

K řešení úlohy využijeme Moivreovy věty, podle níž vytvářejí všechny tři kořeny rovnice při svém znázornění na jednotkové kružnici rovnostranný trojúhelník. Amplituda obou dalších kořenů je  $120^\circ$  a  $240^\circ$ , reálná část komplexních čísel je stejná,  $-\frac{1}{2}$ , imaginární části jsou stejné absolutní hodnoty, avšak jedna je kladná, druhá záporná. Po součtu obou komplexních čísel vychází  $-1$ .

Pokud je žák během studia veden ke kritickému myšlení a k řešení úloh, jež se v běžných sbírkách úloh a v učebnicích vyskytují zřídka, a to lze pro ty, kdo si náročnější verzi zvolili, potom na řešení obou úloh není potřeba dlouhá doba.

Tihle fyzikové a matematici musejí lidstvu získat každou radost. Jsou příliš vázání logickým myšlením a ověřováním výsledků řešení problémů v reálné praxi. Na druhé straně je dost těžké je oblnout nějakou nepromyšlenou senzací. Uvědomil jsem si také, že spam není jen nevyžádaná zpráva, neboť i ta může přinášet mnoho zajímavého. Za spam bychom měli považovat zprávu, která nepřináší žádnou nebo dokonce falešnou informaci. A pokud jde o kritické myšlení, právě ono logické vyplývání, formulace předpokladů, za kterých mohou platit určité zákonitosti, vyslovení zdůvodněných hypotéz a jejich ověřování, možnost provést experimentální motivaci či demonstraci, to vše je cesta ke kritickému myšlení.

A právě proto bychom měli získávané informace prověřovat, a to nejenom cestou násled-

ného sběru informací z jiných zdrojů, ale také matematickou cestou a ověřováním v praxi. Když podle novinářů měl mít Steve Fosset pro svůj let balón o objemu 17 m<sup>3</sup>, ostrov Grónsko se zdá být na mapě světa velký jako polovina Afriky a Vernovi cestovatelé v knize Cesta kolem světa za osmdesát dní to prý nestihli v předepsaném čase aj., musíme nasadit kritické myšlení a snažit se dospět na základě upřesněných informací ke správnému výsledku. V matematice a ve fyzice jsou výsledky uvažování ověřitelné ve skutečnosti, a to nejen na základě logické úvahy, ale i pozorováním a experimentálně. Proto poskytují výborné pole pro rozvoj kritického myšlení. Možná, že vzhledem k jeho použitelnosti to bude právě styl uvažování jedním ze zásadních přínosů pro rozvoj člověka.

#### Použité zdroje

- [1] [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kritick%C3%A9\\_my%C5%A1len%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kritick%C3%A9_my%C5%A1len%C3%AD) [cit.2012-06-03]
- [2] <http://cs.wikipedia.org/wiki/Litr>. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kilogram> [cit.2012-06-03]
- [3] [http://cs.wikipedia.org/wiki/Magnetick%C3%A1\\_deklinace](http://cs.wikipedia.org/wiki/Magnetick%C3%A1_deklinace) [cit.2012-06-03]
- [4] <http://www.novamaturita.cz/sada-a-jaro-2012-1404035744.html> [cit.2012-06-03]

#### Kontaktní adresa

prof. RNDr. Ivo Volf, CSc.  
Katedra fyziky  
Přírodovědecká fakulta  
Univerzita Hradec Králové  
e-mail: ivo.volf@uhk.cz

# K PROBLEMATICE VÝCHOVY SPOTŘEBITELE A JEHO POVĚDOMÍ O ZNAČENÍ KVALITY POTRAVIN

## ABOUT THE ISSUE OF CONSUMER EDUCATION AND HIS AWARENESS OF FOOD QUALITY LABELING

Lucie Severová - Aleš Hes

Katedra ekonomických teorií, Česká zemědělská univerzita v Praze  
Department of Economic Theories, Czech University of Life Sciences Prague

Řešeno v rámci projektu MŠMT ČR, č. MSM 6046070906

**Abstrakt:** Pokud je český výrobek opatřen nějakým označením, které svědčí o jeho výjimečnosti, pak se takový výrobek stává vyhledávanějším a zákazníci k němu mají vyšší důvěru. Problematické ovšem je, že povědomí o jednotlivých značkách mezi spotřebiteli není příliš vysoké. V případě, že spotřebitel značku nezná, nemá pro výrobce ani obchodníka žádný smysl.

*Abstract: If the Czech product has some indication that testifies its excellence, then such a product becomes popular and customers have higher confidence into it. However, the problem is that awareness of the different brands among consumers is not too high. In the case that the consumer does not know the brand, the brand has no meaning for the manufacturer or dealer.*

**Klíčová slova:** chování spotřebitele, výchova, kvalita potravin, označení potravin.

**Key words:** consumer behavior, education, food quality, food labeling.

Pokud je český výrobek opatřen nějakým označením, které svědčí o jeho výjimečnosti, pak se takový výrobek stává vyhledávanějším a zákazníci k němu mají vyšší důvěru. Jako příklad lze uvést systém udělování chráněného označení kvality potravin, který pomáhá chránit a propagovat tradiční evropské zemědělské produkty a potraviny. Problematické ovšem je, že povědomí o jednotlivých značkách mezi spotřebiteli není příliš vysoké. V případě, že spotřebitel značku nezná, nemá pro výrobce ani obchodníka žádný smysl [2].

### 1 CÍL PŘÍSPĚVKU

Cílem příspěvku je vyjádřit základní charakteristiku chráněných označení potravin v podmínkách integrace Česka v rámci EU; jejich význam pro české výrobce nejen z hlediska ochranné funkce ale i jako prostředku propagace kvalitních českých výrobků doma i v zahraničí. Také zvýšit povědomí o jednotlivých značkách mezi spotřebiteli, neboť ani povědomí o obchodní značce mezi spotřebiteli totiž není v současnosti příliš vysoké. Cílem je tedy i diskuzí na základě zveřejněných odborných poznatků posoudit význam uvedených označe-

ní jako projevu diferenciací produktu v monopolistické konkurenci na trhu potravin.

### 2 VÝSLEDKY A DISKUZE

V monopolistické konkurenci na trhu potravin má každá firma svou jasně odlišenou totožnost - obchodní značku. Její výstup chápou zákazníci jako něco jiného než jsou výstupy všech ostatních firem ve výrobním odvětví.

Na první pohled vypadá křivka poptávky, které čelí monopolisticky konkurenční firmy, jako křivka poptávky, které čelí monopol. Existuje zde však velký rozdíl. V monopolu neexistují žádné jiné firmy. V monopolistické konkurenci má každá firma monopol jen na svou obchodní značku; stále konkuruje ostatním firmám nabídkou blízkých substitutů. Z toho vyplývá, že rozsah moci monopolisticky konkurenční firmy závisí na tom, jak úspěšně dokáže odlišit svůj produkt od produktů jiných firem. Čím větší věrnost značce si umí firma zajistit, tím více klesá pravděpodobnost, že zákazníci změni značku, když se zvýší cena. Jinými slovy, věrnost značce činí křivku poptávky, které firma čelí, méně cenově pružnou [4].

Věrnost značce existuje dokonce i tehdy, když jsou produkty prakticky stejné. Šunka je velmi standardizovaným produktem, většina zákazníků přesto pravidelně kupuje jednu konkrétní značku, například Pražskou šunku.

Se kterými značkami kvality a regionálního původu používanými potravinářskými firmami se v současnosti u nás nejčastěji setkáváme?

**Český výrobek** - garantováno Potravinářskou komorou.

Počet potravinářských výrobků označovaných logem s českou vlajkou a nápisem „Český výrobek - garantováno Potravinářskou komorou“ rychle roste. Logo začala komora udělovat loni v létě, a zatímco na konci loňského roku jej mohlo používat zhruba tisíc potravinářských výrobků, nyní se jejich počet už blíží hranici dva tisíce. Logo mohou používat zhruba čtyři desítky firem. Příkladem může být mlékárna Madeta a její sýr Madeland (uzený, plátky).



**Obr.1 Logo Český výrobek - garantováno Potravinářskou komorou**

**KLASA** - národní značka kvalitních potravin. Od roku 2003 uděluje ministr zemědělství kvalitním domácím potravinářským a zemědělským výrobkům národní značku kvality Klasa. Tuto prestižní značku spravuje od počátku roku 2004 Oddělení marketingu Státního zemědělského intervenčního fondu (SZIF).



**Obr.2 Logo KLASA**

Národní značka kvality KLASA slouží spotřebitelům a odběratelům k lepší orientaci při výběru produktů, k prezentaci jejich kvality v porovnání s konkurenčními potravinami. Značka je propůjčována na tři roky a její vlastnictví může být po této lhůtě prodlouženo, ale také odebráno, pokud dojde ke zhoršení kvality či porušení podmínek pro její získání. Požadovanou kvalitu a složení výrobků posuzuje odborná komise složená ze zástupců MZe, SZIF, dozorových orgánů (SZPI, SVS ČR), vysokých škol a výzkumných institucí (VŠCHT, ČZU, VFU, VÚPP), výrobců potravin (PK ČR, AK ČR) a spotřebitelů. Kvalitu výrobků se značkou KLASA v tržní síti kontroluje Státní zemědělská a potravinářská inspekce [1], [6]. Logem KLASA jsou označovány ty výrobky, u nichž je přesně stanovený podíl tuzemských surovin pro výrobu. U mléčných, masných, drůbežích, rybích, mlýnských a pekárenských výrobků 90 %, u ostatních výrobků 70 %, pokud je nezbytné použít suroviny z dovozu (např. kakao, ovoce, ořechy, aj.) musí tvořit podíl domácích surovin nejméně 40 %. Výroba musí probíhat pouze na území České republiky. Musí být zaručena stálá kvalita. Výrobce je povinen dodržovat správné výrobní a hygienické podmínky. Další podmínky jsou podrobně popsány v pravidlech pro udělování národní značky KLASA [6].

### **Regionální potravina**

Projekt Regionální potravina je celostátním projektem ministerstva zemědělství na podporu malých a středních pěstitelů a výrobců v krajích České republiky. Na projektu se podílejí i agrární a potravinářská komora. Potravinářští producenti se mohou každý rok přihlásit se svými výrobky, jako jsou mléčné produkty, pekařské a cukrářské výrobky, ovoce a zelenina, nápoje, uzeniny a výrobky z masa a různé další. V každém kraji pak může v jednotlivých kategoriích získat označení Regionální potravina pouze jeden výrobek ročně. Do prvního ročníku se zapojily desítky výrobců s celkem s 943 produkty, ocenění nakonec dostalo 71 výrobků. V rámci projektu získávají ocenění výrobci právo šest let využívat pro propagaci oceněného výrobku marketingovou značku Regionální potravina daného kraje. Projekt vychází vstříc zájmu veřejnosti o tuzemské kvalitní potraviny. V Regionálních potravinách dostávají zákazníci čerstvé potraviny s jasným

původem. Logo s motivem krajiny a popisem kraje podtrhuje původ potraviny, a tak podporuje region, ze kterého produkt pochází. Projekty podpory regionálních potravin úspěšně fungují ve většině zemí Evropské unie. Vítězné produkty soutěže Regionální potravina 2011 byly nedávno v Praze nabízeny k ochutnání při příležitosti vyhlášení výsledků a již jen účast v soutěži by měla přispět k propagaci těchto výrobků na veřejnosti. Ministerstvo zemědělství soutěž regionálních výrobců potravin i finančně podporuje a na letošní rok předpokládá dotaci soutěže ve výši padesáti milionů Kč [5].

Projekt Regionální potravina přichází v pravou chvíli i podle zájmu spotřebitelů, jež se projevuje stále vzrůstající oblibou farmářských trhů. Potvrzuje ho i několik čerstvých výzkumů. Agentura DEMA ve své zprávě uvedla, že naprostá většina občanů ČR starších 18 let má za to, že tuzemské potraviny a produkty jsou kvalitativně srovnatelné se zahraničními (97 %). Největší zájem kupovat přímo od pěstitelů a zemědělců projevují spotřebitelé o zeleninu (49 %), ovoce (37 %), maso (41 %), mléko (39 %) a mléčné výrobky (30 %). Každý druhý spotřebitel pak má zájem nakupovat potraviny přímo od výrobců. Podle výzkumu ministerstva zemědělství vznik nové značky Regionální potravina vítá 86 % dotazovaných [5].



Obr.3 Logo Regionální potravina

### Výrobky s chráněným zeměpisným označením (CHOP, CHZO)

Stále se zvyšující počet spotřebitelů přikládá při stravování větší význam jakosti potravin než jejich množství. Toto vyhledávání zvláštních produktů vyvolává poptávku po zemědělských produktech nebo potravinách s rozpoznatelným zeměpisným původem. Zeměpisným označením se rozumí název, který popisuje zemědělský produkt nebo potravinu, které vděčí

za své charakteristické znaky nebo za svou pověst zeměpisné oblasti, z níž pocházejí. Zeměpisné označení zahrnuje jednak *chráněné označení původu* (CHOP) a jednak *chráněné zeměpisné označení* (CHZO). EU vytvořila rejstříky zeměpisných označení pro zemědělské produkty a potraviny, vína a lihoviny. Aby mohl být název zapsán jako CHOP, musí všechny fáze produkce (např. získávání surovin, čištění a třídění, zpracování, dozrávání, příprava finálního produktu atd.) proběhnout v dané zeměpisné oblasti a vlastnosti produktu musí výlučně nebo v podstatné míře vycházet z jeho zeměpisného původu. Aby mohl být název zapsán jako CHZO, musí se alespoň jedna fáze produkce uskutečnit v dané oblasti a spojení s dotyčnou oblastí může být odůvodněno zvláštní jakostí, pověstí nebo jinou vlastností spojenou s touto zeměpisnou oblastí. Pravidla na ochranu označení původu a zeměpisných označení jsou stanovena nařízením Rady (ES) č. 510/2006 [1].



Obr.4 Logo Chráněné označení původu



Obr.5 Logo Chráněné zeměpisné označení

### Zaručená tradiční specialita (ZTS)

Zaručenými tradičními specialitami (ZTS) se rozumějí názvy zemědělských produktů nebo potravin, které jsou produkovány za použití tradičních surovin nebo tradičními způsoby produkce nebo které mají tradiční složení.



Obr.6 Logo Zaručená tradiční specialita



Pravidla, podle kterých se uznávají ZTS, stanovuje nařízení Rady (ES) č.509/2006 a nařízení Komise (ES) č.1216/2007, kterým se stanoví prováděcí pravidla k nařízení Rady (ES) č.509/2006.

Po vstupu Česka do Evropské unie získávaly právo na chráněné označení EU všeobecně známé produkty jako Budějovické pivo, Žatecký chmel, Třeboňský kapr, Pardubický perník, Hořické trubičky či Olomoucké tvarůžky. Postupně začaly přibývat regionální až lokální či méně známé až neznámé produkty jako Český kmín, Chodské pivo, Březnický ležák, Znojenské pivo, Všestarská cibule či Chelčickolehnické ovoce. V posledně jmenovaném případě trvalo ovocnářům i zastoupení Česka v Bruselu několik let, než komisi přesvědčili, aby žádost vůbec přijala [2].

Obecně jsou i v zahraničí nositeli chráněného označení spíše malé rodinné firmy s tradičními kvalitními produkty než velcí výrobci, kteří staví spíše na svých vlastních značkách. O devalvaci se zatím rozhodně nejedná, protože řada zemí využívá toto označení podstatně více než Česko, a získat jej není až tak snadné. Podle potravinářů se jedná o poměrně významnou ochranu daného výrobku a je také zárukou pro spotřebitele, že výrobek je vyráběn podle schválené receptury, z vybraných surovin a při dodržení tradičních postupů. Znamená proto symbol kvality, za který jsou spotřebitelé ochotni si ve většině zemí připlatit [2], [7].

Obchodníci jsou v hodnocení opatrní: „*Nedá se asi jednoznačně říct, že by chráněné označení EU přímo ovlivňovalo prodej konkrétních výrobků, neboť lidé o těchto označeních mnoho nevědí. Co však vědí dobře, je fakt, že se mohou spolehnout na stabilní kvalitu těchto výrobků, což má na prodej určitě vliv,*“ uvedla Judita Urbánková, ředitelka komunikace Aholdu, který provozuje potravinářský řetězec Albert [2].

Například největší česká mlékárna, jihočeská Madeta, získala přede dvěma lety právo na chráněné označení pro Jihočeskou Nivu a Jihočeskou Zlatou Nivu. „*Rozhodně bych význam této známky nijak nesnižovala, a to i pokud nezaznamenáváme konkrétní výrazný efekt. Jelikož jde o značku s evropskou působností, je bezesporu nositelkou jisté prestiže vnímané*

*v rámci rozsáhlejšího regionu,*“ uvádí mluvčí Madety Barbora Daňková [2].

**Tab.1 Počet výrobků s chráněným označením EU**

země	počet	země	počet
Itálie	243	Nizozemsko	9
Francie	191	Finsko	8
Španělsko	155	Švédsko	6
Portugalsko	116	Irsko	4
Řecko	94	Lucembursko	4
Německo	82	Dánsko	3
Velká Británie	42	Kypr	2
Polsko	33	Litva	2
Česko	31	Bulharsko	1
Rakousko	14	Rumunsko	1
Slovensko	13	Lotyšsko	0
Belgie	13	Malta	0
Slovinsko	11	Estonsko	0
Maďarsko	10	celkem EU	1088

Poznámky: Ochrany udělované od roku 1996. Česko a Slovensko mají uděleno chráněné označení u čtyř produktů společně. Chráněná označení pro EU má v šesti případech zapsána i Čína, jednu Kolumbie (pro kávu) a Indie (pro čaj Darjeeling)

Zdroj: Evropská komise

Významnými zastánci chráněného označení jsou pivovarníci, kteří mohou od roku 2008 na etikety lahví po splnění určitých podmínek psát *České pivo*. Za necelé čtyři roky se k logu hlásí pivovary s produkcí představující více než polovinu tuzemské produkce. Další jako Budvar nebo Heineken využívají vlastní chráněná označení. Označení *České pivo* mimo jiné nesmírně pomáhá v exportu, zejména malým značkám, které nejsou v zahraničí tak známé.

Problém zákazníkům může činit to, že podle názorů odborníků i obchodníků je značek kvality v tuzemsku příliš a ne všichni se v nich orientují. Z průzkumu CVVM z prosince 2011 vyplývá, že pokud jde o znalost vybraných označení potravin, nejvíce lidí zná národní značku kvality Klasa (88 %), poté Regionální potravinu (57 %) a Zaručenou tradiční specia-

litu (50 %). Další dvě chráněná označení EU má v povědomí 43 %, respektive 32 % lidí.

„I to je hodně, protože analýza EU hodnotící rozpoznatelnost těchto označení mezi spotřebiteli v jiných zemích uvádí mnohem nižší znalost, a to kolem osmi procent,“ uvádí prezidentka České marketingové společnosti Jitka Vysekalová [2].

Průzkumy, které provádělo Ministerstvo zemědělství, ukázaly, že 95 % zákazníků upřednostňuje potraviny regionálních výrobců, jen 5% spotřebitelů nesleduje, kdo potravinu vyrobil. Ukazuje se také, že lidé českým potravinám věří a dávají jim často přednost před zahraničními. Projevují rovněž zájem o nákup některých druhů potravin přímo od pěstitelů a zemědělců, například ovoce a zeleninu, maso nebo mléko a mléčné výrobky.

Potravináři tvrdí, že unijní registrace poskytuje poměrně silnou ochranu daného výrobku a také zárukou pro spotřebitele ohledně receptury

a surovin; obchodníci jsou však v hodnocení nesporně opatrnější [2].

## ZÁVĚR

Značek kvality potravin je však mnoho a stěží ubudou. Některé značky jsou podle Potravinářské komory ryze komerční záležitostí. Firmy se chtějí přizpůsobit na trendu označovat potraviny a z podpůrných kampaní těží zejména reklamní agentury. Zvýraznit podporu stávajících označení pro kvalitní potraviny a zavést nové, jako například logo s vlajkou či značku pro regionální potraviny, byl jeden ze způsobů, jak čelit zahraniční konkurenci zejména v době nástupu ekonomické krize. Zástupci výrobců potravin, řetězců i odborníků se ale nyní shodují, že je v regálech „přeznačkováno“ a zákazníci se v rozdílech a významu jednotlivých log příliš nevyznají. Užitek z toho má reklamní byznys, u něhož každý rok skončí stovky milionů korun investovaných do kampaní na podporu dotyčných značek [3].

### Použité zdroje

- [1] *Informační portál bezpečnosti potravin*. [on-line]. [cit. 04-04-2012]. Dostupné z <<http://www.bezpecnostpotravin.cz/stranka/kvalita-potravin.aspx>>
- [2] KÜTNER, D. Chráněná označení EU - od světových značek po jablka a cibuli. *E15*, 26. 3. 2012, s.8-9, Praha.
- [3] KÜTNER, D. Značek kvality potravin je moc. A stěží ubudou. *E15*, 9.2. 2012, s.8-9, Praha.
- [4] SCHILLER, B. R. *Mikroekonomie*. Brno: Computer Press. 2004.
- [5] *Projekt Regionální potravina odpovídá na zájem spotřebitelů*. [online] [5.6.2012] Dostupné z <http://eagri.cz/public/web/regionalni-potraviny/o-projektu/aktuality/tz-100930-projekt-regionalni-potravina.html>
- [6] *Co představuje značka KLASA*. [online] [10.6.2012] Dostupné z <http://www.agris.cz/clanek/146777>
- [7] CHROMÝ, J. *Elektronické podnikání*. Praha: VŠH, 2009. ISBN 978-80-86578-96-5.

### Kontaktní adresy

PhDr. Ing. Lucie Severová, Ph.D.  
Katedra ekonomických teorií  
e-mail: [severova@pef.czu.cz](mailto:severova@pef.czu.cz)

doc. Ing. Aleš Hes, CSc.  
Katedra obchodu a financí  
e-mail: [hes@pef.czu.cz](mailto:hes@pef.czu.cz)

Provozně ekonomická fakulta  
Česká zemědělská univerzita v Praze  
Kamýcká 129  
165 21 Praha

# JAK VYUŽÍVAT PŘÍPADOVÉ STUDIE V EKONOMICE V SOUVISLOSTI SE ZÍSKÁVÁNÍM PŘÍSLUŠNÝCH KOMPETENCÍ?

## HOW THE CASE STUDIES SHOULD BE USED IN RELATION TO DEVELOPING ADEQUATE COMPETENCIES?

Alena Králová

Vysoká škola ekonomická v Praze, katedra didaktiky ekonomických předmětů  
University of Economics, Prague, Department of Economic Teaching Education

**Abstrakt:** Případové studie umožňují, aby žáci při výuce ekonomiky na středních školách získali příslušné kompetence pro úspěšné vykonávání své profese. Článek naznačuje, v jaké formě je mohou učitelé do vyučovacích hodin zařazovat, v jakých vyučovacích hodinách by jich bylo možné použít a jak metodicky by mohly být uvedené hodiny připraveny.

**Abstract:** Case studies enable students of secondary schools to reach competencies to perform successfully their jobs. The article defines forms and types of lessons in which case studies can be used and included into the teaching process, and how the lessons should be prepared from the methodical point of view.

**Klíčová slova:** Ekonomika, klíčové a odborné competence, případová studie, model Blooma.

**Key words:** Economics, key and professional competencies, case study, model of Bloom.

### 1 CÍLE EKONOMIKY VYUČOVANÉ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Stávající obsah učiva ekonomiky tvoří východisko pro profesní vzdělávání žáků středních škol zvláště na ekonomických oborech. Cílem není pouhé osvojení poznatků a dovedností z uvedeného předmětu, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život či výkon povolání. Obsah učiva ekonomiky je orientován na problematiku nauky o hospodářství, na problematiku ziskových a neziskových organizací, podnikových činností a finančního hospodaření, žáci mají být při výuce vedeni k získání klíčových a odborných kompetencí (soubor znalostí, dovedností, návyků, postojů a hodnotové orientace [3]). Klíčové kompetence můžeme vyjádřit jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedinců a jejich pracovní uplatnění. Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa příslušného oboru vzdělání a jeho způsobilost pro výkon povolání. Zahrnují odborné vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty pro výkon pracovních činností daného povolání.

V předmětu ekonomika se klade důraz na následující kompetence:

#### 1) Klíčové

- komunikativní,
- personální,
- sociální,
- řešení problémů,
- aplikaci základních matematických postupů při řešení praktických úloh,
- využívání prostředků informačních a komunikačních technologií,
- občanské a pracovní.

#### 2) Odborné

- výchově podnikatelství,
- k pracovnímu uplatnění,
- k efektivnímu hospodaření s finančními prostředky,
- k ekonomickému jednání v souladu se strategií udržitelného rozvoje.

Pokud učitelé ekonomických předmětů středních škol chtějí, aby žáci uvedené úrovně dosáhli, musí:

- klást důraz na dosažení uvedených kompetencí
- používat různých metod výuky a učebních pomůcek,
- podporovat systémové myšlení,
- orientovat se na ekonomické vzdělávání v souvislosti s výchovou k podnikatelství,

- podporovat pozitivní postoj k rozvoji občanské společnosti,
- podporovat rozvoj kritického myšlení s ohledem na ekonomické vztahy,
- podporovat vzdělání ve vztahu ke kladnému postoji k práci.

## 2 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Prostřednictvím případových studií můžeme přispět k dosažení výše stanovených cílů.

V ekonomice se používají v tématech, jestliže žáci ve vyučovacím procesu dosáhli určité úrovně ekonomického vzdělávání (intelektuální schopnosti, určitý stupeň předpokládaných znalostí ze základní školy, z předchozích ročníků studia na střední škole, z běžného života, vyšší míru odpovědnosti...).

Podle Hansena se jedná o popis skutečných událostí, které obsahují mnoho hlavních a vedlejších informací nezbytných pro rozhodování, o kterých skupiny přemýšlejí, hledají řešení včetně argumentace. Případová studie má podle něho:

- pravdivý příběh,
- má pedagogický cíl,
- podporuje diskuzi a analýzu,
- aktivizujícím způsobem provokuje rozhodování a řešení problémů.

Případové studie uvádějí žáky do analýzy problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. Tím se chápe zjednodušené předvedení určitého skutečného případu (události). Z pedagogického hlediska se za případ považuje metodicky zpracovaný materiál, který odráží problémovou situaci, který nemá jednoznačné řešení [6].

Zařazujeme je mezi metody aktivizující. Obměn aktivizujících metod je velké množství. Patří sem: diskusní metody, brainstorming, metody situační či případové, inscenační metody, ekonomické hry, práce na projektech. Tyto metody mají různou modifikaci. V ekonomice vyučované na středních školách se jich dá dobře využívat, případové studie např. v těchto podobách:

**rozborové situace** (harvardské), při nichž žáci analyzují a hodnotí ekonomickou situaci, jejich výsledky se posuzují v kolektivu a srovnávají s výsledky hospodářské praxe (sledování

vání vývoje kapitálového trhu podle denního tisku, rozhodování žáků o financování do nákupu cenných papírů podniku...),

**řešení incidentu**, při nichž žáci nedostávají plné informace, pouze základní a hrubé, ty musejí postupně doplnit, aby odhalili příčiny vzniku situace, řešení se konfrontuje s praxí (např. oprava chybně vypočítané daně v daňovém priznání),

**skupinové řešení příkladů** v kolektivech žáků, kteří pracují s neúplnými informacemi, které získají od učitele, využívá se soutěživosti mezi skupinami (např. vypracování ohlášení podle zadání příkladu s přílohou živnostenského zákona).

Z tab.1 je zřejmé, že v současné době se při výuce ekonomiky stále více využívají aktivizující metody. Bohužel se u nás na některých středních školách případové studie ještě vůbec nepoužívají. Výzkum byl proveden vlastním šetřením na sedmi středních školách u 200 žáků v roce 2010.

**Tab.1 Vybraný příklad používaných vyučovacích metod**

samostatná práce včetně případových studií	počet uvedený v %		
	každou nebo téměř každou hodinu	občas nebo málo	nikdy
	15,5	61,5	23

Zdroj: vlastní šetření + vlastní výpočty

## 3 ZAŘAZOVÁNÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ Z POHLEDU ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ

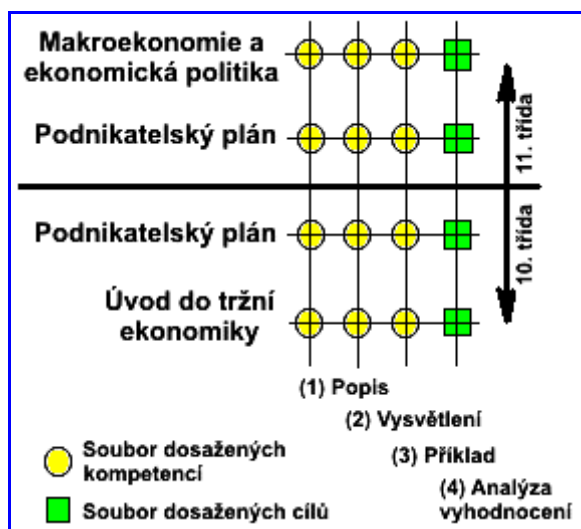
V ekonomice se používá celá řada vyučovacích metod - tradičních i aktivizujících. Pokud chceme, aby žáci z daného předmětu získali určitou úroveň ekonomické gramotnosti a byli schopni dobře vykonávat svoji profesi, je nutné zařazovat a řešit ve vyučovacích hodinách případové studie. Vyučující musí zvažovat, v jaké fázi vyučovacího procesu případové studie začleňovat. Následující model nám tento problém dobře vystihuje. Byl vytvořen pro výuku ekonomiky v 10. a 11. třídách na vybraných středních školách v Ruské federaci a Tádžikistánu v rámci řešení projektu Tempus

Entwicklung und Implementierung nachhaltig wirksamer Strukturen zur Entrepreneurship Erziehung in Russland und Tadschikistan v roce 2011. Hlavním řešitelem je Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik. Model zpracovaný ve formě matice ukazuje, jak dosahovat kompetence podle taxonomie Blooma (obr.1).

Na osu y je možné zaznamenat obsah učiva ekonomiky, který je možné rozdělit podle témat vztahující se k úvodu do tržní ekonomiky, makroekonomice a ekonomické politice a podnikatelskému plánu. Na osu x je možné zaznamenat úroveň dosahovaných kompetencí na základě čtyř tzv. parametrů (podle různé úrovně složitosti dosahovaných cílů).

První parametr popisuje, jaké kognitivní znalosti mají žáci dosáhnout. Jedná se o popis znalostí a dovedností (žáci dosahují určitých vědomostí a dovedností). Musí korespondovat se čtvrtým parametrem analýza/vyhodnocení.

Příkladem může být učivo o směnkách. Žáci se mají nejprve seznámit s podstatou směnky (vlastní, cizí), naučit pochopit vztahy zúčastněných stran (věřitel, dlužník, remitent, emitent) a podstatné náležitosti. Učitel vysvětlí problematiku, použije k dokreslení grafická schémata týkající se vztahů účastníků, názorné ukázky směnek. Pro lepší pochopení vztahů je možné zařadit scénku. Dalším úkolem vyučujícího je naučit žáky směnky vystavovat, kontrolovat náležitosti. Učitel rozdává formuláře směnek, žáci doplňují připravené náležitosti podle zadaného příkladu.



Obr.1 Model dosahování kompetencí v ekonomice podle taxonomie Blooma [1]

Druhý parametr vysvětlení a srovnání vyžaduje, aby žáci uplatňovali v hodinách velký díl samostatnosti (dosáhli určitých dovedností na základě řešených příkladů).

Zde učitel zařazuje různé příklady na procvičení týkající se vystavení směnek. Žáci se učí vytvářet různé typy směnek (vlastní a cizí) podle zadaných příkladů (do připravených formulářů, bez formulářů). Žáci se učí příklady analyzovat, zejména zúčastněné strany (např. ve směnce cizí, kdo je remitent, trasant, trasát).

Třetí parametr - příklad - je založen tak, aby žáci dokázali řešit složité úkoly ve známém kontextu. Je zřejmé, že žáci ve druhé a třetím parametru získávají nejen určité dovednosti, ale také návyky např. formou práce ve skupině řešením složitějších příkladů.

Vyučující by měli stupňovat náročnost práce řešených příkladů. Jednou z možností je např. následující zadání. Skupinám žáků je možné rozdat fakturu, ke které žáci připraví příslušnou směnku.

Čtvrtý parametr - analýza a vyhodnocení - již odpovídá dosažení příslušné kompetence. Žáci získávají určité postoje a hodnotové návyky ve formě samostatného řešení úkolů. Jednou z možností metod práce je zařazovat a řešit případové studie.

Příkladem může být situace z konkrétního podniku. Žákům (skupinám) rozdáme účetní výkazy a směnky, které budou analyzovat podle zadaných úkolů. Jedním z nich může být návrh zlepšení finanční situace podniku na základě analýzy pohledávek a závazků podniku (přijatých a vystavených směnek). Skupiny budou navrhovat řešení. Některé mohou zvažovat prodej směnek bankám, vystavení indosamentu a výpočet diskontu.

Struktura obsahu učiva vyučovaná na ekonomických oborech středních škol v České republice je ve srovnání s výše uvedeným modelem podobná, ale širší. Jedním z důvodů je délka studia předmětu. Ekonomika se na těchto školách vyučuje většinou po celou dobu čtyřletého studia. Učivo je řazeno převážně do dvou koncentrických kruhů, v prvním okruhu se soustřeďuje na problematiku fungování tržní ekonomiky, podniku, neziskových organizací a podnikatelského plánu, podnikových činností včetně finančního hospodaření podni-

ku a okolí, ve druhém okruhu se zaměřuje na problematiku podnikových činností, finančního řízení, managementu, makroekonomie a ekonomické politiky.

#### 4 UKÁZKA ORGANIZACE VYUČOVACÍ HODINY S PŘÍPADOVOU STUDIÍ

Případové studie se v ekonomice na našich středních školách používají stále málo (tab.1). Pokud je učitelé zařazují, potom spíše při procvičování a prověřování učiva, po probrání určitých témat popř. celých tematických celků.

Pokud je připraven propracovaný metodický postup, lze je využívat i pro vysvětlení podstaty problematiky Geisler [7] doporučuje:

- Stanovit výukové cíle (formulace typu hodiny) - je třeba naplánovat organizaci vyučovací hodiny.
- Sestavit případovou studii podle stanovených cílů (různá obtížnost - jednodušší až komplexní), stanovit strategii řešení případové studie (znát k jakému poznání chceme žáky dovést, k jakému poučení).
- Rozdělit učivo do jednotlivých bloků.
- Připravit vhodný začátek hodiny (opakování předchozích poznatků na základě stanovených cílů).

- Prezentovat problematiku včetně poskytnutí úvodních informací k řešené problematice.
- Rozdat studii a přidělit úkoly při řešení problémů.
- Zajistit řešení.
- Prezentovat výsledky řešení studie.
- Zdůraznit význam nového učiva (popř. vysvětlení základu učiva). Provést kontrolu splnění cílů na základě připravených otázek - hlavních (klíčových) k tématu vedlejších.
- Promyslet návaznosti na další vyučovací hodinu.

#### ZÁVĚR

Využívání případových studií v ekonomice je nezbytné. Žáci si osvojují věcnou stránku učiva a současně dosáhnou požadovaných kompetencí, vyučování je zajímavější, jelikož žáci musí řešit reálné životní situace. Je samozřejmě časově náročnější pro učitele na přípravu a realizaci. Je možné je zařazovat při procvičování učiva, ale též i při vlastním výkladu. Této oblasti by se měli vyučující ekonomiky do budoucna více věnovat, tímto způsobem mohou lépe dosahovat požadovaných kompetencí u žáků středních škol.

#### Použité zdroje

- [1] Aff, J. *Экономика в 10-11 классах общеобразовательных школ Российской Федерации*. Projekt Tempus, 2011 Entwicklung und Implementierung nachhaltig wirksamer Strukturen zur Entrepreneurship Erziehung in Russland und Tadschikistan (online). Dostupný z [www: http://www2.wu-wien.ac.at/einsee/](http://www2.wu-wien.ac.at/einsee/).
- [2] ASZTALOS, O. *Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího školství v České republice*. VŠE 1996. ISBN80-70-79-319-8.
- [3] DVOŘÁČEK, J. *Analýza kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů*. Sborník z mezinárodní vědecké konference VŠE 2007. ISBN 978-80-245-1198-6.
- [4] KRÁLOVÁ, A. *Zkvalitňování práce učitelů v předmětu ekonomika na středních školách*. Příspěvek do časopisu Acta Oeconomica Pragensia 2009, 15 s. ISSN 0572-3043.
- [5] WINN, J. *Case writing primer*. University of Denver, pracovní materiál, 2010.
- [6] ORBÁNOVÁ, D. *Vybrané problémy marketingu (praktická část)*. Ekonom, 2008. ISBN 978-80-225-5.
- [7] GEISLER, B. *Case Study*. Wirtschaftsuniversität Wien, pracovní materiál, 2011.
- [8] Dotazníky rozeslané středním odborným školám.

#### Kontaktní adresa

Ing. Alena Králová, Ph.D.  
VŠE Praha, KDEP  
nám. W. Churchilla 4  
130 67 Praha 3  
e-mail: [kralova@vse.cz](mailto:kralova@vse.cz)

Jana Hinke - Jitka Zborková

Západočeská univerzita v Plzni, Ekonomická fakulta, Katedra financí a účetnictví  
University of West Bohemia in Pilsen, Faculty of Economics, Department of Finance and Accounting

*Příspěvek byl zpracován v rámci projektu FRVŠ F 78/2012  
Inovace studijního předmětu zaměřeného na výuku světových účetních systémů*

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou výuky finančního účetnictví, která je realizována v bakalářském a navazujícím studiu Ekonomické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. V období 2007 až 2012 proběhly v jednotlivých předmětech významné inovace. Příspěvek si klade za cíl charakterizovat tyto inovace a zhodnotit jejich dosavadní dopady.

**Abstract:** *This paper deals with the issue of the financial accounting lessons in the bachelor and master degree of study at the Faculty of Economics, University of West Bohemia. Significant innovations were implemented during the period 2007-2012. The aim of the paper is to describe these innovations and to assess their implications.*

**Klíčová slova:** Účetnictví, výkaznictví, výuka, předmět.

**Key words:** Accounting, Reporting, Education, Lesson.

## ÚVOD

Výuka účetnictví na vysoké škole je závislá na mnoha podmínkách. Kromě personálního a věcného zajištění jde o podmíněnost danou oborovým zaměřením a regionem působení vysoké školy. Tak jako většina vysokých škol v ČR, ani Ekonomická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, nedisponuje samostatnou katedrou finančního účetnictví. Finanční účetnictví je vyučováno na katedře financí a účetnictví, je tedy sdruženo s podobným vědním oborem - podnikovými a veřejnými financemi.

Ekonomická fakulta Západočeské univerzity v současnosti realizuje v rámci bakalářského a navazujícího prezenčního studia dva studijní programy: Ekonomika a management a Systémové inženýrství a informatika [1].

V rámci bakalářského studia jsou v současnosti vyučovány tyto předměty:

- **Základy účetnictví** - jedná se o doporučený výběrový předmět pro studenty, kteří na střední škole neabsolvovali výuku účetnictví. Předmět je zakončen zápočtem.
- **Účetnictví I. a II.** - jedná se o předměty povinné pro všechny studenty bakalářského stupně studia. První předmět je absolvován

zápočtem, druhý je ukončen zkouškou, která zahrnuje prověření znalostí z obou předmětů.

- **Účetnictví III.** (Účetnictví malých a středních podniků na PC) - pro vybrané obory se jedná o povinně volitelný předmět zakončený zápočtem.

V rámci navazujícího studia se pro studenty realizují následující předměty:

- **Účetnictví IV.** - povinně volitelný předmět programu Ekonomika a management zakončený zkouškou.
- **Účetnictví V.** (Účetnictví podle IAS/IFRS) a dále anglická obdoba předmětu: AFIR - jedná se o povinně volitelné předměty programu Ekonomika a management zakončené zkouškou. Anglická verze předmětu je určena pro studenty Erasmu a dále pro studenty, kteří si jej dobrovolně zvolí místo verze vyučované v českém jazyce.

Výše uvedené předměty jsou doplňovány jinými předměty dle studijních plánů jednotlivých oborů či zaměření. Na předměty finančního účetnictví navazují předměty: Manažerské účetnictví, Controlling, Audit nebo Oceňování. Výuka předmětů finančního účetnictví je časově

vě a obsahově provázána i s oborově příbuznými předměty, jako jsou: Ekonomická analýza podniku, Finanční řízení podniku, Finance a daňový systém apod.

## 1 CÍL A METODY

Příspěvek si klade za cíl seznámit čtenáře s inovacemi realizovanými ve výuce předmětu finančního účetnictví na FEK ZČU v Plzni a zhodnotit jejich dopady na znalosti a dovednosti studentů. K výše uvedenému cíli bude použita metoda komparace minulého a současného stavu, analýza a syntéza poznatků.

Inovace byly v jednotlivých předmětech prováděny prostřednictvím realizace následujících projektů:

**2012** - Inovace studijního předmětu zaměřeného na výuku světových účetních systémů,

**2011** - Rozvoj teorie účetního systému z interdisciplinárního hlediska,

**2009** - Rozvoj účetní teorie v oblasti MSP se zaměřením na Mezinárodní standardy účetního výkaznictví IAS/IFRS,

**2007** - Výzkum v oblasti IAS/IFRS - komparace řešení účetního systému IAS/IFRS s účetním systémem dle právních norem ČR.

## 2 UTVÁŘENÍ OBSAHŮ, VÝUKOVÝCH CELKŮ A HARMONOGRAMŮ VÝUKY

Při utváření výukových celků byly dodržovány následující axiomy:

- výuka má splnit cíl předmětu, který byl definován garantem,
- výuka musí odpovídat zaměření fakulty, zaměření studijního programu a oboru,
- výuka musí vycházet ze znalostí získaných v předešlých předmětech účetnictví, v širším kontextu musí vycházet i ze znalostí v ostatních již absolvovaných předmětech,
- výuka by měla zohledňovat i způsob výuky účetnictví resp. získané informace studentů ze středních škol,
- výuka musí být rozdělena do tematických celků odpovídajících jednomu semestru - tzn. do třinácti tematických celků odpovídajících třinácti týdnům semestru. Třinácté té-

ma přednášky bývá rezervováno na přednášku významného hosta (invited speaker),

- výukové celky nesmí obsahovat duplicitu. Na mnohé informace je však nutno se napříč předměty odkazovat. Některé účetní problematiky mohou být obsaženy ve více předmětech, jejich zaměření a hloubka znalostí se však liší,
- výukové celky mají obsáhnout problematiku co nejkomplexněji, je však nutné danou problematiku přesně ohraničit, aby byla studentům známa hloubka, kterou jsou schopni obsáhnout a která od nich bude vyžadována při zkoušce.

Obsah předmětu Základy účetnictví byl koncipován nejen směrem k účetnictví finančnímu, ale i manažerskému. Neboť se jedná o předmět určený pro studenty prvních ročníků, kteří se doposud účetnictví a ekonomice nevěnovali, je nutné výuce věnovat náležitou pozornost, podněcovat zájem studentů a do budoucna je získat pro tento obor. Jedná se o předmět, jehož náplň není tak rozsáhlá jako následné předměty účetnictví, nicméně je nutné klást důraz na pochopení výchozích principů a metodických prvků účetnictví.

Při sestavování obsahu předmětů Účetnictví I. a Účetnictví II. byl brán zřetel na rozsah předmětu Účetnictví - principy a techniky, který je vyučován v prvním stupni (Certifikovaný účetní) systému certifikace účetních Institutu certifikace účetních. Tento předmět obsahuje vymezení potřeby účetních dat, podstatu, postavení a vývoj účetnictví, světovou harmonizaci účetnictví, základy účetnictví, finanční účetnictví podnikatelů v ČR včetně účetní závěrky a základy vnitropodnikového účetnictví. Neboť jsou všechny výše uvedené prvky součástí obsahů předmětů Účetnictví I. a II., je po absolvování těchto předmětů studentům v systému certifikace uznán předmět Účetnictví - principy a techniky.

Předměty Účetnictví I. a Účetnictví II. tvoří (s několika dalšími předměty) páteř znalostí o podnikové ekonomice na bakalářském stupni studia. Na tyto znalosti lze odkazovat při předmětech jako jsou: Podniková ekonomika, Ekonomická statistika, Podnikové finance atd.

Při analýze obsahu obou předmětů lze konstatovat, že se některá témata opakují. Rozdíl je však v didaktickém pojetí výuky těchto témat.



Zatímco předmět Účetnictví I. je postaven především na regulaci směrem od zúčtování jednotlivých hospodářských operací a klade tedy důraz na „zažití“ principů a technik účtování, předmět Účetnictví II. je založen na opačném směru regulace „shora“, tzn. od účetní závěrky, kterou se studenti učí číst a sestavovat ji tak, aby poskytovala informace vhodné pro uživatele. Uvedený způsob výuky se u studentů velmi osvědčil. V předmětu Účetnictví I. studenti totiž nemají dostatečné znalosti na to, aby byli schopni analyzovat informace z účetní závěrky, v předmětu Účetnictví II. již tohoto schopni jsou a tuto schopnost upotřebí v mnoha předmětech i při zpracování bakalářské či diplomové práce.

Účelem předmětu Účetnictví III. je praktická aplikace znalostí získaných v předešlých kurzech. Výuka probíhá v počítačové laboratoři, kde studenti ve dvojicích vypracovávají souvislý účetní příklad v konkrétním účetním programu. Jsme si vědomi určitého omezení samostatnosti díky plnění úkolů ve dvojicích. Tento předmět je však velmi oblíben a účast studentů na cvičeních je tedy vysoká. Z kapacitních důvodů není možné organizovat takový počet rozvrhových akcí, aby byl zajištěn individuální přístup k účetnímu programu. Výuka je vždy organizována vyučujícími, kteří se věnují či věnovali vedení účetnictví v praxi. Aplikací získaných znalostí a uvědoměním si vazeb na zdanění podniku, finanční analýzu apod. dochází u studentů k dlouhodobé fixaci znalostí a následně k prohloubení zájmu o obor.

V navazujícím stupni studia je studenty nejprve absolvován předmět Účetnictví V. Inovace tohoto předmětu jsou úzce provázány se změnami v účetních systémech IAS/IFRS a US GAAP. Podklady k výuce zaznamenaly nejvýraznějších změn v období 2003-2005, kdy byla novelizována většina standardů IAS [2]. V roce 2012 bude předmět v rámci projektu FRVŠ doplněn o rozsáhlejší případové studie, které budou sloužit k aplikaci získaných znalostí na konkrétních případech z praxe. Doposud byly se studenty probírány případové studie řešící pouze jeden konkrétní problém na fiktivním podniku. Tento přístup byl studenty hodnocen jako nekomplexní. Od zavedení konkrétních případových studií, ke kterým došlo u konkrétních podniků, si slibujeme zvýšení zájmu stu-

dentů o problematiku a tím i lepší studijní výsledky. Případové studie budou vypracovány v českém i anglickém jazyce.

Předmět Účetnictví IV. byl co do obsahu inovován nejvýrazněji. Do roku 2010 sloužil ke zprostředkování hlubších znalostí o účetní závěrce (zejména konsolidace), znalostí o účetním výkaznictví vlastnických transakcí a dále byl využíván ke zprostředkování aktualit resp. změn, které ve finančním účetnictví proběhly od doby absolvování předmětu Účetnictví II. nebo III. V současnosti slouží tento předmět (spolu s předmětem Finanční audit) k zastřešení znalostí finančního účetnictví a k propojení se znalostmi z ostatních předmětů navazujícího stupně studia. Novými tématy jsou např. kreativní účetnictví, forenzní účetnictví, nefinanční reporting atd.

### 3 STUDIJNÍ MATERIÁLY

Studijní materiály podporující proces vzdělávání v oblasti finančního účetnictví jsou k dispozici:

1) ve formě knih, skript a interních materiálů

Nejvýraznější studijní podporu vykazuje předmět Účetnictví V., pro který byly ve vydavatelství s vědeckou redakcí publikovány dvě knihy - příkladová kniha a monografie. Příkladová kniha je koncipována tak, aby nejprve vysvětlila nezbytné množství teorie, na kterou jsou navázány příklady a případové studie - včetně řešení na konci každé kapitoly. Monografie obsahuje pojednání o účetních systémech, které jsou prostředníky harmonizace finančního účetnictví. Dále je zaměřena na dílčí účetní problematiku a obsahuje soupis rozdílů IAS/IFRS od účetního systému vedeného dle právních norem ČR.

Příkladové knihy (vydané ve společnosti Grada publishing) jsou k dispozici také k předmětům Účetnictví I. a II. Obě cvičebnice obsahují zprvu výklad teorie a následně příkladovou část s výsledky. V obou případech je v současnosti připraveno 2. aktualizované a rozšířené vydání.

Výuka ostatních předmětů je podpořena buď skripty vydanými ZČU v Plzni či jinými interními materiály.

2) ve formě e - learningu

Této formy vzdělávání je využíváno zejména v distanční a kombinované formě vzdělávání. V současnosti jsou připraveny kurzy pro předměty Účetnictví I., II., IV. a V.

#### 4 SAMOSTATNÁ PRÁCE STUDENTŮ

V každém předmětu zaměřeném na finanční účetnictví jsou studenti povinni zpracovat samostatný příklad (individuálně či skupinově).

V rámci Základů účetnictví je individuálně zpracováván souvislý účetní příklad, kdy na základě zadání rozvahových položek studenti sestaví rozvahu a posléze si libovolně zvolí jakýchkoli pět hospodářských operací, které zaúčtují, provedou účetní uzávěrku a zpracují účetní výkazy.

Nejrozsáhlejší samostatná práce je studenty zpracovávána v předmětu Účetnictví I., kdy studenti na základě zadaných dokladů společnosti s ručením omezeným vypracují deník, hlavní knihu a pomocné knihy (dle potřeby), zpracují mzdy zaměstnanců, připraví inventarizaci, uzavřou účetní knihy, zpracují účetní závěrku a vyplní daňové přiznání k dani z příjmu právnických osob.

Samostatná práce v předmětu Účetnictví II. reflektuje opačný směr výuky. Studenti mají za úkol prezentovat účetní závěrku vybrané společnosti, tzn. musí dokázat, že se vyznají v již sestavených účetních výkazech zvolené účetní jednotky.

Samostatným úkolem v rámci předmětu Účetnictví III. je vypracování dokladů (externích i interních), které slouží jako podklady pro práci s účetním programem na cvičeních.

V rámci předmětů Účetnictví IV. a Účetnictví V. jsou témata samostatných prací zadávána operativně tak, aby reagovala na aktuální problematiku v oblasti právních norem České republiky, v oblasti IAS/IFRS, US GAAP, procesu konvergence apod. Tento způsob zadávání prací zabezpečí náhled studentů do aktuálního dění.

#### 5 ELEKTRONICKÁ PODPORA PŘEDMĚTŮ

K podpoře výuky byl zaveden webový portál Courseware, na kterém jsou v jednotlivých záložkách zveřejňovány:

- obecné informace o předmětu,
- rozpis přednášek a pomocné materiály k přednáškám,
- rozpis cvičení a pomocné materiály ke cvičením,
- zadání samostatných prací,
- informace k testům,
- informace ke zkoušce (spolu s ilustrativním zkouškovým testem),
- výčet studijních materiálů v rozdělení na povinnou a doporučenou literaturu a zdroje na internetu,
- informace pro kombinovanou formu studia,
- diskusi (formou chatu studentů s vyučujícími).

Základní informace zveřejňované v systému Courseware jsou jednotlivými guaranty inovovány před zahájením akademického roku, aktuální informace však mohou být zveřejňovány, upřesňovány či měněny kdykoli. Uvedený portál má za úkol snížit množství organizačních dotazů studentů, slouží k uložení doplňujících materiálů, ke komunikaci mezi vyučujícími a studenty a zejména ke komplexnímu informování studentů prezenčního a zvláště kombinovaného studia. Uvedené informace o předmětech však nejsou přístupné v plné míře všem zájemcům. Bez přihlášení do systému lze získat informace jen o obecných údajích o předmětu a studijních materiálech. Rovněž při vkládání materiálů vyučujícími lze zvolit, zda materiály budou přístupné všem přihlášeným studentům, nebo pouze studentům zapsaným na daný předmět. Dále je možné nastavit časový horizont zveřejnění dokumentu či zprávy.

Po absolvování jakéhokoli předmětu mohou studenti vyjádřit kladné i záporné názory a zkušenosti týkající se předmětu na fakultním webu formou hodnocení kvality výuky (a to anonymně či pod svým jménem). Garant předmětu se po uplynutí lhůty k připomínkování vyjadřuje k jednotlivým (zejména záporným) názorům. Nejen pro garanta předmětu, ale pro všechny vyučující, se jedná o efektivní zpětnou vazbu, která může být námětem pro mnohá zlepšení.

## 6 PŘIPRAVOVANÉ INOVACE

V současné době je k akreditaci připraven předmět, jehož hlavní náplní bude výuka systému SAP. Znalost SAPu je častým požadavkem potenciálních zaměstnavatelů při náboru nových zaměstnanců.

Dalšími činnostmi plánovanými pro rok 2013 budou inovace knižní publikace určené pro předmět Účetnictví II., vydání knižní publikace pro předmět Účetnictví IV. a Účetnictví V.

Bude také docházet k rozšiřování kurzů e-learningu, ke generaci nových zadání samostatných úkolů, ke generaci aktuálních zápočtových a zkuškových testů, atd. Ve vědecko-výzkumné oblasti bude nutné obhájit projekt FRVŠ vypracovávaný v roce 2012.

## ZÁVĚR

Je zřejmé, že výuka finančního účetnictví na vysokých školách si žádá neustálou a soustavnou aktivitu celého týmu složeného z garanta předmětu a jednotlivých vyučujících, ale i soustavnou komunikaci s garanty a vyučujícími ostatních předmětů. V neposlední řadě je také nutné podílet se na vytváření studijních plánů tak, aby jednotlivé předměty daného stupně studia tvořily celistvý a vyvážený celek formující znalosti a dovednosti studentů za účelem jejich úspěšného přechodu do praxe.

### Použité zdroje

- [1] Ekonomická fakulta Západočeské univerzity v Plzni. [online] Plzeň: *Portál ZČU. Prohlížení IS Stag. Programy a obory. 2012.* Aktualizace 01. 06. 2012, [cit.2012-07-10] Dostupné na <http://portal.zcu.cz/wps/portal/>
- [2] HINKE, J. - HRDÝ, M. - PROCHÁZKOVÁ, J. *Rozvoj účetní teorie v oblasti MSP se zaměřením na Mezinárodní standardy účetního výkaznictví IAS/IFRS.* Prezentace specifického výzkumu 513003/2009/ZČU. Plzeň: FEK, ZČU v Plzni, 2009.

### Kontaktní adresy

Ing. Jana Hinke, Ph.D. e-mail: [hinke@kfu.zcu.cz](mailto:hinke@kfu.zcu.cz)  
Ing. Jitka Zborková e-mail: [prochaz2@kfu.zcu.cz](mailto:prochaz2@kfu.zcu.cz)

Katedra financí a účetnictví  
FEK ZČU v Plzni  
Husova 11  
Plzeň

Pavel Krpálek - Katarína Krpálková Krelová

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE Praha  
University of Economics in Prague

Článek je zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu *Fakulty financí a účetnictví VŠE, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE IP100040*

Článek je primárním výstupem projektu *FRVŠ č. 1310/2012 Inovace předmětu Řízená pedagogická praxe v bakalářském studijním programu učitelství na Katedře didaktiky FFÚ VŠE v Praze*

**Abstrakt:** Příspěvek si klade za cíl prezentovat rozvojový projekt, aktuálně řešený na Katedře didaktiky ekonomických předmětů, Fakultě financí a účetnictví, Vysoké škole ekonomické v Praze. Smyslem projektu je inovovat jeden z klíčových průřezových předmětů "Řízená pedagogická praxe".

**Abstract:** *The article describes the development project which has been solved at the Department of economic teaching methodology, Faculty of finance and accounting, University of Economics in Prague. It deals with innovations of the major cross-disciplinary subject "Guided teaching practice".*

**Klíčová slova:** pedagogická praxe, fakultní cvičná škola, pedagogická příprava učitelů.

**Key words:** *teaching practice, training school, pedagogical preparation of the teachers.*

## ÚVOD

Aktuální projekt Fondu rozvoje vysokých škol č. 1310/2012, Inovace předmětu Řízená pedagogická praxe v bakalářském studijním programu učitelství na Katedře didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze (dále jen KDEP FFÚ VŠE) je zaměřen na optimalizaci řízených pedagogických praxí na fakultních školách FFÚ VŠE v Praze ve smyslu podrobné specifikace a ujednocení přístupů k vedení a hodnocení praktikujících studentů učitelství ze strany cvičných učitelů na jednotlivých fakultních školách.

Za tím účelem považujeme za účelné vydat příručku pro cvičné učitele a uspořádat diseminační seminář, na kterém budou s partnery (cvičnými učiteli a s řediteli) z fakultních cvičných škol diskutovány inovované požadavky řešitelského týmu, aby bylo dosaženo konsensuální sdílené vize. Předmět Řízená pedagogická praxe bude zároveň obohacen o složku multimediální podpory v podobě pořízení *videozáznamu vybraných vyučovacích jednotek*, a to včetně jejich rozboru a následného uchování pro didaktické účely jako *příklady dobré praxe*.

## 1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉHO PROBLÉMU

Studium učitelství zajišťuje na Vysoké škole ekonomické v Praze již od roku 1953 specializované pedagogické pracoviště - v současné době působící pod názvem Katedra didaktiky ekonomických předmětů, organizačně začleněné pod Fakultou financí a účetnictví. Studium učitelství ekonomických předmětů má tedy na tomto pracovišti dlouholetou tradici a je zajímavou nabídkou pro studenty ekonomie, neboť umožňuje doplnit exaktní ekonomické studium o humanisticky zaměřené disciplíny z oblasti pedagogiky a psychologie a následně získat dvě profesní kvalifikace: ekonomickou a pedagogickou.

Učitelství ekonomických předmětů je na VŠE v Praze organizováno v následujících formách:

- vedlejší specializace v rámci běžného magisterského studia, to znamená souběžně s prezenčním studiem v hlavní ekonomické specializaci
- hlavní specializace - v navazujícím magisterském studiu
- doplňující pedagogické studium - pro absolventy ekonomických oborů (inženýry eko-

nomy z praxe) k doplnění pedagogické kvalifikace

- rozšiřující studium (v rámci programů celoživotního vzdělávání) - pro učitele předmětu Písemná a elektronická komunikace
- bakalářský studijní program Učitelství praktického vyučování v ekonomickém vzdělávání

## 2 FAKULTNÍ CVIČNÉ ŠKOLY

Organickou - průřezovou - součástí studia učitelství ekonomických předmětů na VŠE je pedagogická praxe, organizovaná v síti Fakultních cvičných škol Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze (dále jen fakultních škol). Statut fakultní školy je na základě dekretu udělován od roku 2007 děkanem FFÚ doc. Ing. Petrem Dvořákem, Ph.D. vybraným kvalitním obchodním akademiím v Praze, které se v této oblasti spolupráce dlouhodobě osvědčily. Právo užívat shora uvedeného označení je vyhrazeno pouze těm partnerům, kteří stabilně dosahují vynikající výsledky, kteří garantují moderní materiálně technickou infrastrukturu, disponují kvalifikovanými a zkušenými cvičnými učiteli, což je zárukou vedení výuky ekonomických předmětů v souladu s kurikulem a moderními trendy ve vzdělávání.

V současné době jsou jako partneři ve vzdělávání pro účely pedagogické praxe využívány následující fakultní školy:

- Československá akademie obchodní Dr. Edvarda Beneše, Praha 2, Resslova 8
- Československá akademie obchodní, Praha 2, Resslova 5
- Obchodní akademie, Praha 3, Kubelíkova 37
- Obchodní akademie, Praha 2, Vinohradská 38
- Vyšší odborná škola a obchodní akademie, Praha 8, Kolárova 5/271
- Obchodní akademie, Praha 6, Krupkovo nám. 4
- Obchodní akademie, Praha 1, Dušní 7
- Obchodní akademie, Praha 10, Heroldovy sady 1
- Obchodní akademie, Praha 8, Hovorčovická 128

Pedagogická praxe v bakalářském studijním programu učitelství je profilována jako samostatný předmět Řízená pedagogická praxe. Ve studijním plánu je zařazena do letního semestru ve třetím roce studia. Smyslem řízené pedagogické praxe je obohacení teoretické přípravy praktickými zkušenostmi a dovednostmi, které získají studenti bakalářského oboru na fakultních školách. Zde také budou posouzeny

jejich reálné kompetence k výkonu učitelského povolání.

Průběh pedagogické praxe na fakultní škole je řízen pedagogickými pracovníky katedry didaktiky ekonomických předmětů, a to od jejího zahájení přes asistenci u vybraných výstupů až po ukončení závěrečnými výstupy. Studenti učitelství (praktikanti) jsou na škole přiděleni a dále metodicky vedeni cvičnými učiteli. Součástí pedagogické praxe je seznámení se s plánováním, řízením, organizací chodu školy a evaluačními procesy. Studenti zpracují přesný program praxe v podobě rozvrhu hodin následků a přehledu výstupů v jednotlivých disponibilních odborných ekonomických předmětech. Celkově absolvuje každý praktikant minimálně dvacet pedagogických výstupů v odborných ekonomických předmětech.

Na závěr řízené pedagogické praxe se uskuteční závěrečný pedagogický výstup.

### 2.1 Cíle řešení

- v rámci řízení pedagogické praxe posílit prvek komunikace a součinnosti a dosáhnout kvalitativně vyšší úroveň,
- partnerství ve vztahu vzdělavatel studentů učitelství (VŠ) - partner z praxe (fakultní škola, kde probíhají pedagogické praxe),
- zlepšení zpětné vazby a proškolení cvičných učitelů fakultních škol - seminář, příručka pro učitele dostupná jednotná pravidla pro průběh pedagogických praxí a ujednocená kritéria posuzování výstupů praktikantů seminář, příručka pro učitele,
- příklady dobré praxe - pořízení kvalitních multimediálních záznamů k rozborům a k využití pro výuku oborové didaktiky.

### 2.2 Cílová skupina

Cílovou skupinu projektu představují v řadě přímé:

- cviční učitelé fakultních škol FFÚ VŠE v Praze - proškolení, konfrontace názorů na semináři, příručka pro kvalifikované vedení studentů na řízené pedagogické praxi,
- pedagogové řešitelského pracoviště - práce se sdílenou vizí řízení pedagogické praxe a hodnocení výsledků studentů, ujednocení kritérií, možnost uchování a didaktické využití ukázkových výstupů praktikantů a cvičných učitelů.

Nepřímo se projekt dotkne také praktikantů - studentů učitelství, procházejících řízenými pedagogickými praxemi - také tím, že poroste porovnatelnost, kvalita, efektivnost pedagogických praxí na jednotlivých fakultních školách.

### 2.3 Způsob řešení

V první fázi řešení projektu bude provedena podrobná analýza kurikula řízené pedagogické praxe, bude konfrontována s aktuálními poznatky a s momentální situací v pedagogické praxi (na fakultních školách). Postupováno bude metodou řešerše, analýzy dat a pozorování.

Následně bude vytvořen program semináře a návrh příručky pro cvičné učitele fakultních škol. Seminář bude pilotně realizován na podzim 2012. Bude zajištěna evaluace ze strany účastníků semináře. Na základě výsledků semináře dojde k finální úpravě a vydání příručky pro cvičné učitele. Využito bude metody školení učitelů, dotazování a řízených rozhovorů.

Na základě přenosné multimediální didaktické techniky budou pořízeny záznamy výstupů studentů a kvalitní budou sloužit jako příklady dobré praxe. Využita bude metoda názorné demonstrační, situační a případová (kazuistika).

Dosažené výsledky budou prezentovány:

- zpracováním a distribucí instruktivní příručky pro cvičné učitele,
- zorganizováním semináře pro cvičné učitele,
- diseminací v odborném tisku,
- prezentací na vědecké konferenci.

## 3 PŘÍNOSY PROJEKTU

Realizace projektu by měla být přínosem pro všechny subjekty, participující na řízených pedagogických praxích:

- praktikující studenti,
- fakultní školy,
- řešitelské pracoviště.

#### Použité zdroje

- [1] Projekt FRVŠ č. 1310/2012 *Inovace předmětu Řízená pedagogická praxe v bakalářském studijním programu učitelství na Katedře didaktiky FFÚ VŠE v Praze.*

#### Kontaktní adresy

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s.  
Katedra didaktiky ekonomických předmětů  
FFÚ VŠE v Praze, nám. W. Churchilla 4, Praha 3  
e-mail: krpp01@vse.cz

Řízené pedagogické praxe by se měly stát transparentnějšími, měly by být organizačně jasně deklarované. Podrobně upraveny budou podmínky jejich realizace a kritéria hodnocení praktikantů při edukačních výstupech. Jednotná a jednoznačně deklarovaná pravidla hodnocení praktikantů by měla přinést vyšší objektivitu hodnocení a srovnatelnost mezi jednotlivými fakultními školami. Předpokládáme, že cviční učitelé budou díky proškolení kvalifikovaněji plnit svoji roli nejen transferem představ a poznatků ze strany řešitelů projektu, ale také příležitostí setkat se s kolegy cvičnými učiteli z jiných škol, konfrontovat své názory a profesní zkušenosti, dohodnout ujednocené rutiny praxe, kritéria hodnocení a následně sdílet společnou vizi. V tom spatřujeme hlavní přidanou hodnotu. S partnery ve vzdělávání (fakultními školami) budeme nadále více komunikovat, zabývat se o jejich postoje a v maximální možné míře je využijeme. Lze předpokládat, že to přinese užší vztah, zlepšení spolupráce, zefektivnění přenosu výsledků vědy (pedagogika, oborová a předmětové didaktiky, edukometrie) do pedagogické praxe. Vysoká škola jako zpětnou vazbu získá cenné impulzy pro rozvoj oborové didaktiky a zlepšování přípravy učitelů.

Přínos lze spatřovat také v tom, že vznikne potřebný studijní materiál - stručná instruktivní příručka pro cvičné učitele jako teoreticko metodologická opora, která prohloubí pedagogické a diagnostické kompetence cvičných učitelů.

V oblasti vědecko pedagogické je potenciální přínos i v diseminaci poznatků. Záměrem řešitelů je publikovat výsledky projektu v odborném časopise a případně také na vědeckých konferencích, zabývajících se řešenou problematikou.

Přínos pro rozvoj oboru na řešitelském pracovišti přinese i multimediální didaktická technika prostřednictvím zefektivnění rozborů výstupů praktikantů a získaných příkladů dobré praxe, využitelných ve výuce oborové didaktiky.

# NOVÉ POŽADAVKY PRAXE NA ZNALOSTI ÚČETNICTVÍ U ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL EKONOMICKÉHO ZAMĚŘENÍ

## NEW DEMANDS ON THE KNOWLEDGE OF ACCOUNTING PRACTICES FOR UNIVERSITY GRADUATES IN ECONOMICS

Jana Hinke - Roman Svoboda

Západočeská univerzita v Plzni, Ekonomická fakulta, Katedra financí a účetnictví - Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra ekonomických teorií  
University of West Bohemia in Pilsen, Faculty of Economics, Department of Finance and Accounting - Czech University of Life Sciences Prague, Faculty of Economics and Management, Department of Economic Theories

**Abstrakt:** Velmi důležitou součástí národního hospodářství tvoří malé a střední podniky, které jsou poskytovateli pracovních příležitostí pro většinu absolventů vysokých škol. Malé podniky mohou být také prvním stupněm k realizaci podnikatelské činnosti absolventů. Proto je nutné zajistit u absolventů vysokých škol aktuální znalosti o účetním výkaznictví malých a středních podniků.

**Abstract:** *Small and medium-sized enterprises represent very important part of the national economy and they are also providers of labour opportunities for major of university graduates. Small enterprises might become the very first step for graduates how to start their own business. This is the reason why knowledge of SMEs financial reporting is so important for university graduates.*

**Klíčová slova:** malé a střední podniky, účetnictví, standardy, požadavky.

**Key words:** *small and medium-sized enterprises, accounting, standards, requirements.*

### ÚVOD

Absolventi vysokých škol stojí před rozhodnutím, zda zvolí pro svůj další kariérní rozvoj pozici zaměstnance či zda začnou samostatně podnikat. V obou případech je nutné, aby byli vybaveni znalostmi a dovednostmi pro působení v malých a středních podnicích.

Jedná se zejména o oblast účetnictví, daní, marketingu, managementu atd. Jde tedy o znalosti a dovednosti, které zajistí nejen chod podniku, ale také umožní přispět k rozvoji podnikatelského prostředí např. zvýšením vzájemné spolupráce, snahou o příhraniční aktivity atd.

Neboť velká část absolventů nachází uplatnění u podniků malých a středních, je nutné tyto podniky definovat. Již v roce 1996 bylo EU vydáno doporučení pro klasifikaci podniků, ve kterém bylo za základní hledisko zvoleno množství zaměstnanců. Za další pomocná kritéria byla zvolena následující: obrat a celková bilanční suma.

Dne 6. května 2003 Komise přijala doporučení 2003/361/ES o definici malých a středních podniků, které nahrazuje doporučení z roku 1996 a

to od 1. ledna 2005. Revize zohledňuje ekonomický vývoj od roku 1996 a závěry z používání definice. Výše uvedené doporučení [3] označuje malým podnikem ten, který zaměstnává 10 až 50 zaměstnanců, jehož roční obrat nepřekročí hranici 10 mil. EUR a celková hodnota aktiv nepřevyšuje 10 mil. EUR. Středním podnikem je ten, který má 50 až 250 zaměstnanců, roční obrat nepřekročí 50 mil. EUR a celková hodnota aktiv je menší než 43 mil. EUR.

Pro definování malých a středních podniků však existují i jiná kritéria. Např. tvůrce Mezinárodních standardů účetního výkaznictví: International accounting standards board (IASB) definuje malé a střední podniky jako účetní jednotky, které:

a) nemají veřejnou odpovědnost (tzn. jejich dluhopisy nebo kapitálové nástroje nejsou obchodovány na veřejném trhu nebo nejsou v procesu vydávání těchto nástrojů pro obchodování na veřejném trhu a jako jednu ze svých primárních činností nemají správu aktiv široké skupiny subjektů),

b) zveřejňují svoji účetní závěrku pro externí uživatele (např. pro stávající a potenciální věřitele, vlastníky apod.) [2].

## CÍL A METODIKA

Cílem tohoto příspěvku je charakterizovat vývoj účetnictví u malých a středních podniků, na základě predikce vývoje definovat požadavky praxe na znalosti účetnictví u absolventů vysokých škol ekonomického zaměření a navrhnout způsoby implementace těchto požadavků do výuky.

Problematika malých a středních podniků (dále jen MSP) se stává tématem jednání mnoha orgánů Evropské unie. Evropská komise se snaží formulovat zásadní podnikatelské bariéry a přispět k jejich odstranění za účelem posílení jednotného trhu EU. Toho lze docílit jednotností právních norem a standardizací. V oblasti účetnictví lze dosáhnout standardizace tím, že budou dodržovány shodné účetní zásady oceňování, účtování a následného vykazování účetních informací.

U velkých podniků, tzn. u podniků, které jsou emitenty cenných papírů registrovaných na kapitálových trzích Evropské unie, je standardizace účetního výkaznictví již dosaženo. Veškeré velké podniky EU dle Nařízení Evropského parlamentu a Rady z roku 2002 mají povinnost od roku 2005 účtovat a vykazovat účetní informace dle Mezinárodních standardů účetního výkaznictví IAS/IFRS. U malých a středních podniků však k této standardizaci prozatím nedošlo.

Záměr Evropské komise přecházet postupně na řešení IAS/IFRS se však nebude týkat pouze velkých - kótovaných podniků, neboť EU doporučuje všem členským i přidruženým státům, aby do svých národních úprav účetnictví resp. účetního výkaznictví postupně zabudovaly v co největší míře řešení, která jsou ve shodě s IAS/IFRS. Právě z tohoto důvodu je oblast účetnictví a účetního výkaznictví v České republice od roku 2004 regulována nejen zákonem o účetnictví s novelami reagujícími na mezinárodní vývoj a prováděcí vyhláškou k tomuto zákonu, ale také českými účetními standardy, které mohou být prostředkem pro implementaci IAS/IFRS.

Již mnohé změny zákona o účetnictví, prováděcí vyhlášky k tomuto zákonu a českých účetních standardů měly své kořeny v Mezinárodních standardech účetního výkaznictví, proto je nutné, aby se studenti s tímto účetním systémem seznámili.

IAS/IFRS se za dobu své existence stal uznávaným a respektovaným účetním systémem a to nejen v Evropě, ale i v USA. Celosvětově tak vykrytalizovaly dva nejvýraznější účetní systémy - IAS/IFRS a americký účetní systém US GAAP, mezi nimiž již řadu let dochází k tzv. procesu konvergence (neboli přibližování), který má za cíl setřít významné rozdíly mezi oběma účetními systémy.

Účetní systém IAS/IFRS je však pro účtování a účetní výkaznictví malých a středních podniků nevhodný, neboť by tyto podniky svým rozsahem příliš zatěžoval. Za tím účelem tvůrci IAS/IFRS (IASB - International accounting standards board) vytvořili projekt pravidel mezinárodního účetního výkaznictví, které jsou upraveny právě pro podniky malé a střední. Projekt byl dokončen v červenci roku 2009 vydáním finální verze Mezinárodního standardu účetního výkaznictví pro malé a střední podniky (dále jen IFRS for SME).

Standard IFRS for SME byl vytvářen od roku 2003, v průběhu tvorby docházelo k jeho komentování, testování a přepracovávání. Finální verze IFRS for SME vydaná v červenci roku 2009 byla zveřejněna na webových stránkách IASB [2] a svým obsahem není pouze zestručněním textu IAS/IFRS (tzn. plné verze Mezinárodních standardů účetního výkaznictví). Rozdíly IFRS for SME od plné verze IAS/IFRS jsou zřejmé jak v oblasti účtování, oceňování tak i vykazování účetních dat.

Pravidla uplatněná v IFRS for SME vycházejí ze shodných základních principů jako Mezinárodní standardy účetního výkaznictví IAS/IFRS v plné verzi (tzn. ve verzi určené pro obchodované účetní jednotky). Pojednání o jednotlivých účetních problematikách je však zkráceno a shrnuto do 230 stran pouze jediného standardu členěného na 35 sekcí, přičemž samotný text standardu je ještě doplněn dvěma samostatnými soubory - ilustrativní účetní závěrkou upravující prezentaci a seznamem požadavků na zveřejnění (Illustrative Financial Statements



Presentation and Disclosure Checklist) a dále důvodovou zprávou (Basis for Conclusions).

Standard IFRS for SME byl vytvořen jako plnohodnotná alternativa k IAS/IFRS pro malé a střední podniky, což znamená, že by v budoucnu mohl nahradit národní účetní předpisy (zákon o účetnictví, prováděcí vyhlášku k tomuto zákonu pro podnikatele a dále české účetní standardy), pokud by to bylo v zájmu státu či Evropské komise.

IFRS pro malé a střední podniky ve světě 68 jurisdikcí buď již přijalo, nebo je jeho aplikace navržena v úmyslu přijmout jej v příštích třech letech [2].

## VÝSLEDKY

Z uvedených skutečností lze tedy konstatovat, že vývoj finančního účetnictví vysoce pravděpodobně povede k růstu vlivu IAS/IFRS a k rozšíření harmonizace účetního výkaznictví na podniky malé a střední, neboť právě tyto podniky mají význam pro rozvoj každého národního hospodářství, hrají důležitou roli při vytváření pracovních příležitostí a podporují sociální stabilitu a ekonomický rozvoj.

Pokud bude v praxi růst vliv Mezinárodních standardů účetního výkaznictví (ať již v plné verzi - IAS/IFRS, nebo IFRS for SME) bude také sílit poptávka po absolventech se znalostmi z oblasti mezinárodního účetního výkaznictví. Lze tedy předpokládat, že praxe bude po absolventech vyžadovat:

- pochopení „vize“ tohoto účetního systému,
- schopnost správně zúčtovat jednotlivé hospodářské operace (tzn. zúčtovat jednotlivé hospodářské operace tak, aby bylo zajištěno správné vykázání změny hospodářské reality ve výkazech),
- schopnost vykazovat podle tohoto účetního systému (věrně a pravdivě tak, aby uživatelé byli správně informováni o finanční pozici, výkonnosti a změnách ve finanční pozici svého podniku),
- schopnost přijmout správná rozhodnutí na základě výkazů sestavených dle IAS/IFRS resp. IFRS for SME, tzn. umět „číst“ ve výkazech finančního účetnictví.

Z tohoto důvodu je nutné posilovat výuku mezinárodních standardů účetního výkaznictví

IAS/IFRS a IFRS for SME na vysokých školách v jednotlivých předmětech bakalářského i navazujícího stupně studia.

V rámci navazujícího studia je na většině vysokých škol vyučován předmět, který se specializuje buď přímo na IAS/IFRS či na světové účetní systémy obecně. Zde lze navrhnout, aby do sylabů tohoto předmětu byla začleněna i výuka obsahu standardu IFRS for SME a to buď v rámci samostatné přednášky, nebo zdůrazněním rozdílů standardu pro malé a střední podniky při výuce jednotlivých problematik účetního systému IAS/IFRS. Z výsledků výzkumu, prováděném na FEK ZČU v Plzni (výzkumný projekt s názvem: rozvoj účetní teorie v oblasti MSP se zaměřením na Mezinárodní standardy účetního výkaznictví [1]), lze konstatovat, že efektivnější se prokázal výklad rozdílů mezi IAS/IFRS a IFRS for SME v samostatné přednášce, kdy byly rozdíly klasifikovány do následujících skupin:

a) odlišnosti vzniklé zrušením možnosti alternativního způsobu volby účetní politiky oproti plné verzi IAS/IFRS, kde alternativy existují. Jedná se zejména o problematiku nehmotných aktiv, pozemků, budov a zařízení, problematiku investic do nemovitostí, investic do společných podniků a problematiku dotací.

b) Odlišnosti vyplývající z vypuštění dílčí problematiky, která v plné verzi IAS/IFRS existovala, do IFRS for SME však převzata nebyla. Jedná se zejména o problematiku mezitímního účetního výkaznictví, problematiku výpočtu a zveřejňování zisku na akcii, problematiku vykazování podle segmentů a problematiku dlouhodobých aktiv držených k prodeji a ukončených operací. Tyto oblasti tedy nejsou standardem IFRS for SME řešeny, pokud by je však chtěla účetní jednotka vykazovat, zveřejní způsob určení jejich výše. To znamená, že malý a střední podnik nemusí v případě chybějícího ustanovení abstrahovat od plné verze IAS/IFRS, ale může být tvůrcem vlastního způsobu vykazování.

c) Odlišnosti vyplývající ze zjednodušení řešení oproti plné verzi IAS/IFRS. Jedná se zejména o odlišnosti ve způsobu účtování či oceňování výpůjčních nákladů, výdajů na výzkum a vývoj, veškerých nehmotných aktiv, biologických aktiv, finančních nástrojů a úhrad vázaných na akcie.

d) Odlišnosti týkající se procesu novelizací a přechodu na systém IAS/IFRS resp. IFRS for SME. Např. jednotlivá účetní řešení nebudou novelizována po sekcích (jako je tomu u jednotlivých standardů IFRS), IASB bude revidovat vždy standard IFRS for SME jako celek, přičemž první revize bude provedena až v okamžiku, kdy budou k dispozici účetní závěrky malých a středních podniků za minimálně dvě účetní období. Poté IASB plánuje provést úpravu stávajícího standardu, a to o námitky uživatelů tohoto účetního systému a dále o změny přijaté v plném znění IAS/IFRS.

Jako účelné se však jeví zapracování účetního systému IAS/IFRS a IFRS for SME také do sylabů předmětů účetnictví na bakalářském stupni studia, neboť i absolventi bakalářských studijních programů musí být svým vzděláním připraveni na požadavky praxe.

V tomto stupni vzdělávání, kdy se u studentů teprve začíná vytvářet povědomí o významu a technice vedení finančního účetnictví, lze doporučit spíše vysvětlení vize účetního systému a dále nastínění hlavních odlišností IAS/IFRS a IFRS for SME od účetního systému vedeného dle českých právních norem, který bývá hlavní náplní účetních předmětů bakalářského stupně studia. Výjimku mohou tvořit studenti, kteří absolvovali střední školu ekonomického zaměření, neboť tyto studenti bývají v oblasti finančního účetnictví na velmi dobré znalostní úrovni jak po teoretické, tak praktické stránce. Tito studenti jsou schopni se, v rozsahu výuky účetnictví na bakalářském stupni studia, orientovat v rozdílech mezi účetnictvím vedeným dle českých právních norem a IAS/IFRS resp. IFRS for SME. U těchto studentů je výuka mezinárodního účetního výkaznictví ve většině případů obohacena jejich znalostí získaných na střední škole, studenti vnímají, že dříve získané znalosti mohou konfrontovat s jiným pojetím a tím se v nich probouzí zájem o obor.

Otázku diskontinuity studentů, kdy jsou na jedné přednášce přítomni jak studenti se znalostmi účetnictví ze středních škol, tak studenti bez těchto znalostí (zejména studenti gymnázií a dalších neekonomických škol) lze do jisté míry vyřešit organizováním přípravného kurzu finančního účetnictví (na FEK ZČU v Plzni je akreditován nepovinný předmět Základy účetnictví), který by seznámil studenty se základ-

ním pojmoslovím a objasnil základní principy a techniky vedení účetnictví. Nelze však předpokládat, že po absolvování tohoto semestrového přípravného kurzu budou studenti - absolventi SŠ neekonomického zaměření, na stejné znalostní úrovni jako studenti ekonomických středních škol, kteří měli výuku účetnictví po celou nebo převážnou dobu studia na SŠ, případně z něj i maturovali.

Velký význam má také rozsah účetního vzdělání v rámci bakalářského stupně studia. U oborů, jež mají organizován pouze jeden semestr finančního účetnictví je omezená možnost výuky IAS/IFRS resp. IFRS for SME, zatímco v případě nabídky dvou semestrů finančního účetnictví je ověřeno, že studenti ve druhém semestru již disponují základními znalostmi a dovednostmi a jsou tedy připraveni ke konfrontaci jednotlivých řešení různých účetních systémů.

Po mnohaleté zkušenosti s výukou finančního účetnictví je zřejmé, že v rámci přednášek na bakalářském stupni studia při existenci studentů s rozdílnou úrovní znalostí a dovedností lze o IAS/IFRS resp. o IFRS for SME informovat:

- v úvodním vysvětlení významu finančního účetnictví a jeho základních principů - zejména vysvětlení zásady věrného a pravdivého zobrazení,
- v přednášce o oceňovacích základnách - zejména vysvětlení významu a rozsahu použití reálné hodnoty a současné hodnoty budoucích peněžních toků,
- v hlavních tematických celcích - například v oblasti dlouhodobého majetku: vysvětlení komponentního způsobu odepisování, v oblasti leasingu: vysvětlení způsobu účetního výkaznictví u nájemce a pronajímatele, atd.,
- v závěru předmětu či při výkladu problematiky účetní závěrky - vysvětlení rozdílného způsobu sestavování jednotlivých výkazů, vysvětlení vlivu rozdílných řešení na výši výsledku hospodaření a vysvětlení vlivu na výsledky finanční analýzy.

## ZÁVĚR

Je zřejmé, že celosvětová harmonizace účetnictví spěje k neustálému růstu vlivu Mezinárodních standardů účetního výkaznictví - a to přesunem od velkých společností kótovaných na burzách ke všem účetním jednotkám v EU.

Na tento trend budou podniky reagovat poptávkou po absolventech se znalostmi z oblasti mezinárodního účetního výkaznictví a úkolem vysokých škol je tedy začlenit IAS/IFRS resp. IFRS for SME do výuky účetnictví jak v navazujícím, tak i bakalářském stupni studia. Z tohoto důvodu je nutné dbát na to, aby absolventi vysokých škol byli s těmito standardy nejen seznamováni, ale byli také nuceni o správnosti řešení jednotlivých účetních systémů přemýšlet a dedukovat z nich správné závěry. Tím dojde u studentů k propojování poznatků z jednotlivých předmětů finančního účetnictví a bude tím zajištěna efektivita výuky.

#### Použité zdroje

- [1] HINKE, J. - HRDÝ, M. - PROCHÁZKOVÁ, J. *Rozvoj účetní teorie v oblasti MSP se zaměřením na Mezinárodní standardy účetního výkaznictví IAS/IFRS*. Prezentace specifického výzkumu č. 513003/2009/ZČU. Plzeň: FEK, ZČU v Plzni, 2009.
- [2] International Accounting Standards Board. [online] London: *IFRS for SMEs. 2009*. Aktualizace 10. 07. 2012. [cit.2009-11-25] Dostupné na <http://eifrs.iasb.org/eifrs/sme/cz/CZSME.pdf>.
- [3] NERUDOVÁ, D. - BOHUŠOVÁ, H. - SVOBODA, P. a kol. *Harmonizace účetních standardů pro malé a střední podniky*. Praha: Wolters Kluwer. 2009. ISBN 978-80-7357-500-7.

#### Kontaktní adresy

Ing. Jana Hinke, Ph.D.  
Katedra financí a účetnictví  
FEK ZČU v Plzni  
Husova 11  
Plzeň  
e-mail: [hinke@kfu.zcu.cz](mailto:hinke@kfu.zcu.cz)

Ing. Roman Svoboda, Ph.D.  
Katedra ekonomických teorií  
PEF ČZU v Praze  
Kamýcká 129  
Praha 6 - Suchbátka  
e-mail: [svobodar@pef.czu.cz](mailto:svobodar@pef.czu.cz)

# REFLEXE E-LEARNINGOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH ZE STRANY STUDENTŮ

## REFLECTIONS ON THE EDUCATION THROUGH E-LEARNING IMPLEMENTED AT UNIVERSITIES FROM THE STUDENTS POINT OF VIEW

Milan Klement - Jiří Dostál

Univerzita Palackého Olomouc  
Palacký University Olomouc

*Studie vznikla za podpory GAČR v rámci řešení projektu P407/11/1306  
Evaluate vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning*

**Abstrakt:** E-learning je integrální součástí moderního vysokoškolského vzdělávání. Nejen v případě kombinovaných, ale ve stále větší míře i prezenčních studijních programů. Studie reflektuje postoje studentů vysokých škol k e-learningu v rámci realizace jejich studia a představuje dílčí výsledky výzkumného šetření, které probíhalo v letech 2007 až 2011.

**Abstract:** *E-learning is an integral part of modern tertiary education, not only within the framework of combined, but, to an increasingly larger extent, also of full time study modes. The presented study reflects the attitudes of university students to e-learning within the course of their studies and presents partial results of an investigation, carried out between the years 2007 and 2011.*

**Klíčová slova:** e-learning, vysokoškolské vzdělávání, pedagogický výzkum.

**Key words:** *e-learning, higher education, educational research.*

### ÚVOD

Vzdělávání, které je spojeno s lidstvem od samého počátku, prochází kontinuálním vývojem a podléhá postupným inovačním procesům. Fenomémem druhé poloviny 20. a počátku 21. století se stal e-learning, který v sobě zahrnuje řadu dílčích elementů, mnohdy komplexně propojených do uceleného systému, jež umožňuje efektivní učení. Z jednoho úhlu pohledu se může jednat o rozsáhlé kurzy plně distančního charakteru s využitím sofistikovaných nástrojů kooperativního učení, ale naopak z druhého úhlu pohledu může jít jen o doplnění prezenční výuky.

E-learning se stal perspektivně rozvíjející se oblastí, která je kontinuálně, systematicky a intenzivně řešena na mezinárodní úrovni - lze především uvést práce autorů: Eom - Arbaugh (2011), Clark - Mayer (2011), Joo et al. (2011), Mauthe - Thomas (2004), Anderson - McCormick (2005), Bennett et al. (2008), Kluge - Riley (2008), Bates - Poole (2003), Möhlenbrock (1982), Paulsen (2003), Smith - Caruso (2010), Tapscott (1998), Ramanau et al. (2010), Eger (2002), Nocar et al. (2004), Zounek (2009),

Barešová (2003), Zlámalová (2002), Bednaříková (2008), Kopecký (2006), Květoň (2004), Průcha - Míka (2000), Šimonová (2010).

Jelikož je pojem e-learning vnímán a definován různorodě, provedeme jeho definování tak, aby byl v souvislosti s touto studií chápán jednoznačně. V anglosaských zemích se pro aktivity spojené s podporou výuky pomocí ICT (e-support) používá namísto pojmu e-learning (Lowenthal - Wilson, 2009) relativně ustálených pojmů Computer-Based Training (CBT), Internet-Based Training (IBT) nebo Web-Based Training (WBT) (Zounek, 2009). V souladu se všeobecným náhledem chápeme e-learning jako takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními (Průcha et al., 2009).

E-learning zahrnuje nejen řadu nástrojů, které slouží pro prezentaci, transfer vzdělávacího obsahu a řízení studia, ale také celé spektrum komunikačních kanálů. Využití nástrojů umožňuje Learning Management System (LMS), který je nezbytným předpokladem pro skutečně efektivní proces vzdělávání s využitím e-learningu. LMS tedy reprezentuje virtuální „učební“ pro-

středí, ve kterém se nacházejí studijní opory, zkušební testy, studijní instrukce, cvičební plány nebo diskusní fóra (Mauthe - Thomas, 2004). Základními nástroji realizace e-learningového vzdělávání jsou mimo LMS také vhodně strukturované a didakticky uzpůsobené vzdělávací texty, zkráceně označované *elektronické studijní opory* nebo jen *studijní opory* (srov. Paulsen, 2003; Šedá, 2010; Kopecký, 2006). Elektronické studijní opory mají svá specifika, neboť jsou určeny pro formu studia, která je charakteristická především vyšší mírou samostatnosti a individuálnosti (Bates-Poole, 2003).

## CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, METODOLOGIE A VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumné šetření, bylo zaměřeno na sledování a vyhodnocování postojů studentů na jejich vzdělávání realizované prostřednictvím e-learningu, které bylo postaveno na využití multimediálně obohacených elektronických studijních opor (Klement, 2010). Každá elektronická studijní opora obsahovala statickou textovou část (verbální složka textu), obrazovou část textu (obrazová složka textu) (srov. Möhlenbrock, 1982; Průcha, 1988) a dynamickou část ve formě multimediálního rozšíření, v podobě animací postupů řešení, interaktivních simulací jednotlivých úkonů (Chudý - Čandík, 2004).

Hlavním cílem realizovaného výzkumného šetření bylo zjištění postojů studentů k výuce uskutečňované prostřednictvím e-learningu. Jednotlivé dílčí části výzkumného šetření byly formalizovány do podoby otázek, z nichž byl vytvořen nestandardizovaný strukturovaný anonymní dotazník. Ověření stanovených výzkumných předpokladů bylo provedeno pomocí statistické neparametrické metody Pearsonův chíkvadrát (Pearson's chi-squared test), kterým jsme zjišťovali závislost výsledků na určitém signifikantním znaku skupiny respondentů (pohlaví, věk). Pro výpočet byl použit statistický systém Statistica 9.0.

Na základě teoretického studia, výzkumů realizovaných v dané oblasti (Schank, 2005; Anderson - McCormick, 2005; Liška - Česal, 2008) a vlastních průzkumů jsme dospěli k závěru, že oblast distančního vzdělávání realizovaného prostřednictvím e-learningu má oproti klasic-

kému pojetí výrazná specifika. Vycházeli jsme tedy z těchto výzkumných předpokladů:

- studenti jsou spokojeni se vzděláváním prostřednictvím e-learningu, neboť jim vyhovuje plně elektronické učební prostředí v podobě LMS a tento jejich zájem je dlouhodobý,
- studenti preferují multimediální prvky s interaktivním charakterem a tento jejich zájem je stabilní.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 501 studentů prvních ročníků vysokých škol (obory ekonomické, manažerské, inženýrské, učitelství a zaměřené na vzdělávání), kteří realizovali část svého studia prostřednictvím e-learningu.

Tab.1 Struktura výzkumného vzorku

rok	2007	2008	2009	2010	2011	Σ	Σ v %
Σ ženy	40	39	46	56	39	220	43,9
Σ muži	53	63	59	48	58	281	56,1
Σ celkem	93	102	105	104	97	501	
Σ % za rok	18,6	20,4	20,9	20,8	19,4		100,0
spokojenost studentů s uspořádáním výuky v e-learningu	95,7	92,2	94,3	94,2	94,8	472	94,2
nespokojenost studentů s uspořádáním výuky v e-learningu	4,3	7,8	5,7	5,8	5,2	29	5,8

### Vybrané výsledky výzkumného šetření v oblasti názorů a postojů studentů na distanční vzdělávání prostřednictvím e-learningu

Prvotní analýza byla zaměřena na spokojenost studentů s uspořádáním výuky realizované za využití e-learningu. Stanoven byl výzkumný předpoklad, že *studenti jsou spokojeni s uspořádáním výuky v e-learningu, ve kterém jsou elektronické studijní opory primárním zprostředkovatelem vzdělávacího obsahu a LMS systém zajišťuje komunikační, evaluační a manažerskou stránku studia.*

Po analýze získaných výsledků lze konstatovat, že se uvedený předpoklad potvrdil, neboť celkově 94,2 % respondentů odpovědělo na tuto

otázku kladně a pouze 5,8 % respondentů záporně. Dále je možné konstatovat, že *spokojenost studentů s uspořádáním výuky v e-learningu je trvalá* (tab.1). Validitu zjištěných výsledků jsme podpořili provedením další analýzy, jejímž cílem bylo zjistit, zda není tento výsledek závislý na pohlaví respondentů. Toto ověření jsme provedli pomocí testu chí-kvadrát (tab.2).

**Tab.2 Spokojenost s uspořádáním výuky v e-learningu - ženy vs. muži**

Kontingenční tabulka, četnost buněk >10 je označena červeně Pearsonův chí-kvadrát: 4,1202, stupně volnosti: 1, signifikance = 0,0424			
pohlaví respondentů	nejsem spokojen/a	jsem spokojen/a	řádkové součty
ženy	<b>18</b>	<b>202</b>	220
muži	<b>11</b>	<b>270</b>	281
všechny skupiny	29	472	501

Protože vypočítaná hodnota signifikance je 0,04, jak ukazuje tab.2, můžeme říci, že *četnosti jednotlivých odpovědí mužů a žen v oblasti názorů na spokojenost s uspořádáním výuky v e-learningu jsou rozdílné*. Toto hodnocení je částečně závislé na pohlaví respondentů. Získaný výsledek je možné interpretovat tak, že četnost nespokojených žen je vyšší než četnost nespokojených mužů. Četnost nespokojených respondentů je natolik nízká (procento nespokojených studentů - žen tvoří pouze 3,6 % z celkového počtu respondentů a u mužů je to dokonce pouze 2,2 %), že zjištěná závislost výsledků na pohlaví je pozoruhodná a bylo žádoucí se jí dále zabývat.

Byl tedy formulován další výzkumný předpoklad, že *existuje skupina studentů, kteří distanční formy výuky odmítají a jednoznačně preferují prezenční formu výuky*. Byla tedy provedena další komparativní analýza, srovnávající kladné a záporné odpovědi respondentů na realizovanou dílčí výzkumná šetření v oblasti *spokojenosti studentů s e-learningem a v oblasti spokojenosti studentů s uspořádáním výuky v e-learningu*. Komparativní analýzu jsme provedli srovnáním uvedených výsledků a jejich vyhodnocením pomocí testu chí-kvadrát (tab.3).

**Tab.3 Spokojenost s e-learningem jako typem učení vs. spokojenost s uspořádáním výuky v e-learningu**

Kontingenční tabulka, četnost buněk >10 je označena červeně Pearsonův chí-kvadrát: 155,5761, stupně volnosti: 1, signifikance = 0,0001			
	NEJSEM SPOKOJEN/A s uspořádáním e-learningu	JSEM SPOKOJEN/A s uspořádáním e-learningu	řádkové součty
NEJSEM SPOKOJEN/A s e-learningem jako typem učení	<b>21</b>	<b>23</b>	44
JSEM SPOKOJEN/A s e-learningem jako typem učení	8	<b>449</b>	457
všechny skupiny	29	472	501

Vypočítaná signifikance, jak ukazuje tab.3, je 0,001, což ukazuje na vysokou závislost hodnocení v obou analyzovaných oblastech. Tento výsledek interpretujeme tak, že skupina studentů, kteří nejsou spokojeni s e-learningem, je totožná se skupinou studentů, kteří nejsou spokojeni se strukturou e-learningu. *Existuje tedy skupina studentů, i když je početně velmi malá - tvoří ji celkem 21 studentů, což je 4,2 % z celkového počtu 501 respondentů, která výukové aktivity v e-learningu odmítá*. Pro specifikaci této skupiny studentů, byla provedena ještě jedna statistická analýza, jejímž cílem bylo zjistit, zda není tento výsledek závislý na pohlaví respondentů. Ověření proběhlo testem chí-kvadrát (tab.4).

Dle signifikance (0,0001), je možné vyvodit závěr, že *existuje vysoká míra závislosti pohlaví respondentů na struktuře skupiny studentů, která výukové aktivity v e-learningu odmítá*. Z tohoto výsledku (tab. 4) je možné vyvodit, že ze skupiny studentů, kteří odmítají výukové aktivity v e-learningu, je větší procento žen než mužů. Konkrétně pak ze skupiny 4,2 % studentů, kteří odmítají výukové aktivity v e-learningu, tvoří většinu ženy a to 61,5 %.

**Tab.4 Spokojenost s e-learningem jako typem učení vs. spokojenost s uspořádáním výuky v e-learningu a ženy vs. muži**

Kontingenční tabulka, četnost buněk >10 je označena červeně Pearsonův chí-kvadrát: 178,9271, stupně volnosti: 4, signifikance = 0,0001				
s e-learningem jako typem učení	s uspořádáním e-learningu	ženy	muži	řádkové součty
NEJSEM SPOKOJEN/A	NEJSEM SPOKOJEN/A	<b>13</b>	8	21
NEJSEM SPOKOJEN/A	JSEM SPOKOJEN/A	10	<b>13</b>	23
celkově		23	21	44
JSEM SPOKOJEN/A	NEJSEM SPOKOJEN/A	5	3	8
JSEM SPOKOJEN/A	JSEM SPOKOJEN/A	<b>192</b>	<b>257</b>	449
celkově		197	260	457
sloupce celkově		220	281	501

### Vybrané výsledky výzkumného šetření v oblasti názorů a postojů studentů na obsah a strukturu elektronických studijních opor

V rámci prezentovaného výzkumného šetření byl dále ověřován výzkumný předpoklad, že nejvíce preferovaným prvkem struktury při studiu realizovaném pomocí elektronických studijních opor je dynamický prvek ve formě interaktivní výukové animace. Tímto jsme reagovali na skutečnost, že klasické (Schank, 2005; Anderson - McCormick, 2005) pojetí hodnocení elektronických studijních opor neakcentuje některé moderní trendy v realizaci e-learningu.

**Tab.5 Názory studentů na nevhodnější prvek struktury elektronické studijní opory vyjádřené v procentech**

informace [v %]	2007	2008	2009	2010	2011	průměr
statická textová	36,6	30,4	37,1	30,8	39,2	34,7
statická obrazová	25,8	23,5	21,0	19,2	19,6	21,8
dynamická obrazová	37,6	46,1	41,9	50,0	41,2	43,5

Nejpreferovanějším prvkem struktury elektronické studijní opory byl dynamický prvek ve formě interaktivní výukové simulace či animace (tab.5) a teprve až na druhém místě to byl statický prvek ve formě psaného textu. Na základě vyhodnocených názorů studentů na zkoumanou problematiku realizovaného výzkumného

ho šetření, konstatujeme, že *trend vývoje v této oblasti názorů a postojů studentů je stabilní a nevykazuje ani růst ani pokles.*

Tento dílčí výsledek jsme podrobili další statistické analýze: *zda existují rozdíly v hodnocení mezi muži a ženami.* Ověření opět proběhlo testem chí-kvadrát (tab.6).

**Tab.6 Názory studentů na nevhodnější prvek struktury elektronické studijní opory - ženy vs. muži**

Kontingenční tabulka, četnost buněk >10 je označena červeně Pearsonův chí-kvadrát: 0,9986, stupně volnosti: 2, signifikance = 0,6067				
pohlaví respondentů	preferovaný prvek			řádkové součty
	text	obrázky	animace	
ženy	<b>72</b>	<b>47</b>	<b>101</b>	220
muži	<b>102</b>	<b>62</b>	<b>117</b>	281
všechny skupiny	174	109	218	501

Protože vypočtená hodnota signifikance je 0,61, konstatujeme, že četnosti jednotlivých odpovědí mužů a žen v oblasti názorů na preferovaný prezentační prvek učiva při výuce realizované pomocí elektronických studijních opor jsou stejné - toto hodnocení je nezávislé na pohlaví respondentů.

## DISKUSE

Je zřetelný trend elektronizace distančního studia vycházející nejen z podmínek vzdělávacích institucí, které hledají cesty k zajištění co nejefektivnějšího zajištění realizace kombinovaných forem studia, ale také z potřeb studentů, kteří distanční část studia realizovanou formou e-learningu považují za důležitou a potřebnou, a to dlouhodobě. Existuje sice malá skupina studentů, kteří tyto vzdělávací aktivity odmítají, ale jejich počet je natolik nízký, že není ekonomicky ani organizačně možné zajišťovat jejich vzdělávání prezenční formou zvlášť. Je možné ale koncipovat elektronické studijní opory a LMS systémy tak, aby obsahovaly komunikační prvky, které mohou vhodným způsobem obohatit osobní kontakt mezi studenty a tutorů vzdělávání. Je nutné posuzovat vzdělávací materiály určené pro distanční vzdělávání i v této oblasti, a tudíž by evaluační nástroje měly tuto skutečnost respektovat.

Rovněž je pozorovatelný trend využití interaktivní jako jednoho z důležitých modernizačních prvků distančního vzdělávání formou e-learningu, který také vychází také z potřeb studujících, kteří tuto potřebu navíc vykazovali dlouhodobě. Je nutné tuto skutečnost akceptovat a zvyšovat podíl dynamických prvků v podobě interaktivních simulací v elektronických studijních oporách. Dále je nutné tuto skutečnost promítat do hodnotících nástrojů, které by měly obsahovat elementy schopné cíleně detekovat interaktivní prvky a odlišovat je od statických obrazových prvků.

V souvislosti se zjištěnými závěry je třeba brát v úvahu, že multimediální studijní opory nejsou stejně účinné při vzdělávání v rámci všech oborů, což vyžaduje provedení dalších výzkumných šetření. Dále též skutečnost, že zájem o vzdělávání prostřednictvím e-learningu je do značné míry ovlivněn úrovní kvality jednotlivých multimediálních prvků.

## ZÁVĚR

Na uvedené výsledky výzkumného šetření, které do jisté míry potvrdily vývojové trendy, bylo žádoucí reagovat. Vyvstala potřeba analyzovat stávající systémy hodnocení distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu a

to nejen z pohledu celkových výsledků vzdělávání, ale i z pohledu dílčích výsledků. Analýza stávajících systémů hodnocení by umožnila posoudit, do jaké míry jsou zjištěné a potvrzené vývojové trendy v těchto systémech zakomponovány, a zda tedy reagují na dynamické změny v pojetí realizace distančního vzdělávání, spočívající především v jeho plné elektronizaci, při které jsou využívány prioritně elektronické studijní opory zakomponované v LMS systému. Tyto opory obsahují strukturální prvky umožňující dosahování širšího spektra výukových cílů a využívají interaktivitu jako jeden ze základních principů individualizace a samostatnosti studia.

I když prezentované výsledky jsou pouze dílčí, jelikož probíhalo rozsáhlejší výzkumné šetření, ukazují některé trendy, které by mělo moderní vzdělávání pomocí elektronických distančních studijních textů a za využití LMS zohledňovat. Při dalších úvahách o možnostech tvorby vhodných e-learningových nástrojů, zjišťování postojů a názorů studentů na výuku realizovanou pomocí e-learningu, či při výzkumech zaměřených na problematiku evaluace elektronických studijních opor, bude tedy vhodné respektovat skutečnosti, které vyplynuly z provedeného výzkumného šetření.

## Použité zdroje

- ANDERSON, J. - McCORMICK, R. (2005). *A common framework for e-learning quality education*. European schoolnet. ISBN neuvedeno.
- BAREŠOVÁ, A. (2003). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX. ISBN 978-80-87480-00-7.
- BATES, A. - POOLE, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley. ISBN 978-07-87960-34-6.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. (2008). Role tutora distančního vzdělávání - reflexe aktérů této činnosti. In *Distanční vzdělávání v České republice-současnost a budoucnost*. Praha: NCDiV. ISBN 978-80-86302-15-7.
- BENNETT, S. - MATON, K. - KERVIN, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39(5). ISSN 1467-8535.
- CLARK, R. C. - MAYER, R. E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer. ISBN 978-07-87960-51-3.
- EGER, L. (2004). Evaluace e-learningu se zaměřením na pedagogickou stránku. In *E-learning - případová studie z projektu Comenius*. Plzeň: ZČU Plzeň. ISBN neuvedeno.
- EGER, L. a kol. (2002). Příprava tutorů pro distanční výuku s využitím on-line formy studia. Plzeň: ZČU, 2002. ISBN 80-7082-887-0.
- EOM, S. B. - ARBAUGH, J. B. (2011). *Student Satisfaction and Learning Outcomes in E-Learning: An Introduction to Empirical Research*. Hershey PA: Information Science Reference. ISBN 978-16-09606-16-9.
- CHUDÝ, Š. - ČANDÍK, M. (2004). Výuka multimedií a multimediálních technologií v učitelství informatiky. In *e-PEDAGOGIUM* 4 (3), pp. 22-33. ISSN 1213-7499.
- JOO, Y. J. - LIM, K. Y. - KIM, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education*. Volume 57, Issue 2. ISSN 0360-1315.
- KLEMENT, M. (2010). Možnosti evaluace vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning. In Chráska, M. (Ed.), *Trendy ve vzdělávání 2010*. Olomouc: Votobia. ISBN 978-80-87244-09-0.
- KLUGE, S. - RILEY, L. (2008). Teaching in Virtual Worlds: Opportunities and Challenges. In *Issues in Informing Science and Information Technology* 4(5), pp. 127-135. ISSN 1547-5867.
- KOPECKÝ, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-50-9.
- KVĚTOŇ, K. (2004). *Technologie pro distanční vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-991-7.
- LÍŠKA, V. - ČESAL, J. (2008). *Postoje studentů vysokých škol k E-learningu*. Praha: ČVUT. ISBN 978-80-01-04214-4.



- LOWENTHAL, P. R. - WILSON, B. (2009). A description and typology of the online learning landscape. In: Simonson, M. (Ed.), *32nd Annual proceedings: Selected research and development papers presented at the annual convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Washington D.C. Association for Educational Communications and Technology. ISSN 2229-6158.
- MAUTHE, A. - THOMAS, P. (2004). *Professional Content Management Systems: Handling Digital Media Assets*. John Wiley & Sons. ISBN 978-0470855423.
- MÖHLENBROCK, R. (1982). *Modellbildung und Transformation*. Bad Salzdetfurth: Verlag Barbara Franzbecker. ISBN 978-38-812002-64.
- NOCAR, D. a kol. (2004). E-learning v distančním vzdělávání. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0802-3.
- PAULSEN, M. F. *Online Education and Learning Management Systems - Global Elearning in a Scandinavian Perspective*. Oslo: NKI Forlaget. ISBN 8-2562-5894-2.
- PRŮCHA, J. - MÍKA, J. (2000). *Distanční studium v otázkách*. Praha: NCDV. ISBN 80-86302-16-4.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. (1988). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4.
- RAMANAU, R. - HOSEIN, A. - JONES, CH. (2010). Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' expectations and experiences in the use of ICT. In *7th International Conference on Networked Learning*. Aalborg: Open University Business School, p. 627-634. ISBN 978-1-86220-225-2.
- SCHANK, R. (2005). Lessons in Learning. In *e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*. New York: Pfeiffer Publishing. ISBN 978-0787976668.
- SMITH, D. S. - CARUSO, J., B. (2010). *The ECAR study of undergraduate students and information technology*. EDUCAUSE. [http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers1006/rs/ers\\_1006w.pdf](http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers1006/rs/ers_1006w.pdf).
- ŠEDÁ, J. (2010). *E-learning - tvorba studijních opor*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- ŠIMONOVÁ, I. (2010). *Styly učení v aplikacích eLearningu*. Hradec Králové: M&V Hradec Králové. ISBN 978-80-86771-44-1.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-0070633612.
- ZLÁMALOVÁ, H. Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách. 2002. Dostupné na WWW: <<http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html>>
- ZOUNEK, J. (2009). *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5123-2.
- ZOUNEK, J. (2009). *E-learning ve školním vzdělávání*. In Průcha, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

#### Kontaktní adresy

PhDr. Milan Klement, Ph.D. e-mail: milan.klement@upol.cz  
 PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D. e-mail: jiri.dostal@upol.cz

Pedagogická fakulta UP Olomouc  
 Žižkovo nám. 5  
 771 40 Olomouc

# VYUŽITÍ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ VE VÝUCE KOMUNIKAČNÍCH A PREZENTAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

## USING OF THE SOCIAL WEB FOR INSTRUCTION OF COMMUNICATION AND PRESENTATION SKILLS

Martina Černá

Vysoká škola polytechnická Jihlava  
College of Polytechnics Jihlava

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je upozornit na možnost využívání sociálních sítí ve výuce komunikačních a prezentačních dovedností. Příspěvek představuje výsledky výzkumů o využití médií ve výuce. Cíle kurzů zaměřených na komunikační a prezentační dovednosti jsou popsány z didaktického a pedagogického pohledu. Příspěvek končí zkušenostmi s využitím sociálních sítí v těchto kurzech.

**Abstract:** The aim of this paper is to point out to the possibility of using the social web in education for developing presentation and communication skills and present the research results. The courses on presentation and communication skills are described from the didactic and pedagogical point of view, including the author's own experience in using of social web in these courses.

**Klíčová slova:** sociální sítě, prezentační a komunikační dovednosti.

**Key words:** social web, presentation and communication skills.

### ÚVOD

Sociální média tvoří nedílnou součást každodenního života většiny lidí dnešní doby. Jejich role spočívá především ve vytváření zábavy, v udržování kontaktu s přáteli, v navazování nových kontaktů. Sociální média nepatří pouze do života osobního, ale stále důležitější pozici zastávají i v oblasti profesní. Často jsou diskutována především v souvislosti s PR, marketingem nebo personalistikou. Jejich potenciál je také využíván ve vzdělávání. Např. jazykové kurzy přes Skype jsou běžně nabízeny ve většině jazykových škol.

Cílem tohoto příspěvku je shrnout a na konkrétním příkladě ukázat, jak mohou sociální média obohatit kurzy zaměřené na výuku komunikačních a prezentačních dovedností.

### 1 SOCIÁLNÍ MÉDIA

Sociální média podporují interakci mezi lidmi s podobnými zájmy. Technicky jsou naprogramovány více programovacími jazyky, např. PHP, Java, Python, tak, aby uživatelům umožnily širokou škálu aplikací od sdílení informací, fotografií a videí až k posílání virtuálních dáreků. K nejznámějším sociálním sítím u nás

patří např. Skype, YouTube, MySpace, Twitter, Spolužáci, Facebook, Google+ a Pokec. Sociální sítě patří k aktivitám, kterým se v online prostředí věnují mladí lidé nejvíce [1].

### 2 VYUŽÍVÁNÍ MÉDIÍ VE VÝUCE

Využívání médií ve výuce je předmětem mnoha výzkumů a tématem rozličných debat. Průcha uvádí, že obecně existují dvě skupiny názorů na otázku, zda má v edukaci centrální úlohu poznatek, nebo médium, které je jeho nositelem [2]. Jedna skupina odborníků tvrdí, že podstatný je obsah vzdělávání, ne způsob, kterým je tento obsah přenášen. Podle druhé skupiny odborníků je samo médium hlavním poselstvím, např. McLuhan píše, že „*formativní sílou médií jsou média sama*“ [3].

Média poutají díky kombinaci obrazu a hudby pozornost a vedou k zapamatování určitých okamžiků a bodů podle toho, zda je divák především auditivní nebo vizuální typ. Za předpokladu efektivního a přiměřeně dlouhého vyučování mohou výuku obohatit. Říčan a Pithartová shrnují pravidla, která jsou nutná při zapojení médií do výuky na základní škole. Tato pravidla jsou obecně aplikovatelná:

- 1) Začít u sebe, učitelé by měli média používat střídavě.
- 2) Využívat techniku pouze tehdy, pokud je to funkční, v žádném případě neslouží technika k odkládání dětí.
- 3) Hovořit s dětmi o tom, co viděly.
- 4) Konfrontovat viděné s realitou.
- 5) Vybírat vhodné pořady [4].

Podle McLuhana [3] studenti, kteří získávají informace z televize nebo rozhlasu, dosahují lepších výsledků, než studenti, kteří je čerpají z knih. Naopak ostrým kritikem televizního vyučování je Postman [5], který upozorňuje, že vědci nepředložili jednoznačný důkaz o vyšší úspěšnosti učení při předkládání informací v dramatickém zábavném rámci. Svůj názor dokládá šetřením, podle kterého si po odvysílání zpravodajského pořadu 51 % diváků nedokáže vybavit ani jednu zprávu. A jaký názor zastávají sami studenti? Podle výsledků výzkumu, který vycházel z hypotézy, že nová média a on-line komunikační nástroje zásadně mění způsoby, jakými se mladí lidé učí a nabývají nové vědomosti a nové poznatky, 60 % oslovených mladých lidí uvedlo, že internetovou komunikaci využívá k získávání informací a poznatků [6].

### 3 KURZY KOMUNIKAČNÍCH A PREZENTAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Problematika vyučovaná v kurzech komunikačních a prezentačních dovedností je velice široká - od základních teoretických poznatků o komunikaci a jejich funkcích, přes asertivitu až k vyjednávání či řešení konfliktů, stranou nezůstávají ani psychologické aspekty řečníka, komunikačního partnera nebo publika. Je nutné zdůraznit, že tyto kurzy nespočívají v pouhém pasivním předávání poznatků směrem od lektora k účastníkům kurzu. Důležité je tedy kombinovat různé metody a techniky práce, induktivní a deduktivní postupy a věnovat se nejenom teoretickému výkladu, ale i rozboru různých reálných komunikačních situací včetně prezentací a veřejného vystupování a v neposlední řadě nácviku těchto dovedností. Všechny situace nelze v kurzu nasimulovat a právě proto, že zde nejde jenom o získávání teoretických poznatků na základě četby, může být uplatnění sociálních médií účelné.

Facebook, Twitter, Skype, ICQ, atd., mohou být využity především ve výuce verbální komunikace. Elektronická komunikace se v mnohém liší od komunikace reálné a je důležité studenty upozornit jak na její pozitivní, tak negativní aspekty. Jedním z odborníků, kteří se zabývají internetovou komunikací, je Mlčoch. Základním rysem internetové komunikace jsou podle Mlčocha anglicismy, které se již staly běžnou součástí našeho života [7]. Objevují se především v počítačové, hudební nebo sportovní terminologii. V souvislosti s anglicismy je důležité upozornit na problematiku správného používání, vyslovování, časování nebo skloňování daného výrazu, jeho použití v sousloví. Např. běžně a již dlouho používaný výraz *all inclusive* je pro češtinu stále slovem cizím, a proto se neskloňuje. U jiných slov už určitá fáze počešťování proběhla, ale většina Čechů si se skloňováním nebo časováním neví rady, např. *image* se objevuje ve všech třech rodech. Negativním rysem internetové komunikace je podle Mlčocha zjednodušování jazyka po stránce sémantické, stylistické, kompoziční i stylové, komunikační utilitárnost, jednoduchost a časová úspora. Právě schopnost ve zkratce předat informaci (např. v rámci jedné SMS), hledání informací a sdílení poznání je řazeno ke kladům internetové komunikace.

Sociální média zaměřená na přenos a sdílení videí, např. YouTube, nabízí mnoho příkladů, které lze využít pro analýzu komunikačních situací z hlediska jevů verbálních, neverbálních a paraverbálních i pro nácvik aktivních komunikačních dovedností v prostředí pro studenty důvěrně známém a oblíbeném. Prostřednictvím těchto médií získáme dostatek příkladů pro analýzu prezentačních dovedností. Jejím předmětem se tak se zaměřením na používaná gesta, vzdálenosti vertikální i horizontální, mimiku, pohyb a postoj řečníka, jeho image, práci s hlasem, kladení pauz a práci s publikem, mohou stát nejenom projevy profesionálních mluvčích, (tiskový mluvčí, moderátor, herec) ale i laické.

### 4 ETICKÝ ROZMĚR VYUŽITÍ SOCIÁLNÍCH MÉDIÍ VE VÝUCE

Předpokladem zařazení sociálních médií do výuky je skutečnost, že nejsou využívány materiály, které někoho zesměšňují nebo na někoho útočí, jsou získány nelegálním způsobem, vy-

znívají vulgárně nebo šíří nepřipustné myšlenky.

## 5 VLASTNÍ ZKUŠENOSTI

Sociální sítě jsem využívala ve výuce komunikačních a prezentačních dovedností v předmětech veřejné vystupování, interaktivní komunikace a komunikační a prezentační dovednosti na Vysoké škole Polytechnické Jihlava. Celkem se jednalo o 175 studentů v akademickém roce 2010/2011. Při získávání zpětné vazby na celkové pojetí předmětu, jeho přínos, splnění vstupních očekávání a osobní rozvoj během kurzu bylo ve vztahu k využití sociálních médií ve výuce zjištěno, že 153 studentů (87,4 %) na výuce shledávalo nejzajímavější propojení výkladu s praktickými ukázkami. Dalším zajímavým údajem je 128 studentů (73,14 %), kteří uvedli, že si nejvíce informací zapamatovali právě při analýze ukázek.

## ZÁVĚR

Média tvoří nedílnou součást naší každodenní reality a stále více se podílí také na výuce různých oborů. Proto se jejich využívání ve výchovně vzdělávacím procesu stalo předmětem zájmu mnoha výzkumů. Názory odborníků na účelnost nebo naopak nevhodnost jejich zařazení do výuky se značně liší. Není však možné stále rostoucí vliv médií přehlížet. Důležité je s nimi pracovat promyšleně a účelně, ne čekat, že studenti pasivně sedící u jakéhokoliv média si zapamatují všechny sdělované informace a budou je umět v pravý okamžik vhodně využít. Komunikace v rámci sociálních médií patří k oblíbeným způsobům trávení volného času i získávání informací mladých lidí, proto je jejich zapojení do výuky vhodné. Samozřejmě za předpokladu, že se jedná o přesně naplánované aktivity s jasně vytyčenými cíli a že jsou dodržována základní pravidla bezpečnosti a etického chování v on-line prostředí. Kurzy prezentačních a komunikačních dovedností pak mohou být příkladem výuky, kterou mohou sociální média významně obohatit.

### Použité zdroje

- [1] ZICKUHR, K. *Generations 2010*. [online]. [cit.01-03-2011] Dostupné z <[http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP\\_Generations\\_and\\_Tech10.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Generations_and_Tech10.pdf)>.
- [2] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha. Portál. 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- [3] McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím*. Praha. Odeon. 1991. ISBN 80-207-0296-2.
- [4] ŘÍČAN, P. - PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*. Praha. Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7.
- [5] POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha. Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0747-2.
- [6] VRABEC, N. *Digitální domorodci na Slovensku: komunikácia a nová identita mládeže v on-line prostredí*. Communication Today, 1/2010, duben 2010. s.83-93. ISSN 1338-130X.
- [7] MLČOCH, M. *Anglicismy v chatové komunikaci mládeže aneb Hod'te nějaké link na dobrej house*. In *Euroliteraria a eurolingvistica 2005*. Liberec. TUL. 2005. s.305-311. ISBN 80-7372-040-X.

### Kontaktní adresa

Mgr. Martina Černá, Ph.D.  
Vysoká škola Polytechnická Jihlava  
Tolstého 16  
586 01 Jihlava  
e-mail: cernam@vspj.cz

Miloslava Černá - Petra Poulová

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu  
University of Hradec Králové, Faculty of Informatics and Management

Článek vznikl za podpory projektu GAČR P407/10/0632 - Formování flexibilního modelu vzdělávacího procesu, realizovaného s podporou ICT na základě detekovaného individuálního stylu učení

**Abstrakt:** Příspěvek představuje fragment ze široce pojatého výzkumu zaměřeného na využívání webových zdrojů studenty terciálního vzdělávání. Doposud byl průzkum uskutečněn na pěti evropských univerzitách se studenty se srovnatelným studijním zaměřením a se srovnatelnou úrovní počítačové gramotnosti. Cílem bylo zmapovat a porovnat návštěvnost vybraných typů portálů.

**Abstract:** The paper brings an extract from an extensive long-term investigation on Utilization of web sources in tertiary environment. In here presented findings come from the latest phase, from surveys which were conducted in four European universities with students with comparable field of studies and with comparable level of computer literacy.

**Klíčová slova:** Internet, portál, webové zdroje, komunikace, vzdělávání.

**Keywords:** Internet, portal, web resources, communication, education.

## ÚVOD

Kolik času jsme ochotni věnovat současnému nejfrekventovaněji využívanému zdroji informací?

Invaze informačních a komunikačních technologií zasáhla do všech oblastí lidské činnosti.

Převratným jevem se stal Internet, který představuje neomezený doposud nesnadno limitovaný prostor sloužící k zveřejňování aktuálních informací, komunikaci, ukládání dokumentů různých typů a k následnému čerpání a využívání těchto informací v jednotlivých oblastech lidské činnosti, ať již ryze odborné nebo zájmové.

Prostor Internetu se stále širší paletou služeb a se stále bohatšími zdroji zatím limitován není, ale člověk ano. Je limitován časem, pomineme-li pro daný okamžik jeho schopnosti.

Internet se stále se rozšiřujícím množstvím aplikací, které jsou v neustálém procesu změn, přitahuje pozornost běžných uživatelů, tak jako výzkumných pracovníků, zkoumajících potenciál Internetu z různých úhlů pohledu, aby zjis-

tili jeho silné stránky a přínos, ale i úskalí a možné limity.

## 1 METODOLOGICKÝ RÁMEC

Metodologický rámec příspěvku zahrnuje popis tématu průzkumu a nástin jeho východisek, vymezení definic klíčového pojmu portál, stanovení cíle srovnávací studie a popis sestaveného a aplikovaného nástroje zkoumání a popis vzorku respondentů.

### 1.1 Téma studie

Jádrem komparativní studie Využívání webových portálů studenty terciálního vzdělávání bylo zjistit, jak významným fenoménem je v současnosti webový portál; kolik času studenti stráví ve vybraných portálech, bez ohledu na to, jestli je k tomu vedou důvody profesní či zájmové; zda vstupují na webové stránky záměrně, z důvodů studijních či pracovních anebo jen z čistého zájmu nebo pouhé nudy.

V příspěvku se zkoumá celková akceptace a šíře nabídky webových zdrojů v širokém smyslu slova; zahrnující různé druhy portálů od standardních všeobecně využívaných vyhledáva-

cích portálů po specifické odborně zaměřené portály a kolaborativně vytvářené sociálně softwarové aplikace jakou je např. Wikipedie.

## 1.2 Vymezení pojmu portál

Portály jsou definovány různými způsoby v závislosti na specializaci autora a zaměření publikace či studie, více Isaacs (1999), Jafari (2003), Plachý (2007) nebo Malcolm (2011). Jádrem všech definic zůstává stejné: portál představuje vstupní bránu k dalším odkazům a službám popřípadě je úvodní stránkou k určitému tématu Collins (2003), Sldirectory (2011).

Více jak dekádu stará definice portálu je nadále platná, i když popisuje portály v jejich prvotní podobě soustředěné výhradně kolem informací. Isaacs (1999) definuje portál jako „jednotný přístup k hledání potřebných informací pomocí prohlížeče, nezávisle na tom odkud informace pocházejí a jak a kým byly vytvořeny.“

Současné definice zdůrazňují význam portálových služeb, čímž rozšiřují původní výsadní roli portálu coby vyhledávače. V souvislosti s portálovými řešeními se operuje s pojmy integrace a agregace. V prostředí internetových technologií je portál dle Plachého (2007) jedním z přístupů k integraci aplikací. Gála (2006) pojímá portál jako jednotné rozhraní, ve kterém lze pracovat s běžnými službami a nástroji, jako jsou například zpravodajství a komunikace, mimo to je v něm zaručen přístup k všeobecným aplikacím, jako jsou vlastní stránky a blogy, a k aplikacím specializovaným, pro příklad vybíráme slovníky.

Pro potřeby studie byla stanovena následující zjednodušená definice. „Portál je webovým serverem nabízejícím a poskytujícím stále se rozšiřující škálu služeb, není jen databází k vyhledávání informací a katalogem odkazů. Neodmyslitelnou součástí většiny portálů jsou e-mailové služby, diskusní fóra, průběžně aktualizované zpravodajství a reklamy.“

Podobně jako v případě definice portálu není možné určit ani univerzální rozdělení portálů, rozdíly v kategorizaci se u jednotlivých autorů až propastně liší, více např. Collins (2003), Malcolm (2011). Ve skutečnosti tu určité tradiční laické veřejnosti blízké rozdělení existuje, které se za dvě dekády existence webových stran nezměnilo, rozdělení na horizontální a vertikální portály nebo jinými slovy na portály

všeobecné jako je Yahoo či Google a specializované, například CNN, více Isaacs (1999), Sldirectory (2011).

Na základě pilotního výzkumu, musely být sledované položky kategorizující portály upraveny. Kategorizace byly vyhodnoceny jako komplikované pro běžného uživatele a pro potenciálního respondenta průzkumu zatěžující.

S ohledem na hladký průběh šetření bylo členění portálů zjednodušeno, aby odpovídalo zvyklostem respondentů. Pro potřeby studie byla vytvořena vlastní kategorizace:

- portály vyhledávací
- portály všeobecné
- portály zpravodajské
- portály vzdělávací
- portály jazykové
- portály jiné - nezařazené
- Wikipedie

## 1.3 Východiska srovnávací studie

Srovnávací studie Využívání webových portálů studenty terciálního vzdělávání navazuje na průzkum Návštěvnost portálů a míra využití jejich nástrojů a služeb, který začal před čtyřmi lety, kdy se sledoval čas strávený jednak studenty, tak i vyučujícími Fakulty informatiky a managementu, Univerzity Hradec Králové ve vybraných druzích portálů, druhou oblastí studie byly portálové služby a jejich rozsah včetně četnosti využití, více Černá, Poulová (2008).

## 1.4 Cíle studie

Doposud na pěti evropských univerzitách byl realizován průzkum se studenty se srovnatelným studijním zaměřením a se srovnatelnou úrovní počítačové gramotnosti. Podobně jako ve výchozí studii se jádro zkoumání nachází v návštěvnosti portálů.

Cílem bylo zjistit, kolik času stráví univerzitní studenti bez ohledu na profesní či zájmové důvody ve vybraných typech portálů a následně porovnat a prodiskutovat výsledky a zjištění.

Rozsah navštěvovaných portálů jdoucí od portálů horizontálních po portály specializované společně s časem v nich stráveným představovaly klíčová sledovaná hlediska. Zvláštní pozornost byla věnována vzdělávacím a jazykovým portálům s cílem zmapovat využívání vir-

tuálního prostředí ve vzdělávání a získat přehled o webových stránkách využívaných ve výuce jazyků. Zvláště zkoumaným portálem byla kolaborativně vytvářená sociální aplikace Wikipedie, která je považována za současný fenomén sdílené moudrosti, oblíbená studenty a všeobecně zatracovaná akademickou sférou (Jaschic, 2007). Dílčím cílem studie bylo zjistit a porovnat, jak široce je Wikipedie využívána studenty jednotlivých univerzit a zdali je využívána pouze pasivně nebo ji studenti obohacují svými vstupy.

Sledované portály byly rozděleny do dvou skupin: základní set a jeho užší výběr.

## 2 NÁSTROJ VÝZKUMU A REALIZACE SBĚRU DAT

Základním nástrojem průzkumu umožňujícím sběr dat pro tuto studii byl dotazník zahrnující celý původní soubor Vyhledávací portály (s podsekcemi Google, Yahoo a otevřená sekce Další portály), Zpravodajské a Vzdělávací portály, Wikipedie a ještě jedna otevřená sekce Další portály, kde se mohly do určité míry odrazit zájmy nebo odborné zaměření respondentů. Užší výběr zkoumaných portálů byl sestaven proto, aby se zdůraznil vzdělávací aspekt virtuálního prostředí: vybrány byly následující portály: Google, Vzdělávací a Jazykové portály a Wikipedie.

Pro potřeby srovnávací studie se vyházelo z původního nestandardizovaného dotazníku Webové portály a jejich služby. Dotazník byl nepatrně upraven rozšířením sledovaných portálů o Wikipedii a otevřenou sekci Další portály. Na základě interview, která předcházela finální verzi dotazníku, byly ještě provedeny malé modifikace v rozložení dotazníku. Dotazník byl verifikován v pilotním průzkumu, reliabilita v rozsahu 0,51-0,72.

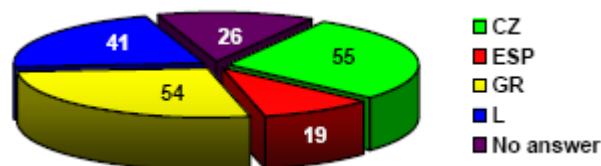
Respondenti vyplňovali tištěnou verzi dotazníku, po rozdaní byli ujištěni, že dotazník je anonymní a že žádná data týkající se osobní identity nebudou shromažďována. Na vyplnění dotazníku bylo zapotřebí 10 až 15 minut.

Akademický pracovník osobně všechny dotazníky posbíral, čímž byla zajištěna jejich stoprocentní návratnost. Po té byla na zahraničních univerzitách uvedena prezentace přibližující nejnovější zjištění získaná z průzkumu se stu-

dentů Fakulty informatiky, což posloužilo jako můstek či dveře k další řízené diskusi o dalších softwarových aplikacích jako jsou Facebook či Twitter, o zkušenostech s využíváním on-line slovníků, o preferovaných způsobech komunikace na Internetu a v neposlední řadě o pozitivních a negativních studia ve virtuálním prostředí.

## 3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek se skládal ze 195 respondentů; 92 mužů a 103 žen. Všichni respondenti byli vysokoškolští studenti (Češi, Řekové, Lotyšši, Španělé a Francouzi) spadající do věkové kategorie 20-25 let.



Graf 1 Rozdělení účastníků výzkumu podle národnosti

V grafu 1 je zobrazen poměr zastoupení respondentů jednotlivých zemí. Data ze zahraničních univerzit byla shromažďována v průběhu programu ERASMUS v rámci učitelských mobilit při přednáškách akademického pracovníka na témata Zdroje studia na Internetu, Tvorba e-kurzu, Motivace a aktivizace studentů v e-kurzích, Jazykové vzdělávání na Internetu a Komunikace ve virtuálním prostředí.

Studenti zahrnutí do studie byli z níže uvedených univerzit: Technologický institut v Pireu (36 respondentů), Technologický vzdělávací Institut v Larise (18 studentů) mezinárodní škola ekonomie a obchodu v Rize (41 studentů), Polytechnika univerzity v Madridu (19 studentů), Fakulta přírodních věd Univerzity v Orléans (26 studentů) a 54 studentů z Fakulty informatiky a managementu, Univerzity Hradec Králové. Přibližné zastoupení mužů a žen ve studii (M:Ž) bylo následující: Řekové 1:2, Lotyšši 1:1, Španělé 3:1, Francouzi - jen ženy, Češi 3:2. V předchozím průzkumu návštěvnosti portálů byla kromě kategorie věku a postavení (učitel - student) sledována i problematika genderu; v tehdejší dostupném vzorku se genderový rozdíl projevil pouze marginálně, a to pou-

ze ve využívání některých portálových služeb - ne v návštěvnosti portálů a času v nich stráveném, více Černá, Poulová (2008).

Z tohoto důvodu není v tomto příspěvku problematika genderu detailně rozebírána.

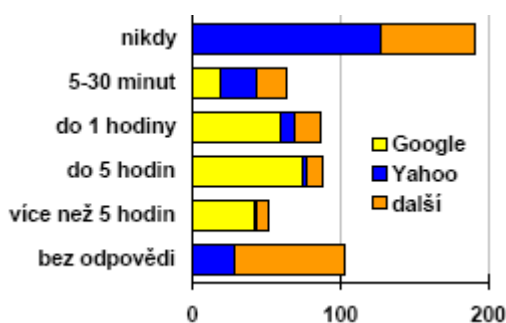
## 4 VÝSLEDKY A ZJIŠTĚNÍ

Jak bylo uvedeno výše, návratnost dotazníků byla stoprocentní. Data byla zpracována a pro lepší názornost získaných zjištění byly vytvořeny grafy ilustrující návštěvnost portálů. Tyto grafy ilustrují odpovědi na primární otázku časového zatížení a na množství času, které studenti běžně stráví ve vybraných portálech.

Čas strávený týdně v jednotlivých portálech je rozdělen do pěti časových pásem: 5-30 minut, do 1 hodiny, do 5 hodin, více než 5 hodin, nikdy. V průběhu zpracování dat musela být dodána ještě jedna kategorie: bez odpovědi, protože respondenti občas opomenuli označit některou z odpovědí.

### 4.1 Vyhledávací portály

První zkoumanou portálovou kategorií byly vyhledávací portály (stroje), jakožto nejvíce zavedené robustní sofistikované portály každodenního použití. Google byl vybrán jako nejčastěji používaný vyhledávací stroj v současnosti a Yahoo jako jeho přirozený dávný konkurent, třetí sledovanou proměnnou byla otevřená kategorie Další vyhledávací portály.



Graf 2 Vyhledávací portály  
celkový pohled

První graf týkající se vyhledávacích portálů (graf 2) představuje souhrnná zjištění z celého vzorku, bez ohledu na univerzitu studenta.

Z výsledků je evidentní, že hlavní roli hraje Google jakožto nejvýznamnější vyhledávací portál. Pro mnoho studentů slouží i jako vý-

chozí domovská stránka. Všichni respondenti Google využívají bez ohledu na to, z jaké země jsou, nikdo z respondentů neopomenul odpovědět na otázku a nikdo neoznačil kategorii nikdy.

Naproti tomu u portálu Yahoo dominuje sloupec Nikdy.

Velmi zajímavá jsou i data týkající se skupin respondentů z jednotlivých zemí.

### 4.2 Google

Téměř 60 % českých studentů stráví portálu Google ohromujících 1-5 hodin týdně a 18 % dokonce ještě více.

Polovina francouzských studentek používá portál Google do hodiny týdně. Výjimečná je poměrně vysoká zdejší frekvence používání portálu Yahoo. Každá pátá studentka prochází Googlem více než 5 hodin týdně - což je zjištění srovnatelné s českými studenty.

Polovina španělských studentů používá Google 1-5 hodin týdně a ohromující třetina dokonce více než 5 hodin.

Co se týče lotyšských a řeckých studentů, zde jsou zjištěné hodnoty vyrovnané a srovnatelné.

### 4.3 Návštěvnost Yahoo a jiných vyhledávacích portálů

Pouze 20 % z celkového počtu respondentů používá Yahoo a 30 % jiné vyhledávací portály.

Studenti z Řecka a Francie používají Yahoo nejčastěji, naproti tomu jen tři čeští studenti navštěvují Yahoo a k tomu ještě označili nejkratší časový úsek.

Při zkoumání rozdílu mezi muži a ženami v případě návštěvnosti Yahoo řeckými studenty, nebyl prokázán signifikantní rozdíl.

Francouzské studentky používají Yahoo k přípravám na výuku ve francouzském jazyce, ale k přípravám na lekce anglického jazyka využívají Google; v tomto případě je zřejmý vliv národní kultury.

Návštěvnost jiných vyhledávacích portálů je u jednotlivých univerzit vyrovnaná a genderový rozdíl nebyl prokázán.

### 4.4 Vzdělávací portály

Moodle a WebCT byly v této studii prezentovány jako příklady vzdělávacích portálů, v lite-

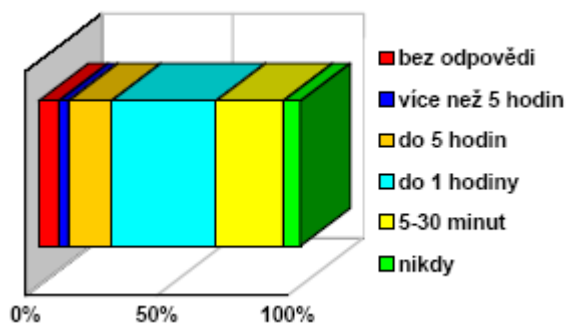


ratuře ale nejsou běžně považovány za portály v pravém slova smyslu. Dle Collins (2003) jsou označovány jako CMS nebo LMS (Course Management System, Learning Management System). Svoji šíří často předčí mnohá portálová řešení. S ohledem na bohatou nabídku nástrojů správy a organizace obsahu, testování a nástrojů synchronní a asynchronní komunikace byly dané systémy zařazeny v této studii mezi portály.

Zjištění prokazují potenciál vzdělávacích portálů a jejich širokou akceptanci studenty.

WebCT je pravidelně používáno studenty z české univerzity, Moodle byl několikrát zmíněn pouze studenty z Francie a Španělska.

Je nutné pokračovat v hlubší analýze dat týkajících se návštěvnosti vzdělávacích portálů: v následujícím stádiu výzkumu využívání webových zdrojů studenty se budou zkoumat důvody a motivace vysoké návštěvnosti vzdělávacích portálů, zda-li je studenti navštěvují na základě instrukcí svých vyučujících, zda-li je to standardní způsob jejich systematického vzdělávání nebo se jedná o doplňující studium a do jaké míry odpovídá studium z webových zdrojů jejich stylu učení (Šimonová, 2010).



**Graf 3 Vzdělávací portály**

Frekvence návštěvnosti vzdělávacích portálů je vysoká (graf 3). Pouze 14 % studentů je vůbec nevyužívá.

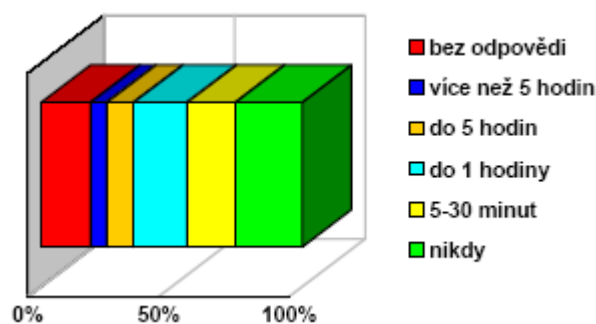
V případě těchto portálů je možné sledovat vysoký počet krátkodobých návštěv: čtvrtina Čechů, 30 % Řeků a Španělů, asi 20 % Lotyšů a Francouzů stráví ve vzdělávacích portálech čas do 30 minut týdně.

Každý pátý student ze Španělska, Řecka a Lotyšska se pohybuje ve vzdělávacích portálech jednu až pět hodin týdně.

Nejčastěji označenou kategorií bylo časové rozmezí od půl do jedné hodiny týdně (vyjma Řeků). Zdá se, že požadavky na studenty z jednotlivých univerzit jsou buď velmi podobné nebo jsou studenti ochotni věnovat srovnatelně dlouhou dobu k přípravě na studium.

#### 4.5 Jazykové portály

Jazykové portály mohou být považovány za subkategorii portálů vzdělávacích. V dotazníku jim byl dán zvláštní prostor právě kvůli aspektu jazykovému. Centrem zájmu bylo nejen určit čas v nich strávený ale i získat přehled o navštěvovaných jazykových webových stránkách včetně on-line slovníků a porovnat výsledky z jednotlivých univerzit.



**Graf 4 Jazykové portály**

Výsledek zkoumání návštěvnosti vzdělávacích byl značně optimistický, naopak výsledek zkoumání návštěvnosti jazykových portálů překvapil výrazně horším zjištěním. V době nezbytnosti rozvoje jazykových kompetencí se zdá, že možnosti využívání on-line technologií v jazykovém vzdělávání jsou v reálu značně opomíjeny, což je zcela v rozporu s politickými záměry vlád jednotlivých zemí Evropské unie, ale i s většinou akademických studií zaměřených na jazykové vzdělávání ve virtuálním prostředí.

43 % respondentů vůbec nevyužívá jazykové portály k podpoře rozvoje jazykových dovedností. 60 % řeckých, 47 % francouzských, 40 % českých, 37 % španělských a 32 % lotyšských studentů uvedlo, že jazykové portály nevyužívá popřípadě zcela ignorovali odpověď na tuto otázku, čím zcela jasně prokázali nulový zájem o danou problematiku.

Pakliže byla v dotazníku zaškrtnuta návštěva jazykových portálů, jednalo se především o

označení nejkratší časové kategorie, např. čtvrtina českých a 38 % francouzských studentů uvedla čas do 30 minut týdně, 20 % českých, 26 % španělských a 29 % lotyšských studentů označilo druhé časové pásmo do jedné hodiny. Jedinou významnou výjimkou byli lotyšští studenti, z nichž 20 % označilo časovou kategorii více než pět hodin.

Očekávaná inspirující nabídka jazykových portálů od studentů se neobjevila. BBC jako navštěvovaný internetový zdroj k podpoře výuky anglického jazyka byl zmíněn českými a španělskými studenty, wordreference.com byl uveden lotyšskými, španělskými a francouzskými studenty.

Téměř polovina českých studentů uvedla BBC (sekce learning languages) jako často navštěvovanou webovou stránku, pět z nich ještě uvedlo CNN a Help for English.

Polovina španělských studentů vyjmenovala alespoň jeden jazykový portál, kromě BBC to byly on-line slovníky wordreference.com a thefreedictionary.com.

Více než polovina Francouzek vyjmenovala alespoň jeden on-line zdroj: BBC, wordreference, VOA nebo on-line dictionary.

Třetina Lotyšů uvedla následující zdroje: online překladač, wordreference.com, lingva.ru a longman.com.

Řekové nezmínili nic, přestože s Čechy tvořili největší procentuální zastoupení ve zkoumaném vzorku.

#### 4.6 Wikipedie

Závěrečná zjištění se vztahují k Wikipedii, která je všeobecně vroucně přijímána studenty jako vděčný a osvědčený zdroj informací, zato chladně a skepticky přijímána akademickou obcí. Průzkum odhalil propastné rozdíly mezi jednotlivými univerzitami.

43 % respondentů z celkového vzorku nevyužívá Wikipedii - toto vysoké procento je výrazně ovlivněno Lotyši a Řeky: neuvěřitelných 80 % Řeků a 83 % Lotyšů vůbec tuto aplikaci nepoužívá.

Všichni španělští, francouzští a čeští studenti (kromě tří) Wikipedii používají. Pro srovnání uvádíme, že před 4 lety pouze 30 % respon-

dentů ze vzorku Fakulty informatiky používalo Wikipedii (více Černá, 2008).

Nejfrekventovanější kategorie je Do 1 hodiny. Čtvrtina českých a dokonce 32 % španělských studentů uvedlo, že se v tomto portálu pohybují jednu až pět hodin týdně.

Wikipedie je oblíbená u českých, španělských a francouzských studentů, ale pouze jako zdroj informací, z celého vzorku 195 respondentů pouze pět studentů uvedlo, že aplikaci obohatili o svůj příspěvek.

#### DISKUSE A ZÁVĚR

Vyhledávání informací, sledování zpráv, komunikace ve virtuálních komunitách, boom sociálních sítí, odborná a zájmová fóra, internetový marketing, internetové bankovníctví a vzdělávání v on-line prostředí je běžnou záležitostí současnosti. Vzorek respondentů v popisované komparativní studii se skládá ze studentů, kteří jsou typickými představiteli net generation, kteří celý svůj život žili v prostředí prostoupeném informačními technologiemi, proto je pro ně používání Internetu zcela přirozené.

Získaná zjištění přináší odpověď na primárně stanovenou otázku časového zatížení studentů. Navzdory faktu, že se jedná o hodiny, někdy až desítky hodin strávených na internetu, jak je vidno z výše zjištění, vnímají studenti tuto skutečnost jako přirozenou; nikdo ze 195 respondentů nevyjádřil sebemenší výhrady k časové náročnosti pohybu v internetovém prostředí. Studenti se pohybují v prostředí, které je jim blízké a zdroje shledávají relevantními. Otázkou zůstává, zdali jsou zdroje skutečně odpovídající a do jaké míry je čas efektivně využit.

Zjištění potvrzují zájem studentů o vzdělávací portály.

Následující témata by mohla být rozvedena v další diskusi:

- Zájem o vybrané portály u studentů z různých zemí pokrývá širokou škálu nuancí od naprostého nezájmu až neznalosti po silný zájem. Jaké jsou ovlivňující faktory, jaké jsou preference studentů, odkud přichází motivace, atd.
- Proč je využívání on-line zdrojů k podpoře učení se jazykům tak limitované a rozsah

navštěvovaných jazykových portálů či pouhých webových stran tak úzký, na rozdíl od jiných zkoumaných skupin (Poulová - Černá, 2011)

- Zjištění týkající se vzdělávacích portálů budou zkoumána v další fázi výzkumu využívání webových zdrojů studenty terciálního vzdělávání. Klíčovými jsou motivace a důvody vysoké návštěvnosti portálů. Toto téma je spjato s úspěchem webových stran a mohlo by být dále rozvíjeno ve smyslu designu a použitelnosti webových stran (Nielsen, 2002).

Věříme, že zjištění ze srovnávací studie přinesou čtenářům současný obohacující vhled do problematiky portálů. Prezentovaný průzkum je hodnocením úspěšnosti portálových řešení a může sloužit jako východisko k diskusi k již zmiňované použitelnosti webových stran, včetně úrovně spokojenosti s webovými stranami (Li Xiao, 2005) a designu portálu včetně implementace sémantických webových technologií snažících se překonat hranice webových aplikací (Breslin, 2009). Příspěvek může být přínosný i z pedagogického úhlu pohledu, ukazuje prokazatelný potenciál webových zdrojů, který může být nesmírně inspirující a zároveň výrazně omezující (Šimonová, 2009).

#### Použité zdroje

- BRESLIN, J. G. et al. (2009) *The Social semantic Web*. Heidelberg: Springer-Verlag. 2009. ISBN 978-3-642-01172-6.
- ČERNÁ, M. - POULOVÁ, P. (2008). *Visit Rate of Internet Portals and Utilization of their Tools and Services*. E+M *Ekonomie a Management*, 2008, roč.XI, č.4, s.132-142. ISSN 1212-3609.
- COLLINS, H. (2003) *The Enterprise Knowledge Portals: Next Generation Portal Solutions for Dynamic Information Access, Better Decision, and Maximum results*. New York: AMACOM. 2003.
- GALLA, L. et al. (2006) *Podniková informatika*. Praha: Grada Publishing. 2006. ISBN 80-247-1278-4.
- ISAACS, N. (1999) *Types of portals*. [online]. [cit.2011-09-08]. Dostupný z: <http://websrv.cs.fsu.edu/~projects/cgibin/scavenge/a2/portals.html>.
- JAFARI, A. - SHEEHAN, M. (2003) *Designing Portals: Opportunities and Challenges*. Hershey: Information Science Publishing. 2003.
- JASCHIC, S. (2007) *A Stand Against Wikipedia*. [online]. [cit.2011-09-08]. Dostupný z: <http://www.insidehighered.com/news/2007/01/26/wiki>
- LI XIAO. (2005) *The George Washington University User Satisfaciton with Web Portals. An Empirical Study*. [online]. [cit.2011-09-08]. Dostupný z: <http://home.gwu.edu/~dasgupta/pubs/2005-chapter-xiao-dasgupta.pdf>
- MALCOLM, T. (2011) *What Is a Web Portal?* [online]. [cit.2011-09-08]. Dostupný z: <http://www.wisegeek.com/topics/web-portal-templates.htm>
- NIELSEN, J. (2002) *Web.Design*. Praha: SoftPress. 2002. ISBN 80-86497.
- POULOVÁ, P. - ČERNÁ, M. (2011) *eLearning ve vzdělávání na středních školách*. Media4u magazine. 2/2011. s.46-50. ISSN 1214-9187.
- PLACHÝ, P. (2007) *Web applications and portals*. IT Systems. 2007. č.3, s.68-69
- SHELLMANN, B. et al. (2004) *Média - základní pojmy - návrhy - výroba*. Praha: Europa Sobotáes cz. 2004. ISBN 80-86706-06-0.
- ŠIMONOVÁ, I. - POULOVÁ, P. - ŠABATOVÁ, M. (2009) *On contribution of modern technologies towards developing key competences*. Vognar Publishing House: Hradec Kralove, 2009.
- ŠIMONOVÁ, I. - BÍLEK, M. (2010) *K problematice eLearningu adaptujícímu se stylům učení*. Media4u magazine. 1/2010. ISSN 1214-9187.
- Sldirectory*. (2011) [online]. [cit.2011-09-08]. Dostupný z: <http://www.sldirectory.com/searchf/portals.html>
- VITOVSÝ, A. (2004) *Anglicko-český a česko-anglický výkladový slovník Internetu*. Praha: Antonín Vitovský - AV software, 2004. ISBN 80-901428-7-7.

#### Kontaktní adresy

Mgr. Miloslava Černá, Ph.D. e-mail: [miloslava.cerna@uhk.cz](mailto:miloslava.cerna@uhk.cz)  
doc. RNDr. Petra Poulová, Ph.D. e-mail: [petra.poulova@uhk.cz](mailto:petra.poulova@uhk.cz)

Univerzita Hradec Králové  
Fakulta informatiky a managementu  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

Jan Chromý - Radek Němeček - Lukáš Polgár

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra technických předmětů  
 University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Technical Subjects

*Článek byl zpracován v souvislosti s řešením projektu specifického výzkumu SV PdF 9/2012 (zak.2129) - Míra stability elektroakustického řetězu AV systémů při přenosu řeči a marketingový servis dodávek AV techniky pro vzdělávací účely*

**Abstrakt:** Příspěvek popisuje možnosti zvýšení kvality a rentability poskytovaných služeb v rámci vědeckých konferencí. Je zde rozbor vlivů působících také na kongresový turismus, které dále ovlivňují vývoj sektoru služeb. Z popsáných vlivů je významná část věnována didaktickým prostředkům a technickému zázemí konferenčních místností.

*Abstract: This article describes possibilities increasing the quality and profitability of services provided by scientific conferences. There are analyses of influences, which in turn influence the development of the service sector. A significant part of the described effects is devoted to didactic resources and technical facilities in conference halls.*

**Klíčová slova:** Auditoriologie, kongresový turismus, kvalita.

*Key words:* Auditoriology, congress tourism, quality.

## ÚVOD

Účast na vědeckých konferencích, zejména mezinárodních, je významnou možností k získání nejnovějších poznatků, ale také k seznámení s členy určité odborné komunity, případně zahájení určité spolupráce. Aktivní účast na konferencích, popřípadě s přednesením příspěvku a jeho uvedením ve sborníku, anebo podobně publikování článků v odborných časopisech, lze přirovnat k marketingovým aktivitám, při nichž odborníci provádějí průzkum trhu, případně poskytují své znalosti k využití kolegům, nebo nabízejí odbornou spolupráci.

Studenti pak sice pasivní účastí, ale současně aktivním sledováním průběhu konference, případně dotazy v diskuzích, získávají podklady pro další studium, mnohdy i pro budoucí podporu v odborném růstu.

Vážnost kongresu či konference můžeme naznačit na příkladu z akademického prostředí České republiky. Účast na kvalitních mezinárodních kongresech nebo mezinárodních vědeckých konferencích je svým způsobem vyžadována v souvislosti s hodnocením vysokoškolských pedagogů, zejména v případě, jsou-li tyto akce uznány mezinárodní autoritou. Pouze konferenční příspěvek uznáný mezinárodní autori-

tou má nezpochybnitelný nárok na zápis do českého Rejstříku informací o výsledcích výzkumu (RIV).

Článek ve sborníku uznávané mezinárodní vědecké konference je na webových stránkách Výzkum a vývoj v České republice definován Úřadem vlády (2011, s.34).

Mezinárodní vědecké konference jsou součástí zajímavé a specifické oblasti cestovního ruchu - kongresového turismu.

Úroveň mezinárodní vědecké konference do jisté míry závisí, podobně jako zisk firem působících v této oblasti, nejen na velikosti a četnosti akcí kongresového typu, ale také na pořadatelské kvalitě, a na kvalitě příspěvků účastníků.

Výběr místa pro pořádání akcí je závislý na mnoha různých faktorech.

V tomto příspěvku nás bude zajímat zejména to, co může ovlivnit poskytovatel služeb v oblasti pořádání mezinárodních vědeckých konferencí či akcí kongresového turismu.

Pro podstatné zjednodušení budeme dále vycházet z pojmu, který pochází z oblasti cestovního ruchu a nebudeme činit rozdíl mezi mezinárodní vědeckou či jinou konferencí, kongre-

sem, seminářem, školením, kolokviem, setkáním, atd. a budeme hovořit o akci kongresového typu, která spadá do oblasti kongresového turismu.

Dále budeme předpokládat, že konkrétní program akce kongresového typu je plně v kompetenci pořadatele či zákazníka, který objednal jakési prostředí a služby pro uspořádání akce. Zjednodušeně řečeno nebudeme brát ohled na odbornou kvalitu kongresových příspěvků, řečníků apod.

## 1 VÝCHODISKA KONGRESOVÉHO TURISMU

Kongresový turismus (angl. Congress tourism, nebo též Convention tourism) je podle kolektivu autorů (2006, s.22) takovou formou cestovního ruchu, jehož účastníci jsou motivováni setkáváním s odborníky a odborným programem na kongresech, konferencích, sympóziích, kolokviích, seminářích atd. Má zpravidla tematické zaměření, předem stanovený cíl jednání, vysoké nároky na organizační a technické zabezpečení a na bezprostřední infrastrukturu. Je jednou z forem cestovního ruchu, která zpravidla není provozována ve volném čase účastníků.

Kongresový turismus je podle Beránka (1999) perspektivní formou a vzhledem ke svému zaměření, je také jedním z nejresistentnějších odvětví cestovního ruchu, které podléhá nejméně ekonomickým tlakům.

Kongresový turismus a s ním související služby jsou tedy důležité a dynamicky se od 70. let 20. stol. rozvíjejí, aby mohly uspokojit co nejvíce účastníků. V Praze existuje Pražská asociace kongresového turismu (<http://www.pragueconvention.cz/>), která sdružuje více než 50 členů.

Podle Lichtenegerové (2009) jsou účastníci kongresů pro hotely velmi lukrativními hosty. Utratí v průměru šest tisíc korun denně, což je téměř třikrát více než běžný turista. Současně jsou tito turisté také dobrým zdrojem referencí (viz též <http://www.czechtourism.cz/faq-castokladene-otazky/kongresova-turistika/>).

Dále potom uvádí, že české hotely přišly o mnoho těchto hostů a současně se pořádání akcí přesouvá do okolních států. Jako příčinu vidí nedostatečnou propagaci země v zahrani-

čí. V této oblasti se pro zlepšení situace podle Šebka (2008) výrazně angažuje Česká centrála cestovního ruchu - CzechTourism.

Na rozdíl od stížností na nedostatečnou propagaci, v internetové anketě podle serveru Novinky.cz (2011), označilo 70 % respondentů příčinu ve špatné organizaci pořádané akce. Označovali akci kongresového typu za ztrátu času. Celá čtvrtina dotazovaných by prý dokonce raději strávila několik desítek minut v zubařském křesle, než znovu vycestovala na kongresové setkání. Dokonce osm z deseti oslovených by prý celou akci zorganizovalo lépe.

Na základě výše uvedeného se musíme zaměřovat nejen na důležité marketingové aktivity, které řada majitelů hotelů, cestovních kanceláří, potažmo vysokých škol spatřuje jako nejvýznamnější.

Obrovskou roli hraje také nutnost poskytovat kvalitní kongresové, konferenční či obdobné služby a současně získávat potřebnou zpětnou vazbu v podobě názorů účastníků a dalších zainteresovaných. Ta pak může pomoci při dalším rozvoji poskytovaných služeb směrem k vyšší kvalitě a spokojenosti zákazníků a účastníků akcí.

Je třeba si uvědomit, že propagace země v zahraničí není jen záležitostí vlády, případně pouhých marketingových aktivit, ale je do velké míry také samotným odrazem tvrdé reality panující ve službách.

## 2 VLIV DESTINACE A NABÍZENÝCH SLUŽEB

Z hlediska destinace používá Vacho (2006, s.15) v souvislosti s kongresovým turismem mezinárodní termín MICE. Definiuje ho jako „soubor akcí, které zahrnují několik událostí pořádaných v daném místě možná i propojených do celku a jedná se především o M - meeting, setkání, I - incentive, propojení práce a zábavy, C - congerss, pracovní a společenská jednání a E - exhibition, doprovodné či samostatné výstavy. Mohou se konat samostatně, ale jako nabízený produkt je nazýváme MICE a v podmínkách větších subjektů tento produkt zabezpečuje speciální tým nebo specialisté realizačních nebo event oddělení.“

Je nutné, aby produkt MICE turistická destinace, ale i vysoké školy pořádající své akce, vnímaly očima zákazníka. Většinou nejde pouze o hotel, který poskytne účastníkům ubytování a další základní služby. Pro účastníky a pořadatele akce bývají důležité i další aspekty.

Všechny požadavky můžeme orientačně rozdělit do následujících problémových okruhů:

**Atraktivita destinace** - kvalita krajiny. Atraktivita dané destinace cestovního ruchu ve vztahu k pořádané kongresové akci hraje primární roli.

**Ubytovací a stravovací služby** - kvalita ubytování souvisí většinou s úrovní pořádaného kongresové akce. Při velkých akcích bývají využívány služby několika špičkových hotelů, přičemž je nutná kvalitní součinnost při dopravě, stravování a poskytování dalších služeb.

**Stravovací služby** - tyto služby zařizuje samotné hotelové zařízení, případně jsou využívány služby cateringových společností.

**Dostupnost destinace** - velmi důležitou roli hraje dostupnost dané destinace z významných evropských nebo světových metropolí. Výhodná je doprava letecká, případně železniční s vysokou frekvencí spojů.

**Bezpečnost účastníků** - bezpečnost účastníků hraje v poslední době stále větší roli. Nejde jen o nebezpečí teroristických útoků, které je bohužel nejvíce prezentováno. Důležitá je rovněž požární ochrana, hygienické zabezpečení, dodržování všech potřebných předpisů směřující k ochraně osob a jejich majetku. V neposlední řadě je třeba se zmínit i o nebezpečí krádeží, ale také okrádání zákazníků při poskytování některých služeb (viz např. mezinárodní pověst pražské taxislužby a hromadné dopravy) a zajištění účastníků kongresové akce proti nim.

**Doprovodný program** - k neodmyslitelným součástí každého většího kongresu patří doprovodný program. Nezřídka je doprovodný program pořádán přímo podle požadavků pořadatele. Výhodu mají destinace, které mají co nabídnout i bez ohledu na skutečnost, že se zde plánuje uspořádání nějaké větší akce.

### 3 HODNOCENÍ SAMOTNÝCH SÁLŮ

Podle Nefuse vznikají problémy s hodnocením kongresového turismu následovně.

Nefus (2006, s.112):

- klasifikace oborových standardů nyní neidentifikují samostatný kongresový turismus,
- údaje sbírané současnými průzkumy ukazují enormní různorodost a nestálost,
- data jsou tvořena pro odlišné účely a jsou často neporovnatelná,
- data často nedostačují statistickým standardům.

Hodnocení kvality samotných sálů pro akce kongresového typu není kvalitně prováděno. Lze dokonce konstatovat, že v mnoha případech není prováděno vůbec. Pokusíme se naznačit některá východiska.

Hodnocení sálů pro kongresovou turistiku lze provádět pomocí dvou ukazatelů:

- kvantitativních
- kvalitativních

Zatímco kvantitativní ukazatele jsou zřejmé (např. počet sálů, jejich velikost, počet možných účastníků kongresové akce atd.), kvalitativní ukazatele musí být velmi přesně precizovány.

#### 3.1 Samotné sály

Patří mezi kvantitativní ukazatele. Velikost sálu souvisí s počtem možných účastníků. Potřebné parametry jsou dány většinou normami nebo předpisy a musí být respektovány již při projektování sálu. Důležité parametry sálu musí tedy být definovány již ve fázi úvodní projektové studie.

Pro jednu osobu je např. podle ČSN 73 5305 doporučeno v případě, že sedací nábytek je uspořádaný v řadách, plánovat 1,2 m<sup>2</sup> podlahové plochy, přičemž minimum je 0,9 m<sup>2</sup>. Při volném rozmístění stolů a židlí jsou tyto hodnoty 1,6 m<sup>2</sup> a min 1,3 m<sup>2</sup>. Z počtu účastníků pak lze jednoduchým výpočtem zjistit plochu sálu, ve kterém může kongres probíhat.

Požadovaných výpočtů ovšem není málo. Jako ukázkou můžeme vzít například ČSN 73 5245 - Kulturní objekty s hledištěm: Podmínky viditelnosti; nebo Auditoriologii učeben pro učitele (Dršina - Chrzová - Maněna, 2006). S kongresovou akcí souvisí např. i kapacita komunikací umožňující příchod a odchod účastníků,

kapacita únikových cest, počet WC a mnoho dalších podstatných údajů. U již postaveného sálu můžeme hodnoty dané různými normami pouze kontrolovat.

Je nutné ale důrazně upozornit na skutečnost, že normy se vyvíjejí, a nelze se spoléhat na parametry objektivně a správně stanovené v dávné minulosti.

Případné nedostatky se nepochybně projeví na spokojenosti hostů. Jen namátkou si můžeme vzpomenout na svůj pobyt v místnosti bez klimatizace, kde byl „vydýchaný“ vzduch, a okna nebylo možné z různých důvodů (např. pro hluk a smog z ulice) otevřít. Podobná situace může nastat např. i při špatně nastavené klimatizaci. Nyní si můžeme při vědomí, že kongresové akce trvají celý den, vzpomenout na výše zmíněnou anketu serveru Novinky.cz (2011), podle níž by někteří dotazovaní raději strávili desítky minut v zubařském křesle, než na podobné akci.

### 3.2 Technické možnosti sálů - z hlediska médií

Pro práci s médii můžeme podle Chromého (2010, s.23) využívat následující komunikační prostředky:

- zařízení pro nepromítaný záznam,
- projekční technika,
- zvuková technika,
- televizní technika,
- počítače a technické systémy

Každé z uvedených zařízení má specifické podmínky pro své využívání. Tyto podmínky je nutné respektovat a věnovat jim náležitou pozornost. Některé z podmínek mohou ovlivnit výhradně přednášející nebo ti, kteří připravují příslušné prezentace. Jiné jsou naopak již dány uspořádáním sálu. Důsledkem nedodržování optimálních provozních podmínek mohou být obecně i velmi nepříjemné situace, popřípadě i mezinárodní ostuda, na kterou budou účastníci dlouho vzpomínat.

Nemusíme zde příliš popisovat, že pak soudný pořadatel akcí kongresového typu bude, při záměru uspořádat jakoukoliv další akci, hledat vhodnější místo. Informace o nevhodnosti sálu pro pořádání konferencí, kongresů apod. se rychle rozšíří a sál hotelu bude většinu času ne-

využívaný, a pro hotel či destinaci cestovního ruchu prodělečný. Podobně se v dalších obdobích sníží účast na akcích, které pořádají výhradně vysoké školy. Aby k podobným situacím nedocházelo, stačí využívání znalostí oboru, který se touto problematikou zabývá v komplexní rovině - auditoriologie.

Auditoriologie je multidisciplinární vědní obor s velmi širokým záběrem. Zabývá se vzájemnými vazbami a řešením stavebně technických, materiálových, hygienických, ergonomických, světelných, architektonických, prostorových, optických, akustických a jiných podmínek divadelních, koncertních, promítacích, přednáškových sálů a učeben. Sleduje také jejich časové vytížení i ekonomiku provozu.

Bohužel lze konstatovat, že zmíněný obor je velice často neprávem zanedbáván, dokonce i architekty a projektanty. V některých případech sice primárně při projektování sálu zanedbáván není, ale následné vybavení audiovizuální technikou s nevhodnými parametry vede ke stejnému, tedy negativnímu výsledku.

Neexistuje ani jednotná metodika hodnocení kvality a vybavení sálů. Nejen v hotelnictví a cestovním ruchu, ale i v oboru, kde jsou sály, učebny a jejich technické vybavení denně využívány - ve školství. Podle analýzy Chromého (2005, 2006) v ČR, ale i v ostatních zemích spolupracujících v rámci OECD neexistuje závazný a především srovnatelný způsob hodnocení kvality učeben a jejich technického vybavení.

Teoretické výpočty a vztahy mezi jednotlivými činiteli, které se prolínají celým oborem auditoriologie uvedl Aschoff (1971). Je však nutné upozornit případné zájemce, že jde o ryze teoretickou publikaci s obrovským množstvím vzorců, výpočtů, grafů apod. Publikací zaměřenou na oblast školního provozu je Auditoriologie učeben pro učitele (Dršina - Chrzová - Maněna, 2006).

## 4 HYPOTÉZY VÝZKUMU

Jedna z hypotéz výzkumu, který vznikl ve spolupráci KTP PdF UHK a KMK VŠH, jehož výsledky bude možné nalézt v připravované publikaci Chromého (2012), vychází z dosud uvedeného.

Dále vycházíme z logického předpokladu, že majitel sálu, investující do jeho vybavení poměrně vysoké částky, má zájem na tom, aby tomu odpovídalo nejen vybavení sálu, ale také optimálnost jeho provozu. Přitom nemá dostatečné znalosti auditoriologie a musí se spolehnout na dodavatelské firmy. Kvalita dodavatelských firem je různá, přestože jsou označovány za špičkové nebo tak samy sebe charakterizují. Z našich zkušeností, získaných mimo jiné i z oponentur připravovaných a realizovaných projektů FRVŠ jsme postupně získávali spíše opačný názor. Výsledky hodnocení projektů FRVŠ bohužel spadají pod mlčenlivost, kterou jsme jako oponenti vázání. Pro nedostatek prostoru se zde budeme věnovat pouze jedné části našeho výzkumu.

Hypotézami pro tento příspěvek jsou tvrzení:

**H1:** *Firmy dodávající technické prostředky sálů neposkytují kvalitní služby.*

**H2:** *Odběratel je i v případě, že by se v problematice orientoval, odkázán na neúplné informace dodavatelských firem.*

Část našeho výzkumu, jehož výsledky zde budeme prezentovat, můžeme rozdělit na dva okruhy:

### **okruh 1)**

Předpokládáme, že skutečně kvalitní firma se nebude chlubit svými nekvalitními výsledky. Nedá tedy na své webové stránky reference, které by poškodily dojem o její špičkové kvalitě. V tomto kontextu jsme zkoumali kvalitu referenčních dodávek a realizovaných projektů, které jsou umístěny na webových stránkách zvukových dodavatelských firem. Fotografie uveřejněné na webových stránkách jsme pečlivě zkoumali porovnáním s našimi zkušenostmi. Je nutné zde poznamenat, že jsme měli výhrady pouze tehdy, když na příslušné fotografie byly zcela nezpochybnitelné chyby ovlivňující kvalitu provozu technických výukových prostředků. Nemohli jsme tedy spolehlivě hodnotit např. zvukovou stránku provozu, přestože použití některých technických prostředků (př. volba reproduktorů a jejich umístění) poskytuje důvod o kvalitě provozu pochybovat.

### **okruh 2)**

Předpokládáme, že prezentace parametrů pro nákup technických výukových prostředků pro

střednictvím webových stránek elektronických obchodů zvukových dodavatelských firem neobsahuje zcela zásadní údaje pro specifikaci významných parametrů.

Jednoduchým příkladem za všechny ostatní zde mohou být parametry prodávaných mikrofonů, kde bychom předpokládali následující údaje:

- *typ mikrofonu* (kondenzátorový, dynamický, elektretový, atp.). Od něj se odvíjí mnoho dalších technických předpokladů.
- *směrová charakteristika* - je mikrofon schopen potlačit rušivé zvuky z okolí, a jakých směrů? Je všesměrový, má kardioidní, hyperkardioidní, či úzce směrovou charakteristiku?
- *frekvenční charakteristika* - je mikrofon určen pro řeč, zpěv, sólový nástroj, orchestr, ruchový pro stadiony, apod.?

Nezanedbatelnými údaji jsou i citlivost, impedance, maximální akustický tlak nebo citlivost na kontaktní hluk (dotek ruky, vibrace pódia).

Abychom se vyhnuli poškození nebo propagaci hodnocených firem a případným žalobám, rozhodli jsme se, že názvy firem zůstanou pro všechny publikace v rámci našeho výzkumu anonymní a budou obsaženy pouze v archivovaných materiálech.

## **5 ZJIŠTĚNÉ VÝSLEDKY**

Abychom přiblížili neradostnou situaci, předkládáme pouze vybrané fotografie, na kterých může každý čtenář kvalitu sálů posoudit sám, a ověřit tak část našich výsledků. Je zde nutné poznamenat, že fotografií, ze které bychom mohli předpokládat skutečně kvalitní řešení daného prostoru jsme dosud patrně nenalezli. Omlouváme současně nižší kvalitu převzatých fotografií, které slouží pouze pro ilustraci.

Všechny uvedené fotografie jsou volně dostupné na veřejných webových stránkách.

Mezi nejvýznamnější zjištěné chyby patří sloupový sál zámku, uvedený na obr.1, kde mezi sedícími diváky a projekční plochou je zcela zřetelně řada sloupů jinak hezkého prostoru.





**Obr.1 Konferenční sál ve sloupové síni zámku**  
reference firmy 1 (2012)

Na obr.2 lze vidět, jak autoři konferenčního sálu umístili předsednický pult na pódium. Řečnický i předsednický pult překrývá značnou část projekční plochy (prakticky dolní třetinu), navíc sedící za předsednickým pultem budou při projekcích permanentně oslňováni. Z prvních řad pod řečnickým pultem bude projekční plocha vidět patrně minimálně, zejména pokud za pultem někdo bude sedět. Na některých místech budou diváci k promítací ploše sedět téměř bokem.



**Obr.2 Víceúčelové centrum A v objektu kláštera**  
reference firmy 2 (2012)

Od téže firmy můžeme v prostoru B (obr.3) vidět vlevo od míst pro diváky televizor, využívaný také jako monitor. Osazen je kolmo na osu sezení diváků, cca 2 m vysoko a pod značným chybovým úhlem.



**Obr.3 Víceúčelové centrum B v objektu kláštera**  
reference firmy 2 (2012)

Obsah flipchartu umístěného u čelní strany sálu na obr.4 nebude zřejmě čitelný pro většinu účastníků. Dovolíme si v souvislosti s tímto snímkem určitý předpoklad, který vyplývá z našich zkušeností (neověřovali jsme na místě). Pokud bude v době konání konference letní a slunečné počasí, raději nebudeme tipovat teplotu a subjektivní pocity účastníků v sálu, a ani kvalitu projekce. Pro úplnost dodejme, že z prezentovaného snímku není zřejmé, zda je na skleněné kopuli instalován clonící systém.



**Obr.4 Konferenční sál známého hotelu**  
reference firmy 2 (2012)

Výsledky našeho výzkumu technických parametrů přístrojů prezentovaných dodavateli na webových stránkách elektronických obchodů jsou v tabulce 1.

Statistickými výpočty nám vychází směrodatná chyba odhadu (SCHO) uváděná v tabulce.

Při spolehlivosti 95 % vychází interval četnosti modální hodnoty (71,2 %; 95,5 %), což jsou (s výjimkou jediného případu) nejnižší vypočítané hodnoty pro všechny výpočty.

Pouze interval četnosti modální hodnoty při spolehlivosti 95 % vypočítaný u výsledků četnosti uvádění typů dataprojektorů (36,0 %; 78,3 %) udává, že výsledek nelze považovat za dostatečně spolehlivý.

Tab.1 Vybrané výsledky výzkumu dodavatelů

prostředek	parametr	uvádí	neuvádí	SCHO
zpětný projektor	typ	4,8 %	95,2 %	4,6 %
	světelně-technické podmínky	<b>0,0 %</b>	<b>100 %</b>	0,0 %
dataprojektor	typ	57,1 %	42,9 %	10,8 %
	světelně-technické podmínky	4,8 %	95,2 %	4,6 %
interaktivní tabule	typ	4,8 %	95,2 %	4,6 %
	pozorovací vzdálenosti	<b>0,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	0,0 %
tabule, též flipchart	pozorovací vzdálenost	<b>0,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	0,0 %
TV a monitor	typ	<b>100,0 %</b>	<b>0,0 %</b>	0,0 %
	pozorovací vzdálenost	<b>0,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	0,0 %
reproduktory, reproduktorové soustavy	typ	16,7 %	83,3 %	6,2 %
	směrové charakteristiky	<b>0,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	0,0 %
	frekvenční rozsah	<b>100,0 %</b>	<b>0,0 %</b>	0,0 %
mikrofony	typ	8,8 %	91,2 %	4,9 %
	směrové charakteristiky	<b>0,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	0,0 %
	frekvenční rozsah	8,8 %	91,2 %	4,9 %

zdroj: Chromý (2012)

## 6 DISKUSE

Je nutné (a smutné) zde poznamenat, že výše uvedené fotografie sálů nejsou nějak zvlášť výjimečné. Stačí, pokud se čtenář orientuje v dané problematice, a najde celou řadu jiných fotografií nebo praktických případů. Dost možná i ve škole, kde působí. Problematiku kvality pracovního prostředí, včetně navazujících technických podmínek a požadavků v kontextu norm ISO 9000, uvádí např. Drtina (2011), spolu s příklady výsledků praktických měření přenosových vlastností přednáškových sálů.

Vybrané údaje z našeho výzkumu, které jsme uvedli v tab.1, ukazují, že většina dodavatelských firem nepostupuje korektně vůči zákazníkům, kteří patrně nemají potřebné znalosti a zkušenosti. Nejsou uváděny některé zcela zásadní parametry prodávaných přístrojů, webové stránky elektronických obchodů neobsahují ani upozornění na odlišné principy funkcí.

Pro výše popsany případ s mikrofonem jsme zjistili, že graf směrové charakteristiky neuvá-

dí 100 % dodavatelů, frekvenční rozsah uvedlo pouze 17 % dodavatelů. Neznalý kupující proto může být velmi nemile překvapen vlastnostmi koupeného nebo dodaného mikrofonu.

## ZÁVĚR

Hodnocení kvality sálů pro kongresový turismus, pro pořádání konferencí, seminářů, školení, kolokvií, apod., ale i pro potřeby výuky není věnována dostatečná pozornost.

Pořadatelé podobných akcí by se ve vlastním zájmu měli věnovat alespoň základům auditoriologie. Ta pojednává nejen o technických záležitostech, ale soustřeďuje se také na ekonomické hodnocení kongresových a podobných sálů.

Tento příspěvek v žádném případě neposkytuje studijní materiál, ani neuvádí všechny výsledky výzkumu. Pouze čtenáře seznamuje s orientačními základy a posláním auditoriologie jako uceleného oboru, jehož oblasti lze využít ke zvýšení kvality a rentability služeb poskyto-

vaných v rámci kongresového turismu, ale i výuky a akcí pořádaných ve školách.

Nelze předpokládat, že všichni zainteresovaní v popisované oblasti budou mít znalosti, umožňující jim alespoň základní orientaci v oblasti auditoriologie. To je relativně obtížné dosáhnout. Proto připravujeme projekt, který jsme schopni realizovat ve spolupráci mezi KTP PdF UHK a KMK VŠH. Jeho součástí je vytvoření výzkumného týmu, který by hodnotil realizované projekty sálů a učeben na základě objektivních a nezpochybnitelných fyzikálních měření a výpočtů. Zájemci by získali objektiv-

ní informace o svém sálu. V případě zájmu vyšších orgánů, např. AHR ČR, ACK ČR, MŠMT by mohl vzniknout pozitivní seznam obsahující kvalitní sály a učebny, resp. jejich zařazení do určité kategorie.

To by bylo možné následně využít pro volbu sálů a učeben při pořádání kongresů, konferencí apod. Zvýšila a zaručila by se tím kvalita z hlediska využitelnosti sálu pro danou akci.

Nejde nám o neúměrné zisky na úkor majitelů sálů, ale o ochranu jejich poměrně vysokých a mnohdy zbytečných investic do vybavení sálů.

#### Použité zdroje

- ASCHOFF, V. (1971) *Hörsaalplanung: Grundlagen und Ergebnisse der Auditoriologie Empfehlungen für den Bau von Hörsälen*. Essen: Vulkan-Verlag. 1971. ISBN 3-8027-3124-7.
- BERÁNEK, J. (1999) *Kongresová turistika*. COT Business [online]. 5/1999. [cit.2011-06-05]. Dostupný z WWW: <[http://www.cot.cz/data/cesky/99\\_05/5\\_statistika2.htm](http://www.cot.cz/data/cesky/99_05/5_statistika2.htm)>. ISSN 1212-4281.
- CzechTourism. (2009) [online]. [cit.2011-06-03] *Kongresová turistika v České republice*. Dostupné z WWW: <<http://www.czechtourism.cz/faq-casto-kladene-otazky/kongresova-turistika/>>.
- DRTINA, R. (2011) *Možnosti a omezení elektronické podpory kvality vzdělávání*. Praha. ExtraSYSTEM. 2011. ISBN 978-80-87570-01-2.
- DRTINA, R. - CHRZOVÁ, M. - MANĚNA, V. (2006) *Auditoriologie učeben pro učitele*. Hradec Králové. Balustráda. 2006. ISBN 80-901906-9-3.
- CHROMÝ, J. (2005) *Multimediální podpora výuky*. Hradec Králové. PdF UHK. 2005. Dizertační práce.
- CHROMÝ, J. (2006) *Stávající hodnocení vzdělávacích prostor*. Technológia vzdelávania. 2006. No.5. Nitra: Slovdidac. ISSN 1335-003X.
- CHROMÝ, J. (2012) *Marketingové komunikace v oblasti technické servisní činnosti*. 2012. (rukopis monografie).
- Kolektiv autorů. (2006) Program vzdělávání MICE: (Meetings, Incentives, Conventions, Exhibitions). In *Event marketing v cestovním ruchu: Event marketing MICE pro střední management*. [online]. Praha: MMR ČR, 2006 [cit.2011-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.mmr.cz/CMSPages/GetFile.aspx?guid=1be6ebf8-ee6a-4a6a-8bfd-30adc91f7223>>.
- LICHTENEGEROVÁ, R. (2009) *Kongresová turistika slabne kvůli propagaci Česka*. Profit [online]. 5/2009. [cit.2011-06-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.profit.cz/clanek/kongresova-turistika-slabne-kvuli-propagaci-ceska.aspx>>. ISSN 1212-3498.
- NEFUS, J. (2006) Destinační aspekty MICE. In *Event marketing v cestovním ruchu: Event marketing MICE pro střední management*. [online]. Praha: MMR ČR, 2006 [cit.2011-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.mmr.cz/CMSPages/GetFile.aspx?guid=1be6ebf8-ee6a-4a6a-8bfd-30adc91f7223>>.
- Novinky.cz [online]. (2011) [cit.2011-06-05]. *Kongresová turistika v době krize v Česku neskomírá, právě naopak*. Dostupné z WWW: <<http://www.novinky.cz/cestovani/cestovani-po-cesku/209881-kongresova-turistika-v-dobe-krize-v-cesku-neskomira-prave-naopak.html>>.
- ŠEBEK, J. (2008) *Marketing a účinná propagace MICE akcí a destinace*. Blueevents [online]. 1/2008. [cit.2011-12-01]. Dostupný z WWW: <[http://present.blueevents.eu/HospitalityAndTourismSummit/2008/A1\\_Sebek.pdf](http://present.blueevents.eu/HospitalityAndTourismSummit/2008/A1_Sebek.pdf)>.
- Úřad vlády. (2011) *Výzkum a vývoj v České republice. Metodika hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků ukončených programů ve znění pro rok 2011*. [online]. 2011. [cit.2011-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=608098>>.
- VACHO, R. (2006) Studijní poznámky k přednášce MICE organizační, technická a obchodní specifika. In *Event marketing v cestovním ruchu: Event marketing MICE pro střední management*. [online]. Praha: MMR ČR, 2006 [cit.2011-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.mmr.cz/CMSPages/GetFile.aspx?guid=1be6ebf8-ee6a-4a6a-8bfd-30adc91f7223>>.

#### Kontaktní adresy

Ing. Jan Chromý, Ph.D. e-mail: [jan.chromy@centrum.cz](mailto:jan.chromy@centrum.cz)  
Bc. Radek Němeček e-mail: [radek.nemecek@uhk.cz](mailto:radek.nemecek@uhk.cz)  
Bc. Lukáš Polgár e-mail: [lukas.polgar@uhk.cz](mailto:lukas.polgar@uhk.cz)

Katedra technických předmětů  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

Dagmar Strejčková

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Department of Czech Language, Faculty of Education, Masaryk University

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá realizací průřezového tématu Mediální výchova učiteli českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. Výzkumné šetření se zaměřilo na používání médií ve výuce učitelů českého jazyka a literatury při realizaci mediální výchovy.

**Abstract:** The paper deals with the realization of a cross-section topic Media Education for Czech language and literature teachers on the lower secondary school level in the Brno-city district. The research focuses on the use of media within the training of Czech language and literature teachers in Media Education.

**Klíčová slova:** média, mediální výchova, český jazyk a literatura.

**Key words:** media, media education, the Czech language and literature.

## ÚVOD

Mediální výchova na druhém stupni základních škol se do české vzdělávací soustavy etablovala jako jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání [1]. Tímto zařazením se mediální výchova stala závaznou součástí kurikula. Problematika mediální výchovy však není v našich vzdělávacích programech zcela nová, pouze nebyla do přijetí rámcových vzdělávacích programů explicitně vymezena.

Mediální výchova je vyučovací předmět, jehož mateřské obory nejsou pevně vymezeny, nachází se v průsečíku zájmů pedagogiky, mediálních studií, filmové vědy, estetiky, sociologie, psychologie i dalších humanitních a sociálních disciplín. Je chápána jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení [2]. Ačkoliv je mediální výchova v zahraničí (především v západní Evropě a německy mluvících zemích) zavedena již od poloviny dvacátého století, v našich podmínkách se jedná o poměrně mladý vyučovací předmět, o němž se v České republice začalo hovořit teprve od počátku 90. let 20. století. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále rovněž RVP ZV) zavedl v rámci průřezových témat

mediální výchovu, jež by se tak měla stát nedílnou součástí základního vzdělávání.

Předkládaný článek se zabývá výzkumným šetřením, jehož cílem bylo zjistit úroveň začleňování mediální výchovy učiteli českého jazyka na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. Výzkumné šetření probíhalo v první polovině roku 2011. Pro účely příspěvku budou vyhodnocena data týkající se používání médií učiteli českého jazyka při výuce mediální výchovy.

## 1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Předkládaný článek shrnuje analýzu týkající se používání médií učiteli českého jazyka a literatury při výuce průřezového tématu Mediální výchova. V souvislosti s cíli výzkumného šetření byla formulována výzkumná otázka a stanovena jí odpovídající hypotéza.

Výzkumná otázka zněla následovně:

*Používají učitelé českého jazyka vyučující samostatný předmět mediální výchovy média ve stejné míře jako učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova integrují do výuky?*

Vzhledem k cíli a výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

*Učitelé českého jazyka realizující průřezové téma Mediální výchova jako samostatný předmět používají média ve větší míře než učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova integrují do výuky.*

### 1.1 Výzkumný nástroj

Ke splnění výzkumného cíle byl použit dotazník vlastní konstrukce. Tvorba dotazníku vycházela z obecně formulovaných cílů výzkumu a byla zahájena začátkem roku 2010. V úvodu dotazníku byl formulován jeho cíl a pokyny k vyplnění, včetně informace o anonymitě dotazníkového šetření. Při řazení položek dotazníku bylo upřednostněno pořadí vyhovující z psychologického hlediska před pořadím logickým, proto byly nejdůležitější položky dotazníku umístěny v jeho střední části [3].

### 1.2 Výzkumný soubor

Základní soubor byl pro účely dotazníkového šetření tvořen učiteli českého jazyka na druhém stupni základních škol se sídlem v okrese Brno-město. Výběr respondentů byl záměrný, jelikož k účasti na výzkumu nebyli osloveni ti učitelé českého jazyka a literatury, kteří vyučují na některé ze speciálních základních škol, jelikož kurikulární dokumenty tohoto typu vzdělávání nebyly východiskem výzkumného šetření. O spolupráci na výzkumném šetření bylo požádáno 199 učitelů českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol, kteří působí na 62 základních školách se sídlem v okrese Brno-město. Dle odevzdaných dotazníků se výzkumu účastnilo celkem 173 těchto učitelů.

### 1.3 Analýza dat

Odpovědi respondentů byly po ukončení sběru dat exportovány do programu Microsoft Office Excel a následně do softwaru Statistica 9.0, kde byla data transformována do podoby databáze.

Reliabilita výzkumného nástroje byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachova alfa. Reliabilita škál ve škálové položce týkající se používání médií při výuce průřezového tématu. Mediální výchova dosahovala hodnoty  $\alpha = 0,81$ , která indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje. Čím se hodnota tohoto koeficientu blíží číslu 1, tím je mezi proměn-

nými dané baterie větší vzájemná závislost. Tato hodnota je pokládána za vysokou [4].

Skóre z této škálové položky bylo pokládáno za závisle proměnnou. Nezávisle proměnnou byla položka týkající se formy realizace mediální výchovy.

Procedury deskriptivní statistiky byly využity k výpočtu měr centrální tendence, jako je aritmetický průměr, medián a modus. Procentuální vyjádření odpovědí na položky bylo standardně zaokrouhleno na setiny procenta, tudíž součet nemusí být vždy roven 100 %.

Na zjištění vlivu nezávislých proměnných byly použity testy indukativní statistiky. Pokud je dále v textu uvedeno, že určitý výsledek šetření je statisticky významný (signifikantní), znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že by mohl být způsoben pouhou náhodou [5]. U výsledků šetření, u kterých byla nalezena statistická významnost mezi proměnnými, je tato významnost uvedena. U předmětné položky dotazníku byla zaznamenána statistická významnost na hladině lepší než 5 % ( $p < 0,05$ ).

Vzhledem k velikosti vzorku ( $n > 50$ ) je možné v důsledku centrální limitní věty použít parametrické metody bez ohledu na rozdělení proměnných v základním souboru [6]. Nebyly tak prováděny testy normality analyzovaných dat. Pro ověření stanovené hypotézy byla použita analýza rozptylu (ANOVA). Na výpočet sloužily programy Microsoft Office Excel a Statistica 9.0.

## 2 POUŽÍVÁNÍ MÉDIÍ PŘI REALIZACI MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Za účelem zjištění toho, jaká média učitelé českého jazyka ve výuce průřezového tématu Mediální výchova používají, sloužila položka dotazníku č.17. Jednalo se o položenou položku. Své odpovědi respondenti zaznamenávali na pětibodové Liekrtové škále: vždy (5), velmi často (4), často (3), zřídka (2) a nikdy (1).

Pokud učitelé ve výuce používají i jiná média, mohli položku doplnit v rámci odpovědi jiné (doplňte, prosím). Zde mohli respondenti uvést některá další ve výuce používaná média, která ve výčtu postrádali. Tuto možnost doplnění využilo z celkového počtu pouze 5 respondentů. Tři z těchto učitelů doplnili položku o používání DVD. Frekvence jeho užití uvedli pou-

ze dva respondenti, a to tak, že jeden používá DVD ve výuce často, druhý dokonce velmi často. Dále jeden respondent v rámci položky jiné uvedl používání staršího vydání školního časopisu a jeden učitel uvedl velmi časté používání článků, které žáci sami napíší.

**Tab.1 Používání médií ve výuce**

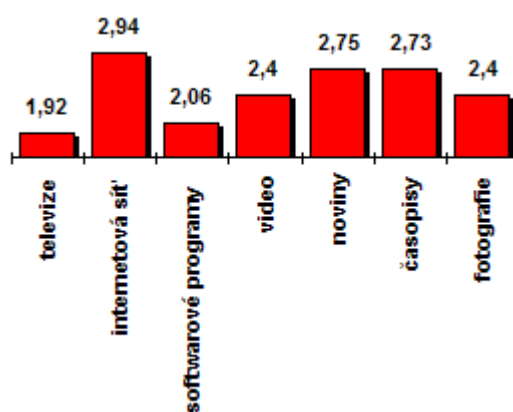
Počet respondentů N = 173					
média	vždy	velmi často	často	zřídka	nikdy
televize	0 0 %	12 6,94 %	35 20,23 %	53 30,64 %	73 42,2 %
internetová síť	3 1,73 %	53 30,64 %	67 38,73 %	31 17,92 %	19 10,98 %
softwarové programy	2 1,16 %	21 12,14 %	32 18,5 %	48 27,75 %	70 40,46 %
video	2 1,16 %	15 8,67 %	64 37 %	62 35,84 %	30 17,34 %
noviny	10 5,78 %	26 15,03 %	65 37,57 %	54 31,21 %	18 10,4 %
časopisy	8 4,62 %	23 13,29 %	76 43,93 %	47 27,17 %	19 10,98 %
fotografie	4 2,31 %	17 9,83 %	57 32,95 %	61 35,26 %	34 19,65 %

**Tab.2 Popisná statistika**

proměnná	N platných	průměr	medián	modus	četnost modu
televize	173	1,92	2,00	1,00	73
internetová síť	173	2,94	3,00	3,00	67
softwarové programy	173	2,06	2,00	1,00	70
video	173	2,40	2,00	3,00	64
noviny	173	2,75	3,00	3,00	65
časopisy	173	2,73	3,00	3,00	76
fotografie	173	2,40	2,00	2,00	61

Z uvedených tabulek je zřejmé, že mezi učiteli převládají odpovědi častého či zřídka užití uvedených médií, o čemž svědčí i celkové skóre ( $x = 2,46$ ). Nejčastěji ve výuce používají internetovou síť (38,73 %), noviny (37,57 %) a časopisy (43,93 %). U těchto položek převládaly

daly mezi respondenty odpovědi o častém použití médií ve výuce. Hodnotě 3 se blíží nejen jejich aritmetický průměr, ale představují ji i hodnoty mediánu a modu. U ostatních médií převládalo zřídka využití ve výuce. Nejméně jsou učiteli užívány softwarové programy a televize, u nichž se nejvíce respondentů vyjádřilo v tom smyslu, že tato média ve výuce vůbec nepoužívají. 42,2 % respondentů televizi ve výuce nepoužívá, softwarové programy 40,46 % učitelů. Tuto skutečnost dokládá i hodnota modu, která činí u obou těchto médií hodnotu 1, což představuje odpověď nikdy na položku dotazníku.



**Graf 1 Používání médií ve výuce**

U položky byl dále zjišťován Pearsonův korelační koeficient, přičemž byla nalezena značná pozitivní závislost zejména s položkami týkajícími se vyučovacích metod ( $r = 0,64$ ) a forem ( $r = 0,62$ ). Dále byla zaznamenána střední závislost rovněž ve vztahu k položce č.9, která se zaměřovala na začleňování tematických okruhů ( $r = 0,44$ ), k položce zjišťující očekávané přínosy průřezového tématu ( $r = 0,44$ ) a k položce zaměřující se na začlenění mediální výchovy do výuky českého jazyka ( $r = 0,44$ ). Ostatní položky korelovaly jen velmi slabě nebo byly nekorelované. Čím vyšší je hodnota Pearsonova korelačního koeficientu, tím je mezi položkami větší závislost. Kladným položkám jedné položky tak odpovídají rovněž spíše kladné hodnoty druhé položky.

### 3 OVĚŘENÍ STANOVENÉ HYPOTÉZY

Na základě stanovené hypotézy byla provedena analýza rozptylu (ANOVA) vedoucí k odhalení případných rozdílů v používání médií

u učitelů českého jazyka dle formy realizace průřezového tématu.

Mezi respondenty výrazně převládala realizace mediální výchovy formou integrace průřezového tématu do výuky českého jazyka a literatury před realizací samostatného předmětu. Z celkového počtu respondentů se 93,06 % vyjádřilo v tom smyslu, že tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova integrují do výuky českého jazyka a literatury. Realizaci samostatného předmětu uvedlo celkem 10 respondentů (5,78 %). Pouhé 1,16 % respondentů uvedlo, že mediální výchovu nerealizují.

Analýza rozptylu však odhalila, že mezi učiteli nejsou dle formy realizace mediální výchovy statisticky významné rozdíly v používání médií při výuce. Ačkoliv lze zaznamenat, že učitelé, kteří realizují samostatný předmět mediální výchovy, používají média ve větší míře ( $x = 2,71$ ) než učitelé, kteří průřezové téma integrují do výuky českého jazyka a literatury ( $x = 2,44$ ), nejedná se o rozdíl statisticky významný ( $F = 1,53$ ,  $p = 0,22$ ). Skóre učitelů samostatného předmětu mediální výchova dle aritmetického průměru odpovídá odpovědím často, zatímco u učitelů realizujících mediální výchovu ve výuce českého jazyka a literatury spíše zřídka. Vzhledem k tomu, že rozdíl mezi respondenty nebyl signifikantní, musíme přijmout nulovou hypotézu, že mezi učiteli není rozdíl v používání médií ve výuce dle formy realizace mediální výchovy.

Pro doplnění jsou v následující tabulce uvedeny rovněž výsledky analýzy rozptylu ve vztahu k dalším nezávislým proměnným z výzkumného nástroje.

Po použití analýzy rozptylu byl shledán statisticky významný rozdíl v používání médií podle délky začleňování mediální výchovy do výuky a frekvence její implementace.

Dle délky začleňování mediální výchovy došlo po použití Fisherova LSD testu ke zjištění statisticky významného rozdílu pouze u skupiny respondentů, kteří uvedli, že mediální výchovu realizují 1 rok ve vztahu k učitelům, kteří ji začleňují dva až pět roků. Nejčastěji používají média ve výuce učitelé, kteří uvedli délku výuky mediální výchovy 4 a 5 roků.

**Tab.4 Analýza rozptylu (ANOVA)**

Proměnná	Výsledky analýzy rozptylu		Průměr
Pohlaví	$F = 0,63$ $p = 0,43$	Muži	2,35
		Ženy	2,47
Věkové kategorie	$F = 1,34$ $p = 0,26$	méně než 25 let	3,14
		25-35 let	2,27
		36-45 let	2,48
		46-55 let	2,52
		56 a více let	2,56
Vyučované předměty	$F = 0,97$ $p = 0,45$	Jazyk a jazyková komunikace	2,53
		Člověk a společnost	2,45
		Umění a kultura	2,46
		Člověk a zdraví	2,14
		Člověk a příroda	1,57
		Člověk a svět práce	2,50
		Informační a komunikační technologie	2,48
Délka pedagogické praxe	$F = 0,20$ $p = 0,98$	0-5 let	2,39
		6-10 let	2,45
		11-15 let	2,45
		16-20 let	2,45
		21-25 let	2,38
		26-30 let	2,50
		více než 30 let	2,56
Délka začlenění MV	$F = 2,45^*$ $p < 0,05$	1 rok	2,11
		2 roky	2,57
		3 roky	2,50
		4 roky	2,63
		5 let	2,69
		6 let	2,43
		7 let a více	2,40
Kurz mediální výchovy	$F = 2,77$ $p = 0,07$	kurz akreditovaný MŠMT	2,80
		kurz neakreditovaný MŠMT	2,49
		neúčast na kurzu	2,41
Forma realizace MV	$F = 1,53$ $p = 0,22$	integrace do výuky ČJ	2,44
		samostatný předmět MV	2,71
Frekvence začlenění MV	$F = 2,64^*$ $p < 0,05$	2 × týdně	2,52
		1 × týdně	2,53
		1 × za 14 dní	2,73
		1 × za měsíc	2,50
		1 × za pololetí	2,13

\* - statisticky významný rozdíl na uvedené hladině významnosti

Rovněž frekvence mediální výchovy u učitelů byla faktorem, který ovlivňoval použití médií ve výuce ( $F = 2,64$ ;  $p < 0,05$ ). LSD test odhalil rozdíl mezi skupinou učitelů, kteří mediální výchovu začleňují 1× za pololetí, a učitelů, kteří ji začleňují 1× za měsíc, 1× za 14 dní a 1× týdně. U těchto skupin, jakož i u skupiny učitelů začleňujících mediální výchovu 2× týdně, bylo používání médií ve výuce poměrně vyrovnané. Nejčastěji jsou média ve výuce používána učiteli, kteří mediální výchovu začleňují 1× za 14 dní.

Ve vztahu ke kombinaci vyučovaných předmětů ( $F = 0,97$ ;  $p = 0,45$ ) a účasti na kurzu ( $F = 2,77$ ;  $p = 0,07$ ) nebyly analýzou rozptylu zjištěny statisticky významné rozdíly. Tyto rozdíly odhalil až Fisherův LSD post hoc test.

Ve spojitosti k vyučovaným předmětům respondentů byl shledán rozdíl mezi učiteli, kteří v kombinaci s českým jazykem vyučují předměty vzdělávací oblasti Člověk a příroda, ve srovnání s těmi, kteří vyučují v kombinaci s českým jazykem některý z předmětů ze vzdělávacích oblastí Umění a kultura, Člověk a společnost a Jazyk a jazyková komunikace. Mezi ostatními skupinami učitelů rozdíly shledány nebyly. Nejčastěji používají média ve výuce učitelé, kteří aktuálně vyučují v kombinaci s českým jazykem některý z předmětů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura a Člověk a společnost. U některých těchto kombinací je začlenění médií ve výuce nutné s ohledem na podstatu vzdělávací oblasti (Informační a komunikační technologie).

Dále byl Fisherovým LSD testem odhalen rozdíl u respondentů, kteří uvedli odlišné odpovědi na položku týkající se účasti na kurzu mediální výchovy. Tento rozdíl byl zaznamenán jen mezi skupinou respondentů, která uvedla, že se kurzu mediální výchovy neúčastnila, v porovnání s těmi, kteří absolvovali kurz akreditovaný MŠMT. Absolventi akreditovaného kurzu používají média ve výuce rovněž častěji než učitelé, kteří se účastnili kurzu neakreditovaného.

## ZÁVĚR

Cílem příspěvku bylo zjištění, zda učitelé českého jazyka vyučující samostatný předmět mediální výchovy používají média ve stejné míře jako učitelé, kteří průřezové téma Mediální výchova integrují do výuky.

K ověření stanovené hypotézy byla použita statistická procedura. Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativní metodou za použití dotazníku vlastní konstrukce. Některé doplňující otázky (jiné) v rámci položek měly charakter kvalitativního výzkumu. Jednalo se tedy o smíšený design s dominantním použitím kvantitativní metodologie. Výzkumné šetření přineslo poznatky o realizaci mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka na druhém stupni základních škol. Předložený příspěvek se týkal vyhodnocení položek, které se vztahovaly k formám realizace a používáním médií při výuce průřezového tématu Mediální výchova.

Na základě provedených analýz bylo zjištěno, že u učitelů českého jazyka a literatury výrazně převládá forma integrace průřezového tématu Mediální výchova do výuky českého jazyka a literatury před realizací samostatného předmětu. Výzkumné šetření přineslo dále informace, která média respondenti ve výuce nejčastěji používají. Celkové skóre odpovědí na příslušné škále ( $x = 2,46$ ) dokládá, že mezi respondenty byly nejčastěji voleny odpovědi častého či zřídka užívaní médií. Nejčastěji ve výuce používají internetovou síť (38,73 %), noviny (37,57 %) a časopisy (43,93 %). U ostatních médií převládalo zřídka využití ve výuce. Softwarové programy a televize se ukázaly jako média, která většina respondentů ve výuce vůbec nepoužívá.

K získání ucelenějšího přehledu byla provedena analýza rozptylu i ve vztahu k dalším proměnným, jejíž provedení nevyplývalo ze stanovené hypotézy, ale přináší podrobnější informace o faktorech, které zkoumané jevy ovlivňují. Na základě těchto testů lze shrnout, že nejčastěji používají média ve výuce učitelé, kteří uvedli délku výuky mediální výchovy 4 a 5 roků a začleňují ji 1× za 14 dní.

Ve vztahu ke kombinaci vyučovaných předmětů a účasti na kurzu nebyly rozdíly mezi respondenty statisticky významné. Rozdíly byly zaznamenány pouze na základě Fisherova LSD



post-hoc testu, dle kterého lze konstatovat, že v největší míře jsou média ve výuce používána učiteli, kteří aktuálně vyučují v kombinaci s českým jazykem některý z předmětů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura a Člověk a společnost.

Ve vztahu k účasti na kurzu je možné poukázat na to, že absolventi akreditovaného kurzu používají média ve výuce rovněž častěji než učitelé, kteří se účastnili kurzu neakreditovaného.

#### Použité zdroje

- [1] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. VÚP. 2005. ISBN 80-86666-24-7.
- [2] PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha. Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [3] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha. Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [4] NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory*. New York. McGraw-Hill. ISBN 0-07-047465-6.
- [5] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha. Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] RIMARČÍK, M. *Štatistika pre prax*. Vydáno vlastním nákladem. 2007. ISBN 978-80-969813-1-1.

#### Kontaktní adresa

PhDr. Mgr. Dagmar Strejčková  
Katedra českého jazyka  
Pedagogická fakulta  
Masarykova univerzita  
Poříčí 7  
603 00 Brno  
e-mail: d.strejckova@gmail.com

# VÝZKUM VLIVU VYBRANÝCH TÉMAT SOCIÁLNÍ REKLAMY NA VYSOKOŠKOLSKÉ STUDENTY DO 26 LET

## RESEARCH ON THE IMPACT OF SELECTED TOPICS OF SOCIAL ADVERTISING FOCUSED ON THE UNDER-26 UNIVERSITY STUDENTS YEARS

Lenka Harantová

Ústav managementu a marketingu, Fakulta managementu a ekonomiky, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Department of Management and Marketing, Faculty of Management and Economics, Tomas Bata University in Zlín

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou účinnosti sociální reklamy na vysokoškolské studenty v tématických oblastech kouření, alkoholismus, pohlavně přenosné nemoci a bezpečnost silničního provozu. Výzkum se opírá o dostupné domácí i zahraniční teoretické poznatky v oblasti sociální reklamy a metodicky o dotazníkové šetření a metodu focus group.

**Abstract:** This paper deals with the effectiveness of the social advertising focused on university students with topics such as smoking, alcohol, sexually transmitted diseases and road safety. The research is based on the Czech and foreign theoretical knowledge in social advertising and the methodology is based on the questionnaire and the method of focus group.

**Klíčová slova:** sociální reklama, motiv strachu, focus group, dotazníkové šetření.

**Key words:** social advertising, fear appeal, focus group, questionnaire.

## ÚVOD

Sociální reklama je v dnešním konzumním světě velmi diskutabilním a aktuálním pojmem. Jejím hlavním cílem není jen upozornit na současné sociální problémy, ale především stimulovat cílovou skupinu k tomu, aby zaujala správný postoj k dané problematice.

Specifická orientace jejího tematického zaměření na mládež vůbec a na vysokoškolské studenty zvláště se dosud nestala předmětem systematického výzkumu a tím méně účinné praktické implementace jeho výsledků. Právě proto je tento příspěvek věnován analýze výsledků primárního šetření v segmentu vysokoškolských studentů do 26 let. Pro účely výzkumu byly z výčtu tematických okruhů sociální reklamy vybrány čtyři, které se nejvíce dotýkají života studentů, tj. alkohol, kouření, pohlavně přenosné choroby a bezpečnost silničního provozu.

Pojem sociální reklama je v době, kdy studenti tráví nejvíce času na internetu, často nesprávně zaměňován za reklamu na sociálních sítích. Dalším specifikem sociální reklamy je i fakt, že má široké spektrum synonym. Bývá označována jako nekomerční, pro bono, nezisková, charitativní nebo dobročinná.

## 1 MATERIÁL A METODIKA

Naším cílem je prezentovat výsledky analýzy dotazníkového šetření, které probíhalo v období únor-březen 2012 na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tomuto šetření předcházela pretest, jehož cílem bylo ověřit vhodnost dotazníku na deseti respondentech. Dotazník obsahoval otázky otevřené, polootevřené i uzavřené.

Cílovou skupinu tvořili studenti do 26 let studující v českém jazyce jak technické, tak společensko-vědní obory. Soubor čítá 374 respondentů, z nichž 52 % tvoří muži a 48 % ženy. Tabulka 1 přehledně uvádí rozložení respondentů podle jednotlivých ročníků VŠ studia.

**Tab.1 Rozdělení respondentů dle studovaného ročníku VŠ**

ročník	počet respondentů	%
první bakalářský	112	29,9
druhý bakalářský	90	24,1
třetí bakalářský	64	17,1
první magisterský	54	14,4
druhý magisterský	34	9,1
doktorský	20	5,3
<b>celkem</b>	<b>374</b>	<b>100</b>

Vzhledem k tomu, že terénní výzkum probíhal i na technických fakultách, bylo nutno koncipovat dotazník tak, aby byl srozumitelný i pro studenty neznající pojem sociální reklama. Primárním úkolem dotazníkového šetření bylo zjištění, zda respondenti znají pojem sociální reklama (první otázka dotazníku). Ti respondenti, jejichž odpověď byla kladná, mohli pokračovat dále ve vyplňování dotazníku. Studentům neznalých tohoto pojmu byla spuštěna prezentace čtyř slidů. Každý z nich uváděl jednu tematicky orientovanou zahraniční sociální reklamu. Záměrem tohoto výběru bylo minimalizovat ovlivnění cílové skupiny při vyplňování otevřených otázek dotazníku zaměřených na zjištění znalostí sociálních kampaní probíhajících v ČR.

Dva až tři dny po uskutečnění focus group byl studentům zaslán online *test vzpomnutí*. Test vzpomnutí je jednou z metod zaměřených převážně na vnímací kognitivní stránku [6]. Jde o paměťový test, při němž musí student bez jakékoliv nápovědy či propagačních audiovizuálních prostředků vypovědět, jaké reklamy si z těch, které byly náplní focus group, zapamatoval.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Sociální reklama se dnes věnuje širokému spektru tematických okruhů. Od tradičních jako je rasismus, xenofobie, AIDS, ochrana životního prostředí až k těm, které aktuálně reflektují naši konzumní společnost např. obezita dětí. Kotler, Roberto a Lee [3] rozdělují typologii sociálních reklam do čtyř oblastí: ochrana zdraví, bezpečnost a prevence zranění, ochrana životního prostředí a společenská angažovanost.

V poslední době se většina odborníků zaměřuje především na problematiku kouření. Roli anti-tabákových reklam ve vztahu k adolescentům zkoumal například Sutfin [4]. Stejnou cílovou skupinou jako autorka tj. vysokoškoláci se zabývali Arthur a Quester. Ve svém výzkumu se především orientovali na motiv strachu v sociální kampaních zaměřených na kouření [1]. Výzkum Janise a Feshbacha zaměřený na motiv strachu cituje i Vysekalová. Ta uvádí, že pokud chybí informace, jak danému problému či nebezpečí předejít, je motiv strachu neúčinný [6]. Motivem strachu v kampaních zaměřených na pohlavně přenosné choroby se zabý-

vali Terblanche-Smit a Terblanche. Ti však testovali spíše vliv kampaní na různé rasové skupiny se zaměřením pouze na HIV/AIDS [5].

## 3 VÝSLEDKY A DISKUZE

V souladu s cíli výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky.

**Q1:** U kterých médií tráví vysokoškolští studenti nejvíce času?

Tento problém byl zkoumán prostřednictvím čtyř uzavřených otázek. Respondenti byli dotazováni, kolik času tráví průměrně u PC, televize, čtením tisku a poslechem rozhlasu. Pro účely vyhodnocení byla data seskupena do tabulky 2.

**Tab.2 Průměrný počet hodin, který tráví vysokoškolští studenti u jednotlivých médií**

	hodin denně			
	televize	internet	tisk	rozhlas
průměr	1,39	4,65	0,58	0,94
max.	10	18	5	10
min.	0	0	0	0
median	1	4	0,5	0,23
modus	2	3	1	0
rozptyl	1,69	6,30	0,56	1,59

Jak je zřejmé z údajů v tabulce 2, studenti tráví nejvíce času na internetu. Exaktnější vyhodnocení této otázky bylo obtížné: jelikož studenti zpravidla uváděli dva různé údaje: čas strávený u PC a čas jejich online připojení přes mobilní telefon, což je většinou 24 h denně. Nejméně času naproti tomu věnují čtení denního tisku. Na tomto místě je nutno uvést, že aktuální zprávy si studenti čtou převážně online. V odpovědi na otázku týkající se času tráveného sledováním televize značná část respondentů uvedla, že televizor vůbec nevlastní nebo jej nemá k dispozici (bydlí na kolejích či v bytech).

Shora uvedené otázky byly začleněny do dotazníku proto, aby bylo možno následně tvůrcům sociálních kampaní doporučit, na která média se mají orientovat.

Druhá výzkumná otázka se věnovala formě sociální reklamy.

**Q2:** Jaká forma sociální reklamy je dle názoru cílové skupiny neúčinnější?

Tento problém byl zkoumán prostřednictvím polootevřených otázek. Respondenti měli možnost volby z variant: informativní forma, vtipná, výchovná, s motivem strachu a volba jiné vlastní odpovědi. Tabulka 3 přehledně zobrazuje jednotlivé výsledky.

**Tab.3 Neúčinnější forma sociální reklamy**

forma reklamy	počet odpovědí	%
informativní	33	8,8
vtipná	99	26,5
výchovná	41	11,0
motiv strachu	194	51,9
vlastní odpověď	7	1,8

Více než polovina studentů se domnívá, že neúčinnější formou sociální reklamy je reklama, která obsahuje motiv strachu. Nutno dodat, že šetření nebylo zaměřeno na zjištění počtu dotázaných, kteří znají obecně negativně hodnocený motiv strachu v reklamě v ČR jako neetický. Naproti tomu za nejméně účinnou označili respondenti informativní formu sociální reklamy. Studenti, kteří zvolili možnost „vlastní odpověď“ uváděli, že je dle jejich názoru neúčinnější formou reklamy emotivní vedoucí k zamyšlení, nebo kombinace výše uvedených forem reklamy.

Na dotazníkové šetření navazoval také výzkum za pomoci tzv. *focus group*. V rámci této výzkumné metody byly studentům prezentovány české i zahraniční spoty. U každého tematického okruhu (kouření, alkohol, pohlavně přenosné choroby a bezpečnost silničního provozu) byly vybrány různé formy - informativní, vtipná, výchovná i s motivem strachu. Před shlednutím spotu uváděli vybraní studenti shodně s respondenty dotazníkového šetření, že neúčinnější formou sociální reklamy je reklama, jež obsahuje motiv strachu. Po shlednutí jednotlivých vybraných spotů však již uvedli, že na ně nejvíce zapůsobily spoty emotivní, přičemž není důležité, zda jsou emoce pozitivní či negativní.

Dále se účastníci focus group shodli na tom, že například u spotů tematicky zaměřených na

bezpečnost silničního provozu je velmi účinné ukazovat i následné důsledky nebezpečného jednání za volantem. Není tedy žádoucí pouze zobrazovat reálné záběry z nehod. Jako velmi účinné se jeví upozorňovat vhodnou formou na následky z nich plynoucí pro rodinu, přátele a budoucí život účastníka nehody. Za velmi emotivně účinný označovali respondenti spot, v němž rodiče po tragické nehodě identifikují tělo svého dítěte, anebo analogický spot prezentující život dívky, která po nehodě zůstala ochrnutá na spodní části těla s perspektivou celoživotní vazby na invalidní vozík.

Nepřímo šetřila význam motivu strachu v sociální reklamě jedna z dalších uzavřených otázek: studenti byli dotazováni na názor na využívání drastických audiovizuálních prostředků v sociální reklamě s poukazem na její společenskou závažnost. Odpověď nabídla respondentům škálu čtyř možností: *ano - spíše ano - spíše ne a ne*. Tato čtyřstupňová sudá škála minimalizuje chybu středního hodnocení, které se podle dlouhodobých zkušeností nezřídka dopouštějí záměrně či nezáměrně respondenti (z pohodlnosti při vyplňování dotazníku nebo vědomě s cílem nevolit krajní „nej-“ hodnoty nebo hodnocení víceméně neutrální). Největší část studentů (45 %) si vybrali odpověď - spíše ano. Druhou nejčastější odpovědí (34 %) byla varianta - ano. Z toho je možno usoudit, že téměř 80 % procent studentů zastává názor, že sociální reklama může využívat i drastických prostředků, tedy i motivu strachu.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na zkoumání vlivu sociální reklamy na budoucí chování mladých lidí.

**Q3:** Může vhodně provedená sociální reklama významně ovlivnit chování mladých lidí?

Tento problém byl testován pomocí uzavřené otázky: respondenti byli dotazováni na názor, podle něhož vhodně provedená sociální reklama může významně ovlivnit chování mladých lidí. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce 4.

Z uvedené tabulky je možno zjistit, že podle většinového názoru respondentů, může sociální reklama do jisté míry ovlivnit jejich budoucí chování.

**Tab.4 Míra vlivu sociální reklamy na chování mladých lidí**

škála odpovědí	počet odpovědí	%
ano významně	41	11,0
do jisté míry	274	73,3
spíše neovlivňuje	49	13,1
nemá vliv	10	2,7

Míru vlivu sociální reklamy na budoucí chování mladých lidí lze z výsledků dotazníkového šetření prokázat jen obtížně. Proto byla tato problematika zkoumána ještě metodou focus group. Jak již bylo uvedeno výše, v rámci této metody byly skupinkám studentů promítnuty spoty ze čtyř zkoumaných tematických oblastí, přičemž byly vždy zastoupeny jednotlivé formy spotů. Dva dny po uskutečnění focus group byl účastníkům zaslán tzv. Test vzpomnutí s pěti otevřenými otázkami: první čtyři z nich se dotazovaly na to, jakou reklamu si účastník bez jakékoliv nápovědy vybaví jako první vždy z každé ze čtyř tematických oblastí. (koření, alkohol, pohlavně přenosné choroby a bezpečnost silničního provozu). Smyslem tohoto testu bylo ověřit názor respondentů na možnou změnu postojů a chování po shlédnutí (pokud možno opakovaném) vhodně konstruované sociální reklamy.

Odpovědi na tuto otázku se velmi lišily. Například u tematického celku *kouření* uváděli respondenti - *kuřáci* kategoricky shodně, že žádná reklama z nich neudělá nekuřáky. *Nekuřáci* vnímají tuto problematiku citlivěji. Z odpovědí dotazníkového šetření vyplynulo, že si mimo jiné více uvědomují následky pasivního kouření. Proto by uvítali i regulační opatření, která by vytvořila podmínky pro omezení škodlivých důsledků nežádoucího chování mladých lidí v uvedených tematických oblastech. (např. větší počet nekuřáckých restaurací, zákaz kouření na vybraných místech aj.). Podle nikoliv ojedinělého názoru možno předpokládat, že sociální reklama se může příznivě promítnout i do vztahů sociálních (manželských, partnerských, přátelských apod.) a to jako apel, jehož důsledkem může být žádoucí změna chování.

V oblasti *alkoholismu* respondenti během focus group shodně uváděli, že tento problém se jich netýká, že znají své hranice a nikdy se al-

koholiky nemohou stát. V testu vzpomnutí však uváděli, že si začali více všimnout lidí ve svém okolí, kteří (například) na důsledky alkoholismu zemřeli, nebo přišli o veškerý majetek.

K tematickému okruhu *bezpečnost silničního provozu* se účastníci focus group vyjadřovali s největší vehemencí. Možno se právem domnívat, že se nejvíce dotkl jejich emocí. V testu uváděli, že si více uvědomují, jak je nebezpečné používat mobilní telefon za jízdy a že po shlédnutí některých spotů se již poutají i jako spolujezdci sedící na zadních sedadlech. Bez zajímavosti není poznatek, podle kterého účinná reklama vede i k vzájemné pozornosti spolujezdců a řidiče věnované použití bezpečnostních pásů.

K problematice *pohlavně přenosných chorob* se vyjadřovali studenti nejméně. Z převažujících názorů vyplynulo, že si i uvědomují závažnost tohoto problému a proto principiálně odmítají náhodný pohlavní styk. Ochranu proti pohlavně přenosným chorobám považují za nezbytnou, a to zvláště s přihlédnutím k budoucí rodině. A k osudu svých dětí.

Z výše uvedených poznatků z testu vzpomnutí vyplývá, že sociální reklama může do značné míry ovlivňovat budoucí chování cílové skupiny. Má tedy nesporný význam, který možno umocnit volbou vhodného obsahu a formy.

## ZÁVĚR

Výzkum prokázal převažující míru závislosti vysokoškolských studentů na komunikačních zdrojích zprostředkovaných PC, a to na internetu obecně a na sociálních sítích zvláště. Tato média by proto měla být vzhledem k uvedené cílové skupině dominantními médii sociální reklamy. Využívání televize, tisku a rozhlasu pro tyto účely se jeví jako velmi málo účinné.

Dále výzkum prokázal, že z hlediska účinnosti sociální reklamy ve zkoumaných tematických oblastech je jednoznačně nejvýznamnější motiv strachu, obava z možných negativních následků nežádoucího chování. Odmítnutí drastických audiovizuálních prostředků v sociální reklamě se prakticky vůbec nevyskytlo.

Zásadní problém sociální reklamy tkví v její podstatě, v jejím smyslu, a to i s ohledem na finanční prostředky vynaložené na její imple-

mentaci. Převažující část respondentů se domnívá, že sociální reklama má svoje opodstatnění, i když její vliv na chování jednotlivců je značně diferencovaný v závislosti na jejich osobnostním profilu a také s přihlédnutím k problémovým oblastem, které byly předmětem výzkumu. Nejpriznivější efekt ve změně postojů a chování možno očekávat podle názoru respondentů v oblasti bezpečnosti silničního provozu, kouření a pohlavně přenosných nemocí. I v tomto případě však nutno počítat jen se střízlivým odhadem pozitivních výsledků. Mementem sociální reklamy by mělo být, že

záchrana každého jednotlivého člověka, jeho života a ochrana jeho zdraví je dostatečným důvodem vynaloženého úsilí a prostředků na tento účel.

Hlavním cílem sociální reklamy by mělo být ovlivnění vnitřní motivace každého, kdo je ohrožen osobně i společensky nežádoucími dopady nevhodného chování. Vnitřní motivace a působení nejbližšího okolí - to jsou podle poznatků provedeného výzkumu rozhodující činitele pro dosažení optimistických výsledků ve změně postojů a chování mladých lidí správným směrem.

#### Použité zdroje

- [1] ARTHUR D. - QUESTER P. *The Ethicality of Using Fear for Social Advertising*. Australasian Marketing Journal 11. 2003. ISSN 1441-3582.
- [2] HUBINKOVÁ, Z. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha. Grada. 2008. ISBN 978-80-247-1593-3.
- [3] KOTLER, P. - ROBERTO, N. - LEE, N. *Social Marketing: Improving the Quality of Life*. Sage publications. 2002. ISBN 0761924345.
- [4] SUTFIN, E. L. *Adolescents' Responses to Anti-tobacco Advertising: Exploring the Role of Advertisement Theme and Adolescents' Emotional Responses and Smoking Status*. ProQuest Dissertations and Theses. 2006. ISBN 978-05-42761-01-0.
- [5] TERBLANCHE-SMIT, M. - TERBLANCHE, NS. *Race and Attitude Formation in HIV/Aids Fear Advertising*. Journal of Business Research, 2010. ISSN 0148-2963.
- [6] VYSEKALOVÁ, J. - KOMÁRKOVÁ, R. *Psychologie reklamy*. Praha. Grada. 2001. ISBN 80-247-9067-X.

#### Kontaktní adresa

Ing. Lenka Harantová  
Ústav managementu a marketingu  
Fakulta managementu a ekonomiky  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
nám. T. G. Masaryka 5555  
760 01 Zlín  
e-mail: harantova@fame.utb.cz

Josef Smolík

Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Ústav sociálního rozvoje  
Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Relations, Department of Social Development

**Abstrakt:** Fotbalové chuligány lze vnímat jako sociální skupinu, která je relativně často v centru mediálního a veřejného zájmu. Příspěvek Fotbalové chuligánství a média se zaměří na vztah mezi fenoménem fotbalového chuligánství a médii, představí některé sociologické poznatky vyplývající z tohoto vztahu a na konkrétních příkladech popíše roli médií v této problematice.

**Abstract:** *Football fans can be classified as a social group which is relatively often in the centre of attention of media and the public. The article Football hooliganism and media deals with a relationship between the phenomenon of football hooliganism and media, introduces some sociological findings arising from this relationship and shows the role of media in particular cases.*

**Klíčová slova:** fotbal, fotbaloví chuligáni, masová média, bulvární žurnalistika, násilí.

**Key words:** *football, football hooligans, mass media, scandal-oriented journalism, violence.*

## ÚVOD

V průběhu probíhajícího Mistrovství Evropy (dále jen ME) v kopané, které hostí Polsko a Ukrajina se nabízí i otázka vztahu mezi fotbalovými chuligány a médii. Je zřejmé, že média jsou velice aktivním činitelem, který se spolupodílí na utváření fotbalového chuligánství, resp. se podílí na jeho konstruování. Média mj. vytvářejí představy *jiného světa* hodnotově značně vzdáleného od reálného světa každodennosti (srov. Sekot 2008, Smolík 2008). Sociálně patologické jevy prezentované médii mohou mít i negativní vliv na současnou mládež, která v konfliktních situacích může spatřovat určité vzory pro své chování.

Fotbalovému chuligánství se věnují zahraniční i česká média, která mnohdy problémy zveličují, zkreslují, případně i iniciují. I proto by se tento článek měl zaměřit na vztah mezi fenoménem fotbalového chuligánství a prezentací tohoto fenoménu médii.

## CÍL A VÝCHODISKA

Zaměříme se na deskripci vztahu mezi subkulturou fotbalových chuligánů a médii (k tomu srov. Smolík 2010). Na základě teoretických

východisek bude diskutována problematika tohoto vztahu. Za dva ideální typy lze označit stav, kdy:

- 1) média jsou fotbalovými chuligány vnímána jako nepřijatelný element, který lživě informuje o skutečných událostech, a nebo
- 2) stav, kdy jsou média využívána fotbalovými chuligány k prezentování této subkultury. Základními teoretickými východisky jsou poznatky sociální psychologie, sociální pedagogiky, sociologie, kulturních a mediálních studií.

Text je teoretického charakteru, nicméně na jednotlivých příkladech představuje často opomíjenou (a obtížně empiricky zachytitelnou) problematiku.

## TEORIE

Sportovní diváctví si určitou pozornost společenských věd získalo již v první polovině minulého století, nicméně systematickou pozornost si sportovní diváctví vynutilo zejména od šedesátých let minulého století v souvislosti s množícími se negativními reakcemi sportovních diváků. (Slepička a kol., 2010)

Podle zahraničních zkušeností je zjevné, že média sehrávají významnou roli při ovlivňování chování fotbalových fanoušků, ultras i chuligánů (srov. Smolík, 2010; Slepíčka a kol., 2010). Zmínky o nepokojích a výtržnostech během fotbalových zápasů se objevovaly v médiích od počátku moderního fotbalu. Počátky současného způsobu informování o fotbalovém násilí datují autoři zprávy o fotbalovém násilí do poloviny 50. let 20. století, kdy v britské společnosti narůstal strach z kriminality mládeže a násilí mladistvých obecně (srov. Hebdige, 2012).

Fotbalové chuligánství se stalo jakýmsi snadným terčem pro média (blíže Frosdick - Marsh, 2005). Tisk se začal stále více a více věnovat průběhu násilí a fotbalové zápasy byly vhodným místem, jak je najít. Ačkoli se mnoho zpráv stále snažilo snižovat význam tohoto problému, základy paniky položily články, které se často věnovaly chuligánské menšině fotbalových příznivců. V polovině 60. let 20. století při Mistrovství světa v Anglii (1966) začal tisk zveřejňovat varování, že by chuligáni mohli celý turnaj narušit a zničit. Šampionát však proběhl bez incidentu, ale morální panika týkající se fotbalového chuligánství narůstala (srov. Frosdick - Marsh, 2005).

Právě tisk se přičinil o to, aby se fotbaloví výtržníci v 70. letech začali označovat jako fotbaloví chuligáni (football hooligans). Tisk nepopisoval jen výtržnosti, ale i střety s policií, opilecké excesy, loupeže, vandalismus, ničení dopravních prostředků atp. (srov. Beyer, 2002).

V 70. a 80. letech měly informace o násilí a nepokojích v souvislosti s fotbalovými zápasy vzrůstající tendence, a především britské bulvární deníky se zaměřovaly na téměř každý incident, který byl doplněn senzacechtivými titulky (v Anglii to byly například Daily Mirror či Sun). V tomto období dochází u některých tištěných médií k odklonu od hry samotné směrem k popisu agresivním excesů a k některým jedincům z řad chuligánů, případně k některým radikálním skupinám. Podle zahraničních autorů tito jedinci a skupiny vyhledávali mediální slávu a byli vzorem pro další jedince i vznikající gangy fotbalových chuligánů. Také v současnosti jsou výstřižky z novin a časopisů popisující nepokoje součástí mnoha zinů (z angl. magazine) a webových stránek, které pro-

dukují samotní fotbaloví chuligáni (často ve formě koláží).

A i v materiálech samotné subkultury hledají novináři inspiraci pro psaní dalších článků a komentářů, přestože se většina věcí z internetu pohybuje v rovině sci-fi, případně články schválně dezinterpretují skutečné události.

Velice obvyklým způsobem jak novináři uchořili problematiku fotbalového chuligánství bylo i sestavování nejrůznějších žebříčků, např. zadržených či odsouzených osob na základě klubové příslušnosti za delikty související s fotbalovým chuligánstvím. I tyto žebříčky, které často vycházely z oficiálních policejních statistik, byly příčinou dalších incidentů, výtržností a střetů. Mnoho zahraničních sociologů a neakademických pozorovatelů tvrdí, že honba za senzací, spojená s *prediktivním* přístupem, kde násilí na některých zápasech je médií očekáváno, prohlubuje celý problém (srov. Frosdick - Marsh, 2005). Právě články upozorňující na možné výtržnosti během fotbalových utkání mohou přitáhnout pozornost výtržníků samotných.

Již teorie předního představitele tzv. birminghamské školy kulturních studií, Stuarta Halla, upozornila na souvislost mezi mediálním informováním o fotbalových chuligánech a nárůstem opatření proti tomuto typu násilí (k tomu srov. Rojek, 2010). Hall si také všiml mediálních nálepek (labelů), které byly spojovány s fotbalovými chuligány, kteří byli označováni mj. jako zvířata (viz Hebdige, 2012; Frosdick - Marsh, 2005).

Nepokoje v souvislosti s fotbalem byly a jsou označovány za řádění *zvířat*, *primitivů* nebo *divochů* nebo za *válku*, *řez* nebo *bezuzdné řádění*. Často se však ukázalo, že popisované situace tak dramatické nebyly (srov. Beyer, 2002).

Hall přímo hovoří o tzv. amplifikační spirále (amplification spiral), která je výrazem toho, jak nadměrné a nepřesné informování o problému může samotný problém zhoršovat.

*„Jestliže společnost dospěje k domněnce, že určitý fenomén je hrozivý a narůstající, můžu to vzbuzovat tzv. morální paniku. Často se tak umocní hlasy volající po tvrdých opatřeních a kontrole. Tato zvýšená kontrola vytváří konfrontační situaci, v níž je do deviantního cho-*



vání vtaženo více lidí než na počátku. Konfrontace v příštím týdnu proto bude větší, stejně tak se umocní i informování o ní také volání po zvýšené kontrole“ (Frosdick - Marsh 2005).

Tématu morální paniky se věnoval Stanley Cohen (1972), který si za příklad zvolil mediální interpretace nepokojů, výtržností a střetů mezi příznivci subkultur mods a rockers v Margate či Brightonu (komenáře hovořily přímo o *bitvě o Brighton*) (k tomu srov. Cohen, 2002; Mareš - Smolík - Suchánek, 2004; Hebdige, 2012). Pro aktéry nepokojů Cohen užíval termínu *folk devils*, což byly osoby nebo skupiny, které byly zbytkem společnosti, tj. veřejností, vnímány jako možný zdroj problémů či zločinnosti (Hebdige, 2012).

Anglický tisk de facto uměle vytvořil sociální problém z relativně malého narušení veřejného pořádku, a začal informovat o zvyšující se kriminalitě, počtu násilných činů způsobených mladými lidmi, spekuloval o nejisté budoucnosti a popisoval jednotlivé subkultury v opozici vůči dominantním vrstvám konzervativní britské společnosti.

V této atmosféře byl záhy fotbal médií označován za platformu, která tyto nežádoucí věci umožňuje, podporuje a propaguje. Vlny morální paniky dosáhly nového vrcholu se vznikem teritoriálně ukotvené subkultury skinheads, rozmachem fotbalového násilí a destrukcemi železničního majetku (Hebdige, 2012; Hall - Jefferson, 1976).

Média podle Cohena (2002) mají možnost stanovovat veřejná témata následujícím způsobem. Existuje 6 sekvencí, které popisují v průběhu času určitý incident.

- U1 Případ, incident, událost.
- U2 Média jsou zaujata touto událostí.
- U3 Případ je médií popsán jako širší a závažnější sociální problém.
- U4 Případ je skandalizován, objevují se stereotypy, dochází k překroucení problému.
- U5 Veřejné mínění se začne vyjadřovat k popsanému problému. Do popředí vstupují „experti“ a instituce sociální kontroly.
- U6 Požadavek ze strany veřejnosti na prosazení omezující politiky (např. nové a přísnější zákony) či požadavky nápravy stavu.

Morální paniku lze definovat jako „sociální proces, kdy média poukazují na kulturně vymezenou skupinu a označují její chování jako problematické se sklonem k opakování. Takto označované skupiny jsou charakterizovány jako lidoví d'áblové. Veřejnou reakcí na novodobé čarodějnictví je pak morální panika, k níž patří snaha vystopovat a potrestat deviantní kulturu“ (Baker, 2006).

## VYBRANÉ FAULY MÉDIÍ

Samotná média v honbě za senzaci a (v důsledku šokujících zpráv) v přilákání pozornosti čtenářů často uváděla (a uvádí) přehnané konstrukce sociální reality vztahující se k problematice fotbalového chuligánství (srov. Kasal, 2011). Naprosto nepřijatelnou je praxe některých vybraných bulvárních deníků, které v minulosti přímo iniciovaly jednotlivé střety mezi fotbalovými příznivci (např. během MS v Itálii v roce 1990). Dalším nekorektním popisem je i přirovnání zápasů k historickým či politickým tématům. Příkladem může být srovnání, které se objevilo během Mistrovství Evropy v roce 1996, kdy zápas mezi Anglií a Spolkovou republikou Německo byl označen za pokračování druhé světové války (Frosdick - Marsh, 2005). Ve srovnání s tím, lze ocenit přístup zahraničního tisku v posledních letech, který v některých případech situaci spíše zklidňuje. Během MS v Německu v roce 2006 se například anglická a německá média příliš nezaměřovala na problémy způsobované anglickými fanoušky (především excesy pod vlivem alkoholu). Stejně tak chování německých hostitelů bylo plně důvěry a přátelství namísto strachu a obav (srov. Perryman, 2006).

Za lživou informaci lze označit zprávu italských médií před stejným šampionátem, kdy italský list *La Repubblica* informovala o tom, že neonacističtí fotbaloví chuligáni celé Evropy se chystají během MS útočit na muslimy. Zpráva z března 2006 informovala o schůzce v Rakousku, konkrétně v Branau (rodišti Adolfa Hitlera), kde mělo údajně dojít ke sjednocení všech evropských radikálních táborů.

V prostředí střední Evropy se problém historických reminiscencí dostal do popředí na podzim roku 2008, kdy po utkání slovenské ligy mezi DAC Dunajská Streda a Slovanem Bratislava propukly národnostní vášně, které vyús-

tily do následného shromáždění před slovenským velvyslanectvím v Budapešti, kterého se zúčastnilo několik stovek protestujících, kteří kritizovali zákrok slovenské policie vůči maďarských příznivcům Dunajské Stredy. Do provokací se zapojila i Maďarská garda a příznivci Hnutí za lepší Maďarsko (Jobbik). Celý incident byl zpolitizovaný, a k tomuto utkání se vyjádřil jak konzul Maďarské republiky Géza Farkas, tak i místopředseda slovenská vlády Dušan Čaplovič či slovenský ministr vnitra Robert Kaliňák (Kupka - Laryš - Smolík, 2009).

Význam žurnalistiky pro daný problém si uvědomil i Evropský parlament, který v průběhu devadesátých let doporučil evropským žurnalistům nepopisovat fanoušky jako *zvěř*. Tisku bylo také doporučeno, aby se zaměřoval spíše na hru, a nikoliv na sociálně patologické jevy. Stejně byla diskutována i míra senzacechtivosti médií (Frosdick - Marsh, 2005).

Psát či vysílat objektivně však nesmí přerůst v cenzuru některých skutečností. Je s podivem, že projevy cenzury se děly během ME ve fotbale v Rakousku a Švýcarsku v roce 2008. Během zápasu mezi Rakouskem a Chorvatskem Evropská fotbalová federace (UEFA) zabránila vysílat záběry z hlediště, kde se odehrávaly nepokoje mezi znesvářenými fanoušky (pálení vlajek a vběhnutí na hřiště).

## FOTBALOVÉ CHULIGÁNSTVÍ A MÉDIA: ČESKÉ ZKUŠENOSTI

Je zřejmé, že velký význam v utváření povědomí o subkultuře fotbalových chuligánů v očích majoritní společnosti mají média. Právě média, včetně masových médií v České republice (dále jen ČR), mají možnost formovat veřejné mínění.

*„Masová média mají podíl na selektivní nabídce sociálního vědění a obrazů, jejich prostřednictvím chápeme svět svůj i těch druhých, takže jsou důležitým zdrojem při tvorbě identity“* (Baker, 2006).

I v ČR některé reportáže či články týkající se fotbalových chuligánů často (záměrně i nezáměrně) zkreslují či přímo pozměňují sociální realitu, přestože by měla informovat pravdivě a srozumitelně (srov. Schulz a kol., 1998).

Stejně významnou hodnotu a vypovídací schopnost mají i fotografie a filmové (často archivní) závěry. Právě u těchto vizuálních materiálů dochází k tomu, že jsou využívány fotografie a závěry z mnohem závažnějších akcí. Čtenář či divák je pak konfrontován s pozmeněnou realitou (formou ilustračních záběrů či videosekvencí), kterou si nemusí nutně uvědomit.

Již v roce 2006 proběhlo na Univerzitě Hradec Králové tzv. fotbalové fórum věnované diváckému násilí. V diskusi zazněly z úst fanoušků kritické připomínky ke způsobu mediální prezentace jimi vytvářené atmosféry při fotbalových zápasech. Zcela jednoznačně zazněly požadavky na objektivnější a pozitivnější informování o fotbalových fanoušcích v ČR. (blíže Kasal, 2011)

V souvislosti s negativními jevy při fotbalových utkáních čeští novináři v období leden 2008 až říjen 2008 užívali mj. tyto výrazy: fanoušci (výbušní, radikální, agresivní, rizikovití, rozlícení, rasističtí), rowdies, chuligáni, výrostci, výtržníci, skinheadi, příznivci, tupci, rváči, ultras, magoři, hulváci, vlajkonoši, rasisté, případně *tvrdé jádro*, *brutální hordy* či *lidský odpad* (srov. Smolík, 2008). K dezinformacím ze strany tištěných médií dochází samozřejmě i v ČR. Poté co média informovala v květnu 2008 o poškození vlaku po utkání Slavia Praha vs. Baník Ostrava tuto informaci musel dementovat mluvčí Českých drah Petr Šťáhlavský a konstatovat, že fanoušci nezpůsobili žádné škody (Smolík, 2008).

Ukázkovým příkladem vyvolávání „morální paniky“, nepřesností a novinářských klíšé byl zápas z března 2008 mezi Slavií Praha a Spartou Praha. V popisovaném případě se média zaměřila na policejní nácivky zásahu, využití helikoptéry, psvodů a nasazení policejních sil. Další zprávy se zaměřili na údajnou demolicí stadionu, situace byla popisována jako *válka*. Všechny celostátní deníky ihned po zápasu informovaly o policejním zásahu, způsobených škodách atp. Běžné byly nadpisy jako *Bombardování jako v Iráku* či *Derby mezi dělbuchy* (Smolík, 2008).

Média a konkrétní novináři jsou ze strany fotbalových chuligánů často kritizováni, případně zesměšňováni a obviňováni z neobjektivní a neprofesionality. V zahraničí dochází i k vý-

hrůzkám ze strany fotbalových chuligánů. Na druhé straně je některým fotbalovým radikálům umožněno mediální zviditelnění (srov. Kasal, 2011).

Příklad, který se stal během roku 2008 ukázal i symbiózu mezi některými médii a částí subkultury fotbalových chuligánů. Na webových stránkách hooligans.cz byla popsána bitka mezi příznivci Sparty Praha a Brna. Velká část tištěných médií i vybrané novinářské webové stránky o této bitce informovaly. K bitce se vyjádřili i zástupci Policie ČR. Články byly doplněny ilustračními fotografiemi atp. Záhy však byla celá bitka označena za mystifikaci fotbalových radikálů. Vybraná média následně tuto mystifikaci potvrdila. Tak se do jisté míry projevila symbióza v případě přejímání informací.

Před posledním ME v Polsku a na Ukrajině česká média s předstihem informovala o bezpečnostních opatřeních, ale i jednotlivých chuligánských skupinách a radikálních fanoušcích. Do popředí se dostávaly i historická i politická přirovnání a souvislosti. Především bylo reflektováno téma mezi ruským a polským národem (např. v souvislosti s událostmi v Katyni).

V průběhu ME 2012 se odvíjí i paralelní mediální šampionát, který nás neinformuje o výsledcích jednotlivých fotbalových zápasů, ale i o počtech zadržených, odsouzených, ale i o počtech incidentů a zraněných. I z toho důvodu je nutné upozornit na skutečnost, že především mládež využívá televizi a internet k utváření vlastní identity, přičemž často přebírá i role a chování svých mediálních vzorů.

## ZÁVĚR

Jak vyplynulo z výše uvedených příkladů, média se často dopouští nepřesností a konstruují realitu. Svými informacemi mohou mít vliv na chování dalších a dalších fotbalových příznivců, kteří se mohou pokoušet napodobovat chování radikálních fotbalových fanoušků (k tomu srov. Lovaš, 2010). Obraz fotbalových radikálů je stále vnímán prizmatem 60. let 20. století, stejně jako popisy charakteristických situací spjatých s fotbalovým chuligánstvím. Lze konstatovat, že pokud média nezmění přístup při popisování vypjatých zápasů či jednotlivých turnajů, a budou i nadále prezentovat tuto problematiku neobjektivním způsobem, budou se tato média svým způsobem spolupodílet na násilných střetech a výtržnostech. Masová média je nutné vnímat jako významný socializační faktor, který má vliv především na dospívající mládež, která jednotlivé vzorce chování může napodobovat či je přijmout za vlastní.

Teoretický příspěvek se pokusil představit některé sociologické přístupu ke vztahu mezi fotbalovým chuligánstvím a médii. Na základě prací Halla a Cohena byla ilustrována diskuse ohledně možného vlivu médií na fenomén fotbalového chuligánství. Na několika příkladech byl blíže představen vztah, který je často vnímán jako rivalitní (fotbaloví chuligáni kritizují média). Nicméně existují i příklady, kdy jednotlivá média a skupiny fotbalových chuligánů (v případě velkých turnajů) mají symbiotický vztah.

## Použité zdroje

- BAKER, CH. (2006) *Slovník kulturních studií*. Praha. Portál. ISBN 80-7367-099-2.
- BEYER, D. (2002) *Fotbalové násilí*. Brno. Fakulta sociálních studií (bakalářská práce).
- COHEN, S. (2002) *Folk Devils and Moral Panic*. London. Routledge, 3rd ed. ISBN 0-415-26712-9.
- FROSDICK, S - MARSH, P. (2005) *Football Hooliganism*. Devon. Villan Publishing. ISBN 1-84392-129-4.
- HALL, S. - JEFFERSON, T. (eds.) (1976) *Resistance Through Rituals. Youth Subculture in post-war Britain*. London. Routledge. ISBN 978-0-415-32436-6.
- HEBDIGE, D. (2012) *Subkultura a styl*. Praha. Volvox Globator. ISBN 978-7207-835-6.
- KASAL, J. (2011) *Kultura a divácké násilí*. Praha. Univerzita Karlova (disertační práce).
- KUPKA, P. - LARYŠ, M. - SMOLÍK, J. (2009) *Krajní pravice ve vybraných zemích střední a východní Evropy Slovensko, Polsko, Ukrajina, Bělorusko, Rusko*. Brno. Mezinárodní politologický ústav. ISBN 978-80-210-4845-4.
- LOVAŠ, J. (2010) *Agresia a násilie*. Bratislava Ikar. ISBN 978-80-551-1752-2.
- MAREŠ, M. - SMOLÍK, J. - SUCHÁNEK, M. (2004) *Fotbaloví chuligáni evropská dimenze subkultury*. Brno. Centrum strategických studií, Barrister&Principal. ISBN 80-903333-0-3.
- PERRYMAN, M. *Who ate all the Sauerkraut? International Searchlight. Against fascism and racism*. August 2006, No. 374, pp.4-6.
- ROJEK, CH. (2010) *Stuart Hall a birminghamská škola*. In EDWARDS, T. (ed.) *Kulturní teorie klasické a současné přístupy*. Praha. Portál. s.104-120. ISBN 978-7367-685-8.
- SEKOT, A. (2008) *Sociologické problémy sportu*. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-247-2562-8.
- SCHULZ, W. a kol. (1998) *Analýza obsahu mediálních sdělení*. Praha. Karolinum. ISBN 80-246-0827-8.
- SLEPIČKA, P. a kol. (2010) *Divácká reflexe sportu*. Praha Karolinum. ISBN 978-80-246-1838-8.
- SMOLÍK, J. (2008) *Fotbalové chuligánství. Historie, teorie a politizace fenoménu*. Karlovy Vary. VNP. ISBN 978-903556-3-7.
- SMOLÍK, J. (2010) *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2907-7.

## Kontaktní adresa

PhDr. Josef Smolík, Ph.D.  
Mendelova univerzita v Brně  
Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií  
Ústav sociálního rozvoje  
třída Generála Píky 2005/7  
613 00 Brno - Černá Pole

e-mail: josef.smolik@mendelu.cz

# UPLATNĚNÍ REFLEXIVNÍ PRAXE V SOCIÁLNÍ PRÁCI S KLIENTY PO VÝKONU TRESTU ODNĚTÍ SVOBODY

## THE APPLICATION OF REFLECTIVE PRACTICE IN SOCIAL WORK WITH CLIENTS AFTER PRISON

Igor Hendrych

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav veřejné správy a regionální politiky  
Silesian University in Opava, Faculty of Public Policy, Institute of Public Administration and Regional Policy

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá uplatněním tzv. reflexivní praxe v sociální práci s klientelou po výkonu trestu odnětí svobody. Jeho cílem je představit odborné veřejnosti z řad sociální práce, ale i dalších pomáhajících profesí v praxi dosud nepříliš užívaný přístup, který může významně přispět k efektivitě jejich intervencí v rámci práce (nejen) s touto cílovou skupinou.

**Abstract:** *The paper deals with the application of reflective practice in social work with clients after imprisonment. Its aim is to introduce professionals from the field of social work, as well as other supporting professions, in practice not frequently applied approach that can significantly contribute to the effectiveness of their interventions in the work (not only) with this target group.*

**Klíčová slova:** reflexivní praxe, výkon trestu odnětí svobody, sociální práce, postpenitenciární péče.

**Key words:** *reflective practice, social work, prison sentence, after penal care.*

### ÚVOD

Užívání reflexe v profesním i osobním životě každého člověka znamená schopnost pracovat s životní realitou v sociálních interakcích, které v dnešním stále více propojeném světě nabízejí bezpočet různých variací. Jinými slovy stále hůře lze v kontaktech s druhými lidmi či tváří tvář rychlým společenským změnám spoléhat na ustálené vzorce, se kterými bylo možno si dříve vystačit.

Bez schopnosti permanentního hledání nových řešení, které situace v složitých schématech způsobených společenskou dynamikou uplynulých několika dekád vyžadují, se kromě jiného může vytrácet i profesionalita pracovníků v pomáhajících profesích. Variace a multiplikace problémů klientů sociálních služeb přináší nové nároky právě na ně a na jejich schopnost přinést efekt v podobě účinného řešení. Jedná se o schopnost vysoce kreativní, která může být někomu dána „do vínku“ v podobě osobnostní vlohy - jiný se o ní a jejich metodách a technikách musí mnohem více poučit z teorie. Samozřejmě i první kategorie, v tomto ohledu více nadaných jedinců, musí v rámci svého osobního rozvoje kromě získávání nových poznatků z oborových teorií pracovat i se

svým sebeobrazem a svou schopnost permanentně zdokonalovat. Internalizace reflexivní teorie, o které pojednává tento příspěvek, by se jim měla „zhodnotit“ nejen v jejich profesním životě, ale mohla by mít nezanedbatelně pozitivní vliv i na jejich život osobní. Častou příčinou neporozumění v osobních vztahových liniích může být právě absence reflexe svého vlastního jednání, respektive chybně vnímaný sebeobraz, kterým lidé působí na své okolí.

Sociální práce s klienty po výkonu trestu odnětí svobody není z hlediska nároků na komplexní odbornost jejich realizátorů jednoduchou oborovou subdisciplínou vzhledem k složitosti situací těchto klientů, potýkajících se obvykle s mnoha osobními problémy v rámci svého začleňování do běžného občanského života. Ta si zasluhuje maximálně možnou profesionalitu a jak uvedeme níže, mohla by k ní jakožto významný konstruktivní prvek přispět právě reflexivní praxe.

### 1 POJETÍ REFLEXIVNÍ PRAXE

K reflexivní praxi jakožto k otázce, která má efektivně napomoci pomáhajícím pracovníkům existuje dnes několik uznávaných publikací od vícero autorů, kteří ji zpravidla rozpracovali na

základě svých vlastních zkušeností, stavějící na již rozpracované teorii. Je tomu tak i v případě námi vybraných děl [7] a [8], jejichž společným východiskem se stala práce Donalda Schöna *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.

Thompsonovi (2008) se v úvodní části své publikace zabývají otázkou vymezení reflexivní praxe. Tuto aktivitu popisují v intencích její dostupnosti a užitečnosti pro každého sociálního pracovníka, kterému může významně pomoci k vyšší efektivitě jeho práce. Avšak pokud má skutečně pomoci, měla by být systematická a všimnout si individuálního kontextu, který každou pracovníkovu intervenci provází, a to včetně sociálních a organizačních aspektů. Autoři dále zdůrazňují, že reflexivní praxe může probíhat i v rámci vzdělávacích programů či sociálních výcviků - ovšem kde měla být používána zejména, je v samotné praxi sociální práce, a to bez ohledu na konkrétně zvolenou metodu či přístup. Samotné pregnantní definování reflexe si Thompsonovi „vypůjčují“ od Quinna (1998, in Brachin et al.): *Reflexe je schopností přemýšlení a uvažování nad zkušenostmi, vjemy, myšlenkami (hodnotami, názory) atd., s cílem objevovat nové vztahy nebo vyvozovat závěry pro poučení do budoucích aktivit*. Taylor (2006) vidí meritum reflexe v implicitní osobní zkušenosti a chápe ji jako připomenutí si vlastních vzpomínek a myšlenek. Efektivita resp. pečlivost její realizace pak velmi závisí nad možnostmi konkrétního realizátora a také na kulturním společenském kontextu.

Jak již bylo uvedeno, vycházejí obě publikace z tezí Donalda Schöna, který reflexi položil základy. Thompsonovi i Taylor se v jejich hodnocení shodují na nejdůležitějších bodech. Jedním je Schönova kritika velmi častých rutinních a šablonovitých přístupů v sociálních intervencích a jeho doporučení k permanentním modifikacím v rámci nich na základě individuálních potřeb klienta. Druhým je pak akcentování propojenosti a vzájemné komplementarity teorie a praxe sociální práce, který je založen na možnostech reflexe jednak po intervenci (akci) a také přímo v jejím průběhu. Nosnou myšlenkou reflexivní praxe se v pojetí zmiňovaných autorů stává nevýznamnost znalosti teorie bez jejího využívání se specifiky praxe.

Profesionálům penitenciární i postpenitenciární sociální péče je jistě zjevné, že tato filozofie má významný aplikační potenciál pro práci s klientelou lidí v/po výkonu trestu odnětí svobody. Obvykle kumulované znevýhodnění s jedinečnými a často velmi komplikovanými okolnostmi každého případu vybízí k opouštění stereotypních aplikací metod a přístupů sociální práce bez reflexivního pojetí.

K výše uvedenému vymezení reflexivní praxe patří i její typologie, resp. rozlišení dle jejího zaměření a cílů. Taylor (2006) explicitně vyměňuje tři typy reflexe, kdy každá z nich má odlišné cíle i způsoby jejich dosahování:

**a) praktickou**, která se dle autorky zaměřuje na jednotlivé prvky mezilidské interakce tak, aby z nich mohla přinášet nové znalosti pro další práci s klienty,

**b) technickou** (odbornou), jenž je založena na přísně vědeckých metodách a racionálně-deduktivním uvažování, poskytující obecně platné znalosti, jejichž významy plynou z empirie zkoumané na základě promyšlené metodologie,

**c) emancipační**, jejíž podstata spočívá v tzv. transformační akci snažící se o zbavení se „...převzatých předpokladů a utlačovatelských sil, jenž omezují pracovníka i jeho praxi“ (Taylor, 2006, s.15).

Thompsonovi (2008) staví svou typologii na Schönově vymezení mezi reflexí *on-action* a *in-action*. Tato typologie rozlišuje, zda-li dochází k reflexi až po intervenci, či zda-li je využívána přímo v jejím průběhu. Zatímco v případě reflexe *in-action* dochází k aktivizaci pracovníkových dosavadních vědomostí a zkušeností, které se v interakci s klientem pokoušejí vyhodnocovat individuální situaci a dle ní přiměřeně reagovat. Druhý typ reflexe je orientován na komplexní rámec interakce ve významu jejího celkového zpracování. V rámci tohoto typového rozlišení je však zdůrazňováno, že není důvod se izolovaně zaměřovat na jednu či druhou - naopak optimálním stavem je, pokud jsou vzájemně propojeny. Právě jejich propojením, či-li střídáním v rámci jednotlivých případů se významně zvyšují šance na intervenční úspěšnost.

Zejména toto „klasické“ typologické pojetí považujeme ve vztahu ke klientele lidí po výko-

nu trestu za velmi užitečné. Konkrétnější pojednání o možnostech jejího využití v rámci sociální práce s touto specifickou skupinou uvedeme v našem příspěvku níže.

Aby mohla být reflexe uplatňována v praxi skutečně efektivně, je důležité aby pro ní existovaly co možná neoptimálnější předpoklady. Thompsonovi (2008) kladou obecně na tento faktor velký důraz a v tomto smyslu přicházejí s jistou kritikou Schöna, který ve svém pojetí reflexe opomíjí širší sociální a institucionální faktory jejichž role má velký význam. Dalším klíčovým předpokladem, kteří tito autoři akcentují, je *kritické myšlení v rámci reflexivní praxe*. Znamená to v rámci intervencí permanentní kladení otázek, jejichž smyslem je dobrat se co nejvíce objektivního výsledku a nikoliv jen automaticky přebírat „pravdy“ či soudy. Předpokladem dobré reflexivní praxe je dle Thomsonových (2008) i tzv. *otevřenost vůči učení se*, čímž zamýšlejí nutnost čerpání nových znalostí a obecnou vstřícnost a otevřenost vůči vědě, které vede ke kreativnímu myšlení. Taylor (2006) své předpoklady dobré reflexe vymezuje trochu odlišně a uvádí je do kontinuálního kontextu. Jejím základním předpokladem je *časová dostupnost*, což znamená dostatek časového prostoru k realizaci reflexe. V tomto smyslu Taylor (2006) uvádí, že se často jedná o velký problém praktiků sociální práce. Je to však dle ní chybou, neboť dostatek časového prostoru se v konečném důsledku odmění vyšší efektivitou pracovníků intervence a její celková doba tak může zůstat konstantní. Navazujícími předpoklady na dostatek časového prostoru je poté *vytvoření úsilí a odhodlání reflexi realizovat*. Mezi další důležité předpoklady pak uvádí *odvahu a humor*. Odvaha je skutečně v reflexi velmi důležitá, neboť v rámci ní dochází k odhalování často vnitřně tabuizovaných pocitů, ke kterým se lidé nemusí rádi hlásit. Humor pak slouží k odlehčení často hektického pracovního nasazení a nemusí nijak bránit jinak seriózně prováděné reflexi.

## 2 CÍLE REFLEXIVNÍCH PŘÍSTUPŮ

Reflexivní praxe má dle autorů sloužit jakožto praktická disciplína, resp. jejím základním fundamentem je hledání „mostů“ mezi teorií a praxí. Toto pojetí nutně vyžaduje i vymezení

svých funkčních cílů, bez nichž by reflexe měla pouze status filozofického směru. Thompsonovi (2008) vidí základní cíl právě v propojení teoretických poznatků a realitou praxe, ovšem nikoliv v tradiční trajektorii *učení - aplikace*, ale ve významu jejich rovnovážného vztahu, ve kterém dochází k trvalému vzájemnému ovlivňování. Aplikační potenciál reflexe ve vztahu ke klientům po výkonu trestu je dle nás velmi vysoký. Důvodem je zejména skutečnost, že se sociální práce ani jiné pomáhající obory bohužel dosud příliš nezaměřují ve svých výzkumných aktivitách na tuto stále více palčivou oblast. O tomto problému jsme již psali: „...už delší dobu je smutným faktem, že v této oblasti neexistuje institut systematicky se zabývající relevantním výzkumem, který by zjištěnými vědeckými poznatky dával do praxe potřebnou reflexi. Doposud neexistuje ani koncepce nástupnické organizace zrušeného Výzkumného ústavu penologického, jež by se této role chopila a spolupracovala na vědeckém poli s vězeňskými správami demokratických zemí“ (Hendrych, 2010, s.12).

Vědecká základna, která by poskytovala stávajícím odborníkům a zejména pak novým adeptům o sociální, pedagogickou či psychologickou pomoc lidem po výkonu trestu odnětí svobody v současné době v podstatě neexistuje. „Nebylo tomu tak vždy: ke konci šedesátých let minulého století vznikl Výzkumný ústav Penologický v Praze, který se pod vedením klinického psychologa docenta Jiřího Čepeláka systematicky zabýval různými aspekty věznění, včetně odborných publikací svých empirických zjištění v rezortním časopise „Bulletin“... Pro exponenty tehdejšího politického režimu se však tento institut zdál „nadbytečný“ a v roce 1980 byl bez náhrady zrušen“ (Hendrych, 2011, s.11). Bohužel ani po roce 1989 nedošlo v této oblasti k žádné významné změně a publikací věnujících se specifikům klientely po výkonu trestu odnětí svobody je stále velmi málo, přestože zájem o tuto oblast, zejména u mladých badatelů, narůstá.

Reflexe je tedy za stávajících (oborově nepříznivých) podmínek dle našeho názoru nadmíru důležitá. Jednak v praxi samotné, kdy sociální práce a pomáhající obory obecně nemohou poskytnout tolik důležitou teoretickou oporu svým praktikům a ti tak musí více než v přípa-

dech jiné klientely hledat vlastní cesty k dosažení úspěchů svých intervencí, tak rovněž v oblasti rozvíjejícího se bádání, jakožto jeho významný pomocný faktor při tvorbě důležitých teoreticko-empirických studií, které v budoucnu mohou praxi významně napomáhat.

### 3 POSTUPY V REFLEXIVNÍ PRAXI A JEJÍ DIMENZE

Postupy či strategie reflexivní praxe jsou již jejími samotnými aplikacemi na které nahlízejí autoři z různých perspektiv. Taylor (2006) chápe proces reflexe jako mnohovrstevnatou síť vzájemně se multiplikujících vztahů. V kapitole *The Taylor Model of Reflection* se věnuje významným faktorům reflexe a také jejich vzájemné procesní komplementaritě. Za základní faktor a také první bod reflexe považuje připravenost, kterou není nic jiného než schopnost se na počátku akce uvést do klidového stavu a připravenosti k reflexi. Následujícím bodem je dle autorky cvičení myslí, za nímž je skryt význam otevření se myšlenkám a svobodnému sebevyjádření, nalezení časového prostoru pro reflexi, spontaneita, výběr vhodné metody reflexe a vlastní důkladné přípravy na tento proces. Třetí bod který autorka předkládá je založen na rozlišení o jaký typ reflexe se jedná. Tedy zda-li je prováděna reflexe praktická, technická či emancipační. Důležité je poté v rámci zvolených systematických (reflexivních) procesů hledat a nacházet optimální rovnovážný vztah mezi vědomostmi (teoriemi) a reflexí. Dalšími prvky reflexivního procesu jsou rovněž schopnost opuštění své pozice a otevření se otázkám a dále otevřenost různým pohledům, což znamená otevření se dalším možným odpovědím v rámci tázání a využívání všech dostupných zdrojů informací s ambicí je poté v různých kombinacích správně využít. Taylor (2006) dále hovoří o důležitém důsledku těchto prvků reflexivního procesu, kterým by měla být měnící se vědomí (vnímavost). Posledním, ale rozhodně nikoliv málo významným bodem je dle autorčina modelu umění vytrvat.

Thompsonovi (2008) vnímají tuto problematiku trochu odlišněji. Proces reflexe je dle nich možné uchopit z pozic jejich, námi již uvedené, typologie in action a on action a také for action (což v jejich pojetí znamená přípravu na reflexi). Nepředkládají však, tak jako Taylor

trajektorii postupných kroků, jenž by měla pro praktiky doporučující charakter, nýbrž nabízejí různé druhy tazatelských, emancipačních a na problémy zaměřených technik. V podstatě tak praktikům předkládají materii možných přístupů, které lze využít podle momentálních potřeb a typu reflexe jenž je právě prováděna.

V další subkapitole uvedeme některé z nich v možné aplikaci na životní situaci klientů po výkonu trestu odnětí svobody.

V rámci reflexivní praxe považují Thompsonovi za důležité uvědomění si jejich tří dimenzí: **hodnotovou, afektivní a kognitivní.**

První z nich upozorňuje na nutnost internalizace hodnotového systému. Ten je důležitý v tom smyslu, že pokud absentují „správné hodnotové vzorce“, za něž považují spravedlnost, partnerství, rovnost a zplnomocnění, může být reflexe i nebezpečná. Afektivní dimenzi považují Thompsonovi (2008) za vůbec nejdůležitější. Obsahuje totiž emocionální vzorce, které má každý jedinec v své osobnosti jinak nastaveny (např. smutek, úzkost, nejistota, sympatie/antipatie, emocionální inteligenci), které mohou informace či signály „vysílané“ klientem, pokud by byly viděny pouze jejich prismaticem, významně zkreslovat. V procesu reflexe je proto velmi důležité brát tento element vážně na vědomí a „vnitřně“ s ním stále pracovat. Kognitivní dimenze se pak dle autorů projevuje v logice správného (či nesprávného) analytického a kreativního myšlení.

### 4 POSOUZENÍ ŽIVOTNÍ SITUACE KLIENTA PO VÝKONU TRESTU

Obvyklá životní situace klientů po výkonu trestu odnětí svobody v České republice je často velmi tristní. Mnohdy bez střechy nad hlavou a bez finančních prostředků, zato s handicapovaným přístupem na trh práce, obvykle s vysokou mírou zadlužení a sociálním stigmatem propuštěného vězně se ocitají sice na svobodě, ale současně v prostředí, které doznalo od jejich posledního pobytu na svobodě značných změn. Komplikací je zejména jejich obvyklá tzv. prizonizace. Penolog Mařádek (2005) ji popisuje jako „proces postupného přizpůsobování způsobu života ve věznicích, společenství odsouzených a tzv. vězeňské subkultury“ (Mařádek, 2005, s.74). Fischer a Škoda definují



tento stav jako „*přijetí subkulturních norem a pravidel, a také bohužel postupné vyhasínání vzorců chování potřebných k životu mimo bránu věznic*“ (Fischer - Škoda, 2009, s.182). Od borníci ji dělí na institucionalizaci, která způsobuje zejména u delších trestů naprostou ztrátu žádoucích sociálních kontaktů, zejména však přivyknutí ke způsobu života ve vězeňské komunitě a z toho plynoucí snížené schopnosti postarat se sám o sebe a také na ideologizaci, která má dle Mařádka „*vždy desocializační charakter vedoucí k vadné, odchylné socializaci, při níž jedinec dokonce ztrácí své dosavadní dovednosti a návyky. Extrémní prizonizace vede až ke vzniku osobnosti vězně silně deformované, stojící na počátku recidivy*“ (Mařádek, 2005, s.75).

Z výše uvedeného plyne, že bývalí odsouzení jsou velmi specifickou klientelou sociální práce a dalších pomáhajících profesí, která je ohrožena kumulovaným sociálním znevýhodněním při sociální inkluzi do občanského života a nezřídka jim velmi brzy v tomto smyslu dojde motivace k jakékoliv vlastní pozitivní aktivitě. Ocítají se tak v „*začarovaném kruhu*“, neboť často jen bývalá kriminální subkultura jim nabízí možnost někam se začlenit. Toto řešení pro ně ovšem obvykle znamená brzký opětovný návrat do výkonu trestu odnětí svobody. Jejich komplikovaná situace, přestože si ji v prvopočátku zavínali sami, však zdaleka není izolovaným problémem jich samotných. Jedná se totiž o problém, jenž se dotýká každého občana, který ve svém každodenním životě očekává co nejnižší možnou míru kriminality, důsledky trestné činnosti pro konkrétní oběti trestné činnosti jsou obvykle velmi bolestivé, nemluvě o ztrátách ekonomických. V tom smyslu je příhodná teze Thompsonových (2008), kteří zdůrazňují kritické pojetí reflexivity, jenž vychází z premisy všimání si širšího společenského kontextu v průběhu interakce s klientem. Zde kladou důraz na další potenciál reflexivity, jímž může společenská změna - pokud se právě z kontextu vyjeví nepříznivý společenský status quo a pokud je vůle k jejímu uskutečnění.

Neopomenutelným faktorem při posuzování životních situací klientů po výkonu trestu jsou také jejich často problematické osobnostní charakteristiky, které s sebou nesou mnohé

komplikace ve smyslu jejich oslabeného potenciálu pro efektivitu intervencí sociální práce a potažmo tak i pro proces jejich komplexního sociálního začleňování. Pro sociálního pracovníka pracující s touto klientelou je tak nepochybně nutná znalost osobnostní typologie vězeňských osob vyplývající z poznatků předních penologů, případně jiných odborníků zabývajících se touto problematikou. Níže uvedená typologie dle Netíka (1997) má charakter pouze stručného seznámení, která by dle nás měla být pro účely praktického využití sociálními pracovníky podrobně nastudovaná, a to zejména dle odborných zdrojů na něž bude odkazováno.

### **1) Typ socializovaný**

Typologicky se jedná o odsouzené, kteří mají dle Fischera a Škody (2009) největší osobnostní potenciál k začleňování do běžného života. Vzhledem k jejich obvykle epizodickému vybočení z běžné bezproblémové cesty, ustálených žádoucích vzorců chování a myšlenkových a emočních projevů (což je velmi patrné ve výkonu trestu ve srovnání z jinými vězni - pozn. autora), nebude pravděpodobně jejich osobnostní výbava faktorem komplikací v intervencích pomáhajících profesionálů. Fischer a Škoda (2009) však připouštějí jejich možné částečné podlehnutí prizonizaci.

### **2) Typ neurotický**

Typologicky jde dle Netíka (1997) o jedince, kteří se ocitli ve výkonu trestu odnětí svobody obvykle v příčinné souvislosti se svými intrapsychickými konflikty, jejichž přítomnost nemusí být vždy uvědomělá. Fischer a Škoda (2009) uvádějí, že delikty těchto jedinců mohou způsobovat frustrace potřeb uznání, pocit izolace či přehlížení. Kriminální jednání pak má částečně formu protestu. Čírtková (1998) pro tento typ odsouzeného navrhuje v intervencích indirektivní přístup a ve své prognóze ve smyslu jejich sociální inkluze je spíše optimistická.

### **3) Typ defektně socializovaný (nesocializovaný)**

Dle Smolíka (1996 in Fischer - Škoda 2009) se jedná z hlediska psychopatologie o typ s poruchou osobnosti, tedy o takové jedince, kteří byli dle dřívější klasifikace označováni za psychopaty příp. sociopaty. Jejich osobnost se vyznačuje výraznými maladaptivními vzorci cho-

vání, které představují extrémní výchyly od způsobů, které průměrný člověk v naší kultuře užívá ve vnímání, cítění, myšlení a v utváření vztahů k jiným lidem. Tyto osobnostní rysy mají za následek neuznávání veškerých sociálních norem. Fischer a Škoda (2009) dodávají k tomuto typu (který je podle kvalifikovaných odhadů zastoupen ve vězeňské populaci až v 75 %), že se intervence pomáhajících pracovníků ve smyslu odborných programů a terapií zcela míjejí účinkem.

#### **4) Typ deviantně socializovaný**

Dle Škody a Fischera (2009) se jedná o jedince, jenž si osvojili sociální normy velmi dobře, avšak tyto normy jsou často v rozporu s normami majoritní společnosti, která je nazývá deviantními. Velmi často v praxi jsou to lidé, kteří vyrostli v kriminálních subkulturách a převzali do svého chování a jednání sociální normy svých rodičů či významných blízkých. Prognóza ve smyslu jejich společenské reintegrace je podle řady penologů mírně optimistická.

#### **5) Typ mentálně insuficientní (nedostačivý)**

Tento typ se dle Netíka a kol. (1997) vyznačuje velmi nízkou úrovní rozumových schopností a jejich kriminální činnost jim obvykle odpovídá. Sociální dovednosti pak odpovídají nízkým rozumovým schopnostem, což dle autorů znamená nízký podprůměr nebo také hraniční pásmo mentální retardace. Škoda a Fischer (2009) dodávají, že v průběhu výkonu trestu odnětí se u těchto jedinců projevuje vysoká míra sugestibility, nekritického a bezděčného přejímání názorů spoluvězňů. Dle mých zkušeností je sociální práce s tímto typem klientů velmi obtížná, neboť její postupy, přes obvykle vstřícný postoj, narážejí právě na limity jejich rozumových schopností.

#### **6) Typ s masivní psychickou poruchou (psychotický)**

Dle Čírtkové (1998) se jedná o typ trpícím některou s forem psychózy (např. schizofrenie, poruchy afektivity). Trestní odpovědnost je často velmi sporná a tak pro tento typ delikventů byly v roce 2010 zřízeny v České republice ústavy pro výkon zabezpečovací detence, jejichž rolí je plnit kombinaci vězení a psychiatrické léčebny. Fischer a Škoda (2009) píší, že jejich ovlivňování ve výkonu trestu ve smyslu

využití poznatků etopedie není fakticky možné. Ač to nebude znít příliš optimisticky, z poznatků vlastní praxe existuje jen velmi málo indicií, které by tvrdily opak v případě ovlivňování jejich případů metodami sociální práce po propuštění na svobodu.

Reflexivní praxi lze bezesporu aplikovat i ve vztahu k řešení problémů klientů po výkonu trestu odnětí svobody. Jak však již bylo uvedeno, jedná se o velmi specifickou skupinu, kterou tíží problémy, jenž jsou velmi často kumulovány a současně způsobují svými vzájemnými multiplikacemi „pákový efekt“, vytvářející bariéry efektivitě sociální práce i ostatních pomáhajících disciplín. Sociální pracovník vstupující do interakce s tímto typem klienta tak v první řadě musí „vidět“ tuto komplexitu problémů. V rámci nich musí samozřejmě vnímat i skeptické prognózy vycházející z jejich osobnostních charakteristik uvedených v textu výše. Neznamená to však rozhodně, že by se měl jimi nechat odradit - naopak právě zde více než kdy jindy přichází společně s uplatněním vhodné metody sociální práce prostor pro uplatnění reflexe. Reflexivní praxe se totiž v pojetí všech autorů kteří se jí věnují, velmi ostře vymezuje vůči jakémukoliv objektivizujícímu konceptu založenému na například předem stanovené diagnostice. Ta totiž může působit příliš deterministicky a apriorně tak přispívat u sociálních pracovníků k negativistickým pohledům na klientovu situaci. Reflexe je zejména z tohoto důvodu velmi užitečným nástrojem, který nabízí naději pro práci s touto specifickou cílovou skupinou. Z vlastní praxe je zaznamenáno mnoho poznatků o schématickém myšlení ve výše uvedeném smyslu u sociálních pracovníků i dalších specialistů pomáhajících oborů, při práci s klienty ve výkonu trestu. Často si právě převzatými objektivizujícími pohledy snaží usnadnit svou práci, což však nemusí vždy nutně znamenat, že by jim to tak vyhovovalo z důvodu jejich nezájmu o ní, či její efektivitu. Spíše se jedná o „nutné zlo“, jak se vypořádat s množstvím pracovních úkolů, které se odvíjejí od jejich velmi nízkého počtu v poměru ke stále se zvyšujícímu stavu odsouzených osob v České republice. Jaká je v tomto smyslu situace v oblasti postpenitenciární sociální práce/péče je zájmem mého brzkého výzkumného šetření.

## 5 MOŽNÉ APLIKACE REFLEXIVNÍCH PŘÍSTUPŮ PRO CÍLOVOU SKUPINU KLIENTŮ PO VÝKONU TRESTU

Thompson a Thompson (2008) nabízejí některé techniky a strategie reflexe, které dle mohou být v aplikaci na naši cílovou klientelu užitečné. Jednou z nich je přerámování (Reframing) v rámci reflexe in-action, stavící na základním východisku, kterým je posílení sebevědomí. Často se totiž může stát, že pomáhající pracovník cítí pocity beznaděje či negativní myšlenky, které mohou působit kontraproduktivně v jejich práci. Metoda tak v podstatě znamená změnu způsobu v našem myšlení, jenž svým negativismem může často fungovat jako sebenaplňující se proocví. Autoři uvádějí zajímavý příklad práce s klientkou s mentálním postižením, která by se chtěla přihlásit do kurzu módního designu, ale může se cítit „hloupá“, k tomu, aby nastoupila do kolektivu „chytrých“ studentů a učitelů. Pokud bude situaci takto vnímat, je velmi pravděpodobné, že nikdy nenalezne dost odvahy k tomu, aby se do něj přihlásila. Thompsonovi o meritu této metody uvádějí: „...vyžaduje, abychom se zastavili a přemýšleli - udělali krok zpět, zvážili různé perspektivy a nabídli sami sobě jiný výklad události a vnímání tak, aby stav věci byl viděn v jiném, více pozitivním světle“ (Thompson a Thompson, 2008, s.92). Autoři poukazují na výše uvedený příklad postižené klientky - pokud bude myšlení transformováno do pozitivní roviny, tak její případ nebude plný strachu, ale naopak zde bude sebevědomá žena se spoustou nápadů a fantazií s velkým potenciálem na úspěch. Thompsonovi (2008) dále uvádějí, že tato metoda není složitá a lze ji nenáročně převést do praxe, kde má potenciál činit dramatické změny.

V rámci reflexe on-action nabízejí Thompsonovi (2008) rovněž několik velmi zajímavých přístupů, jak k ní přistupovat - v závislosti na kontextu prováděné intervence. Jedním z nich je užití tzv. techniky CIA, která se zaměřuje na jedno z typicky problematických míst v praktickém provádění sociální práce, kterým je vysoká míra stresu či negativního myšlení pramenící s pocitu, že v rámci svých omezených možností nemohou sociální pracovníci svým klientům příliš mnoho nabídnout. Právě CIA

slouží jakožto jednoduché cvičení k (znovu)zavedení pocitu realistického myšlení, které bývá vytlačováno pocitem bezmoci. Realistický pohled na věc znamená především uvědomění si limitů, které může mít v případě pomoci samotný jednotlivec a současně to znamená srovnání si všech souvislostí, které konkrétní případy doprovázejí. Tato technika v tomto smyslu zdůrazňuje tři důležité pilíře: **kontrolu, vliv a akceptaci**, jejichž význam spočívá v uvědomění si, že v rámci prováděné akce můžeme některé věci kontrolovat, ale nemusíme je vždy být schopni ovlivnit. Existují ovšem také situace, které nemůžeme ani kontrolovat ani ovlivnit a v takovém případě musíme daný stav věcí akceptovat. Thompsonovi podotýkají, že tuto techniku lze kromě užití v profesní praxi aplikovat i v osobním životě a může být užitečná v mnoha případech. Nabízejí také příklad: pokud jsme schopni si uvědomit že něco není pod naší kontrolou, pomůže nám to ve zpochybnění negativního myšlení tak, že můžeme zaměřit své úsilí jiným směrem, tam, kde je vyšší pravděpodobnost, že nevyjde nazmar. Současně tak eliminujeme vysoké riziko, že očekávání která jsou vkládána do řešení situace nad kterou kontrolu nemáme budou zklamána. Thompsonovi o této technice píší: „Podporuje kreativní myšlení jak můžeme situaci ovlivnit soustředěním zdrojů a energie k usnadnění akceptace pokud není k dispozici jiná alternativa“ (Thompson - Thompson, 2008, s.101).

Tyto techniky byly vybrány záměrně a to zejména z důvodů, že jak v průběhu interakce s klientem této cílové skupiny (tedy in-action), tak při promyšlení její efektivity a dalších kroků (tedy on-action) se sociální pracovník může snadno dostat do skeptických nálad. Problémy klientů totiž velmi pravděpodobně nebudou působit jako snadný úkol pro úspěšnou intervenci a také negativní pocity z limitů svých osobních možností mohou v pomáhajícím nastavit apriorní pocit bezvýchodnosti či sklon k formalizaci jejich řešení. Pokud však bude sociální pracovník při své práci používat reflexi a v rámci ní výše představené techniky je zde velká naděje, že v sobě objeví konstruktivní nápady, které klientům přes složitost jejich situací pomohou. Současně je však důležité dodat, že zmíněné příklady užití konkrétních reflexivních technik nemusí vždy vyhovovat reálné situaci při práci s klientelou po výkonu trestu a

tudíž je dle mého názoru důležité doporučit praktikům sociální práce seznámit se i se všemi ostatními, které Thompsonovi ve své publikaci uvádějí.

Přestože za velmi vhodný ve vztahu k této cílové populaci považuji i výše představený model B. J. Taylor, akcentuji pro využití v praxi sociální práce spíše publikaci Thompsonových. Důvod je velmi pragmatický: jak již bylo zmíněno, obsahuje publikace těchto autorů mnoho reflexivních metod a technik, které lze (řeceno s jistou mírou nadsázky) „napasovat na míru“ i v konkrétním řešení problémů klientů po výkonu trestu odnětí svobody. Jinými slovy ji mohou profesionálové sociální práce užívat jakožto praktické návody, jak v různých případech či situacích reflexi provádět co nejoptimálnějším způsobem.

## ZÁVĚR

Reflexivní praxe je ve vztahu k sociální práci s klientelou po výkonu trestu odnětí svobody významným konceptem, který je dle mých dosavadních poznatků v českých podmínkách dosud nepřilíš užívaným. Na straně jedné je to škoda, ovšem současně je to velká výzva, která stojí před praktiky našeho nelehkého oboru. Osvojením reflexivních postupů vycházejících z teorie a jejich následné zavedení do každodenní praxe jim může přinést nový „motor efektivity“, při relativně nízkých „nákladech“. Velkou výhodou reflexivity totiž je, že se obvykle nejedná o naučení se složitým konstrukcím, ale o poměrně jednoduchá mentální cvičení, při nich stačí správně užívat obrazotvornost a vlastní zkušenost.

V oblasti sociální práce věnující se s klientům po výkonu trestu odnětí svobody je užívání reflexe zvláště důležitým elementem. Hlavním a současně velmi pragmatickým důvodem je, že v situaci komplexity a složitosti problémů této cílové skupiny, obecnému podfinancování sociálních služeb v České republice a jak jsme upozorňovali v minulosti (Hendrych, 2010), z důvodu nedostatečné spolupráce mezi sociálními pracovníky věznic a sociálními kurátory (kritizované mimo jiné Českým helsinským výborem) je v současné době celkový efekt postpenitenciární sociální péče velmi sporný a tak každý nový prvek, který může pomoci k obecnému zlepšení její efektivity je vítán.

Reflexivní praxi ve smyslu jejího významu však lze nahlížet také z jiných perspektiv. Dle mého názoru totiž pomáhá člověku, který se rozhodl pro nesnadné povolání pracovníka v pomáhajících profesích, utvářet si důležitou osobnostní vyzrálost. A ta by měla bezesporu patřit k základním kompetencím lidí, kteří se v profesionální rovině rozhodli měnit život druhých. Její nezanedbatelnou hodnotou je také budování vnitřních mechanismů podporujících pravdivý či realistický výklad světa, za předpokladu, že bude používána správným způsobem, kterým je zejména vlastní nenalhávání si. Jedná se tak ve výsledku o významný nástroj seberegulace, který má potenciál kromě profesního uplatnění v sociální práci i v osobním životě každého člověka, díky jejímu fundamentu zaměřenému na eliminaci zaběhlých stereotypů a schématických výkladů sociální reality, tak často generující chybná životní rozhodnutí v různých oblastech, může její aplikování přinést i v tomto významu mnohá pozitiva.

## Použité zdroje

- [1] ČÍRTKOVÁ, L. *Kriminální psychologie*. Praha: Eurounion, 1998. ISBN 80-85858-70-3.
- [2] FISCHER, S. - ŠKODA J. *Sociální patologie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80247-2781-3.
- [3] HENDRYCH, I. *Vybrané kapitoly z penologie*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2010. ISBN 978-80-7248-574-1.
- [4] HENDRYCH, I. *Specifické vzdělávání personálu ve Vězeňské službě České republiky*. In E-Pedagogium, 2011, roč.8, č.3, s.9-19. ISSN 1213-7758.
- [5] MAŘÁDEK, V. *Vězeňství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-002-5
- [6] NETÍK K. - NETÍKOVÁ D. - HÁJEK S. *Psychologie v právu*. Praha: C.H. Beck, 1997. ISBN 80-7179-177-6.
- [7] TAYLOR, B. J. *Reflective Practice: A Guide for Nurses and Midwives*. Buckingham: Open University Press, 2006. ISBN 0-335-21742-7.
- [8] THOMPSON, S. - THOMPSON, N. *The Critically Reflective Practitioner*. New York: Palgrave Macmillan, 2008. ISBN 978-0-230-57318.

## Kontaktní adresa

PhDr. Igor Hendrych  
Fakulta veřejných politik - Ústav veřejné správy a regionální politiky  
Slezská univerzita v Opavě  
Hradecká 17  
746 01 Opava  
e-mail: igor.hendrych@fvp.slu.cz

# VYUŽITÍ STATISTICKÝCH METOD V HODNOCENÍ PLAVECKÉ VÝKONNOSTI NA KATEDŘE TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU NA UNIVERZITĚ HRADEC KRÁLOVÉ

## Část 2 - Problematika hodnocení studentů v tělesné výchově

### THE USING OF STATISTICS METHODS IN AN EVALUATION OF SWIMMING EFFICIENCY AT THE DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT OF THE UNIVERSITY OF HRADEC KRÁLOVÉ

#### Part 2 - The problems of the Students' Evaluation

Tomáš Roztočil - Brigita Stloukalová - Michal Plhák

Katedra tělesné výchovy a sportu, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové  
Department of Physical Education and Sport, Faculty of Education, University Hradec Králové

**Abstrakt:** V 1. části byla popsána konstrukce bodovacích tabulek pro hodnocení plaveckého čtyřboje na KVTS. Část 2 popisuje, jak nové tabulky ovlivnily hodnocení studentů. Nové tabulky jsou pro studenty přísnější, snížil se počet úspěšných studentů. Dalším krokem se stalo přehodnocení přístupu k tvorbě výsledné známky.

**Abstract:** We described construction of point tables for swimming quadriathlon evaluation in Part 1. Part 2 describes affecting the new tables on students' evaluation. The required values are higher, so the number of successful students decreased. This resulted in the reassessment of the final evaluation.

**Klíčová slova:** tělesná výchova, plavání, hodnocení, hodnotící škály.

**Key words:** P.E., swimming, evaluation, scales.

## ÚVOD

Plavecký čtyřboj sestává z disciplín 100 m prsa, 100 m kraul, 50 m znak a 50 m motýl a jeho cílem je otestovat plaveckou všestrannost a současně motivovat studenty k vynaložení úsilí v semestrální výuce a k překonávání vlastních hranic. Plavecký čtyřboj je závod, který studenti vedou sami se sebou, ale často i mezi sebou. Výkon studentů je posuzován podle desetibodových tabulek, které jsme v souvislosti se změnami studií na Pedagogické fakultě považovali za nutné přehodnotit. Nové tabulky jsme vytvořili za pomoci softwarového programu NCSS a metodologie jejich tvorby je popsána v 1. části tohoto textu, která byla publikována v předchozím čísle tohoto časopisu.

V akademickém roce 2011/12 jsme přistoupili k bodování studentů podle nových tabulek. Výsledek tohoto bodování nás postavil před nový problém. Tabulky, které byly sestaveny na základě statistických výpočtů a které proto můžeme považovat za objektivní, výrazně zhoršily hodnocení studentů. Pro vyučující to nebylo překvapení, protože nové tabulky jsou přísnější. Od počátku bylo jasné, že bude nut-

né změnit přístup k tvorbě výsledné známky za čtyřboj (čtyřboj je uzavřen klasifikovaným zápočtem), nicméně počet neúspěšných studentů byl vyšší, než vyučující očekávali.

Tento stav stal počátkem řady úvah nad smyslem hodnocení studentů tělesné výchovy. Jaký je cíl hodnocení studentů? Co je důležité hodnotit? Je důležitější hodnocení výkonnostní nebo technické stránky pohybové dovednosti? Má výkonnost studentů vliv na jejich absolventský profil? Jak dalece má hodnocení na vysoké škole plnit svoji motivační úlohu? Je tlak na výkonnost pro studenty výzvou nebo má spíše demotivační charakter? Takové a další otázky jsme si kladli a v této chvíli je nutné přiznat, že ne na všechny si nyní umíme odpovědět.

V první fázi jsme se rozhodli vycházet z toho, že je naším zájmem, aby hodnocením úspěšně prošlo alespoň tolik studentů jako v minulosti. Proto jsme se zamysleli nad technickou stránkou tvorby výsledné známky.

V druhé fázi stojíme před problémem komplexní změny v hodnocení studentů, která by se promítla nejen do zápočtových požadavků, ale

velmi pravděpodobně i do změny cílů a obsahu učiva. To však není obsahem tohoto článku.

## 1 CÍL

Hlavním cílem je výpočet rozsahu bodů pro jednotlivé známky. Tabulka 1 ukazuje rozložení bodů, které bylo používáno dosud.

Metodika závěrečného hodnocení studentů je taková, že student/ka odplave všechny čtyři disciplíny, dosažené časy jsou obodovány a body sečteny. Student/ka tak může získat maximálně 40 bodů. Aby mohl/a být hodnocen/a, musí všechny čtyři disciplíny zaplavat alespoň na jeden bod.

**Tab.1 Tabulka pro tvorbu známky v minulosti**

Bodový rozsah	Známka
40-35	výborně
34-28	velmi dobře
27-20	dobře
méně než 20	neprospěl/a

(zdroj: autoři)

## 2 METODY

Rozhodli jsme použít podobný postup jako v předešlém případě.

- 1) Obodovali jsme všechny dokončené čtyřboje z let 1999-2008 podle nových tabulek, každou disciplínu zvlášť a dosažené čtyři hodnoty jsme sečetli.
- 2) V softwarovém programu jsme vypočítali percentily.
- 3) Pro tvorbu známek jsme vybrali 70., 40. a 10. kvantil. Tyto kvantily vytvořily meze bodů pro jednotlivé známky.
- 4) Rozhodli jsme se nerozlišovat známku pro muže a ženy, uvažovali jsme pouze výsledný součet bodů.

Zvažovali jsme i další možný postup pro závěrečné hodnocení - a to hodnocení výsledného součtu časů dosažených v jednotlivých disciplínách. To by byla radikální změna v hodnocení a vyžadovala by nové statistické šetření. Ale při použití součtu časů by mohla reálně nastat situace, že student/ka podá významně nevyrovnaný výkon, v dílčí disciplíně neuspěje,

přesto však součet všech čtyř dosažených časů bude dostačující v celkovém hodnocení. To byl hlavní důvod, proč jsme prozatím tento způsob výpočtu výsledné známky zamítli.

## 3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumným souborem byli studenti prezenčního magisterského dvouoborového studia učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy. Hodnotili jsme výsledky dosažené studenty od akademického roku 1999/2000 až po rok 2007/2008, což představuje devět jednotlivých ročníků studia na KTVS. Tyto ročníky byly vybrány záměrně. Studenti vstoupili v roce 1999/2000 do kreditního systému a v akademickém roce 2007/2008 se jednalo o poslední ročník magisterského studia. Čtyřboj je součástí hodnocení studentů v třetím semestru studia. Studenti, zahrnutí do tohoto výzkumu, měli ve většině případů 20 až 22 let (více Roztočil, Stloukalová, Plhák, 2011, s.67).

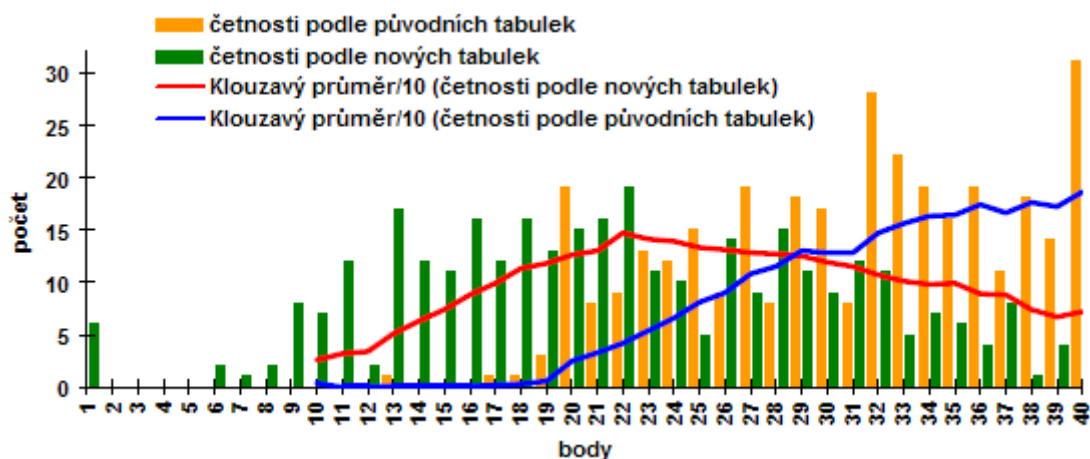
Získali jsme 343 úplných výsledků.

## 4 VÝSLEDKY

Graf 1 ukazuje rozložení bodových hodnot a zejména změnu, která nastala při přebodování podle nových tabulek. Z grafu je jasně patrné, že bodový výsledek původní je v grafu posunut doprava, což znamená vyšší výsledný součet, a tedy lepší výsledné hodnocení než podle nových tabulek. Podle původních tabulek 31 studentů (téměř 10 %) získalo plný bodový součet, podle nových tabulek je to pouze 14 studentů.

Jestliže původní splnění plaveckého čtyřboje bylo určeno ziskem 20 bodů (viz tab. 1), pak by podle nových tabulek bylo 137 studentů neúspěšných, což by představovalo 40 % všech studentů. To jednak nebylo smyslem ani cílem našeho úsilí, jednak by takový výsledek předem negativně ovlivňoval studenty. Vznikal by u nich dojem, že jsou výrazně slabší než jejich předchůdci.

Graf 1 je doplněn o křivku trendu (klouzavý průměr 10 period) četnosti původních i nových bodových hodnot. Křivky potvrzují regresní účinek nových bodovacích tabulek.



**Graf 1 Četnosti bodových hodnot** (zdroj: autoři)

Toto přebodování se pro nás stalo konečným důkazem, že musíme přístup k tvorbě závěrečné známky změnit. Již výše jsme zmínili, že možných variant bylo více a že jsme zvažovali hlavně dvě, nakonec jsme se pak přiklonili k původnímu systému a rozhodli se uvažovat nad změnou bodového rozsahu pro jednotlivé známky. V tab.2 pak vedle sebe máme hodnoty průměrného bodového zisku, mediánu a modu. Na první pohled je patrný výrazný rozdíl v hodnotách vypočítaných podle původních a podle nových tabulek.

**Tab.2 Základní statistické údaje bodových hodnot**

	Podle tabulek	
	původních	nových
průměrná bodová hodnota	30	22
medián	32	22
modus	40	22

(zdroj: autoři)

Východiskem pro stanovení bodového rozsahu se staly percentily. Spočítali jsme decily v původním i novém bodování, výsledky jsou uvedeny v tab.3. V původním známkování je limit pro výborně 35 bodů, což je 70. percentil, 28 bodů pro velmi dobře představuje zhruba 40. percentil a 20 bodů pro dobře 10. percentil. V případě 40. a 10. percentilu jsme bodové hodnoty zaokrouhlili směrem nahoru, protože percentil pro 20 bodů by byl již značně nízký a výrazně by snížil hodnoty v novém známkování. Stejně percentily jsme pak použili ke stanovení limitních bodů podle nových tabulek a v tab.3 jsou zvýrazněny.

**Tab.3 Decily bodových hodnot**

percentil	Podle tabulek	
	původních	nových
<b>10.</b>	<b>22</b>	<b>11</b>
20.	25	14
30.	27	17
<b>40.</b>	<b>29</b>	<b>20</b>
50.	32	22
60.	33	24
<b>70.</b>	<b>35</b>	<b>28</b>
80.	37	31
90.	39	35

(zdroj: autoři)

Tab.4 představuje bodový rozsah pro jednotlivé známky, který navrhujeme uplatňovat, pokud jsou studenti bodováni podle nových tabulek.

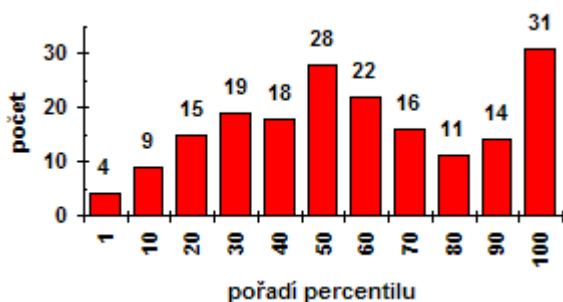
**Tab.4 Tabulka pro tvorbu známky podle nových tabulek**

Bodový rozsah	Známka
40-28	výborně
27-20	velmi dobře
19-11	dobře
méně než 10	neprospěl/a

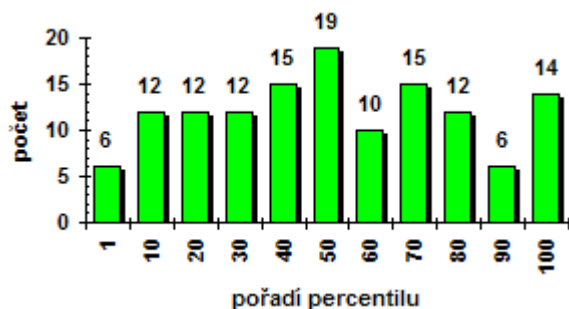
(zdroj: autoři)

## 5 DISKUSE

Výpočet nového bodového rozložení podle percentilů odpovídá původnímu výslednému hodnocení, což bylo naším cílem. Graf 2 a graf 3 znázorňují četnosti v decilech a v prvním a stém percentilu. Přehledněji než graf 1 ukazují změny v hodnocení ve vybraných hodnotách.



**Graf 2 Četnost hodnot jednotlivých percentilů podle původních tabulek** (zdroj: autoři)



**Graf 3 Četnost hodnot jednotlivých percentilů podle nových tabulek** (zdroj: autoři)

Bodové krajní hodnoty pro jednotlivé známky výrazně poklesly, ale to jsme očekávali a toto očekávání bylo i hlavním důvodem pro náš statistický výzkum v hodnocení plaveckého čtyřboje.

Završili jsme tak naše jednorocní úsilí, které jsme věnovali vytvoření objektivního posuzování výkonnosti studentů. Zároveň však některé z otázek, které jsme si na počátku a v průběhu naší práce kladli, zůstaly nezodpovězené. Objektivní hodnocení máme, nicméně to nejdůležitější, proč a jak hodnotit výkon studentů ve studiu tělesné výchovy, jsme našimi výpočty nezjistili.

Pochybnosti o tradičním způsobu hodnocení výkonu se objevují zejména v souvislosti s přechodem na strukturovaná studia učitelství pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy. Rozdělení studia na tříletý bakalářský a dvouletý navazující magisterský program s sebou nese mj. zkrácení reálné doby studia a s tím spojené snižování semestrální hodinové dotace na předměty.

Předměty zaměřené na plavání byly těmito restrikcemi zasaženy snad nejvíce. Z původních šesti hodin povinné výuky zůstaly dvě hodiny povinné v bakalářském programu a dvě hodiny povinné v následném magisterském programu.

Zároveň studenti nemají žádnou možnost připravovat se na zápočet v povinně volitelných, volitelných nebo volně volitelných předmětech, protože ty byly bez náhrady zrušeny. Zcela logicky tedy bude v následujících letech docházet k dalšímu poklesu výkonnosti.

V této situaci bude vhodné provést opakované výpočty jak pro jednotlivé disciplíny (Roztočil, Stloukalová, Plhák, 2011), tak pro výslednou známku s odstupem 2-5 let. Výzkumným souborem budou studenti bakalářského studia, kteří plavecký čtyřboj plní od roku 2008/2009. Hodnotili bychom tak 6-9 ročníků tohoto typu studia, což bude srovnatelný výzkumný soubor pro vyhodnocení účinnosti nových bodovacích tabulek a případného dalšího regresi studentů.

Dalším důsledkem našich výpočtů jsou, jak již bylo naznačeno výše, úvahy o smyslu hodnocení výkonnosti. Je skutečně výkon podstatný pro očekávanou kvalifikaci studentů? V našem případě se jedná o téměř čistý kvantitativní výkon, protože posuzování technické stránky plavání, když studenti mají za cíl dosáhnout co možná nejrychlejšího času, je značně problematické a samozřejmě neobjektivní.

Vezmeme-li v úvahu cíl bakalářského typu studií tělesné výchovy, pak kvantitativní hodnocení ztrácí smysl. Naši absolventi směřují do oblasti mimoškolní tělovýchovy a rekreačního sportu, jsou odborníky, kteří by měli zvládnout přípravu výukových, kondičních, zábavných, cestovních a dalších pohybových programů pro rozličné cílové skupiny a věkové kategorie nebo kteří budou pokračovat v dalším studiu následného magisterského oboru, kterým je učitelství tělesné výchovy, tedy opět sféra pohybových aktivit, jejíž podstatou není výkon.

Měli bychom tedy hledat cesty zcela nového přístupu v hodnocení studentů, nezaměřovat se tolik na kvantitativní stránku výkonu/dovednosti, ale více zdůrazňovat kvalitu, technickou a metodologickou stránku výkonu/dovednosti. Tyto aspekty jsou pro objektivní hodnocení náročnější a učitele více zatěžují. I to je pravděpodobně důvod, proč se zatím v tělesné výchově podobnému přístupu vyhýbáme. Navíc změna v hodnocení nutně vyvolá změnu v cílech a obsahu dotčených předmětů, což opět souvisí s nárůstem požadavků kladených na učitele.



## ZÁVĚRY

V akademickém roce 2011/12 jsme provedli pilotní ověření nově konstruovaných tabulek pro hodnocení plaveckého čtyřboje na Katedře tělesné výchovy a sportu Univerzity Hradec Králové. Tímto pilotním ověřením jsme zjistili, že s uplatněním nových tabulek musíme rovněž přepracovat tabulky bodových rozsahů pro

jednotlivé známky, což jsme provedli a výsledkem naší práce je tab.4 v tomto textu.

Přidanou hodnotou našich výpočtů je následné zamyšlení nad smyslem a cílem hodnocení v „plaveckých“ předmětech a potažmo v tělesné výchově.

Dílčím závěrem je návrh dalšího postupu, který představujeme v diskuzi tohoto textu.

**Tab.5 Bodovací tabulka původní a nová pro muže**

muži	původní tabulka používaná od roku 2000				nová tabulka používaná od roku 2011			
	body	100 prsa	100 kraul	50 znak	50 motýl	100 prsa	100 kraul	50 znak
10	1:40	1:27	0:43	0:42	1:32	1:15	0:42	0:39
9	1:42	1:29	0:45	0:44	1:36	1:19	0:44	0:41
8	1:44	1:31	0:47	0:46	1:38	1:22	0:46	0:44
7	1:46	1:33	0:49	0:48	1:39	1:24	0:47	0:45
6	1:48	1:35	0:51	0:50	1:41	1:26	0:48	0:47
5	1:50	1:37	0:53	0:52	1:43	1:27	0:49	0:49
4	1:52	1:39	0:55	0:54	1:45	1:29	0:51	0:50
3	1:54	1:41	0:57	0:56	1:47	1:32	0:53	0:53
2	1:56	1:43	0:59	0:58	1:50	1:37	0:56	0:55
1	1:58	1:45	1:01	1:00	1:58	1:47	1:00	1:06

**Tab.6 Bodovací tabulka původní a nová pro ženy**

ženy	původní tabulka používaná od roku 2000				nová tabulka používaná od roku 2011			
	body	100 prsa	100 kraul	50 znak	50 motýl	100 prsa	100 kraul	50 znak
10	1:49	1:41	0:49	0:49	1:42	1:26	0:45	0:44
9	1:51	1:43	0:51	0:51	1:45	1:30	0:48	0:47
8	1:53	1:45	0:53	0:53	1:48	1:34	0:49	0:49
7	1:55	1:47	0:55	0:55	1:50	1:36	0:51	0:51
6	1:57	1:49	0:57	0:57	1:51	1:38	0:52	0:52
5	1:59	1:51	0:59	0:59	1:53	1:41	0:54	0:53
4	2:01	1:53	1:01	1:01	1:55	1:44	0:55	0:56
3	2:03	1:55	1:03	1:03	1:57	1:48	0:57	0:59
2	2:05	1:57	1:05	1:05	1:59	1:49	0:59	1:02
1	2:07	1:59	1:07	1:07	2:12	1:58	1:06	1:07

### Použité zdroje

- [1] PŮLPÁN, Z. *Dvě testové baterie*. Obzory matematiky, fyziky a informatiky. 2009, 38, 2. ISSN 1335-4981.
- [2] STLOUKALOVÁ, B. - ROZTOČIL, T. - BEZOUŠKA, J. *Výuka kraulu na Katedře tělesné výchovy a sportu Univerzity Hradec Králové*. In Sport a kvalita života 2009. Brno. Masarykova univerzita. 2009. ISBN 978-80-210-5006.
- [3] ROZTOČIL, T. - STLOUKALOVÁ, B. - PLHÁK, M. *Využití statistických metod v hodnocení plavecké výkonnosti na Katedře tělesné výchovy a sportu na Univerzitě Hradec Králové: Část 1 - Konstrukce bodovacích tabulek s využitím softwaru NCSS*. Media4u magazine. 2011. ISSN 1214-9187.

### Kontaktní adresy

Mgr. Tomáš Roztočil e-mail: tomas.roztocil@uhk.cz  
Mgr. Brigita Stloukalová, Ph.D. e-mail: brigita.stloukalova@uhk.cz  
Mgr. Michal Plhák e-mail: plhak1@seznam.cz

Katedra tělesné výchovy a sportu, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

# VÝPOČET NEURČITÉHO INTEGRÁLU RYZE LOMENÉ RACIONÁLNÍ FUNKCE NETRADIČNÍM ZPŮSOBEM

## COMPUTATION OF INDEFINITE INTEGRAL OF PURE RATIONAL FUNCTION BY THE NONTRADITIONAL WAY

Miloš Kaňka

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Katedra matematiky  
University of Economics Prague, Faculty of Informatics and Statistics, Department of Mathematics

**Abstrakt:** Integrace ryze racionálních funkcí, typu  $P(x)/Q(x)$ , se počítá dobře známým způsobem, který spočívá v rozkladu funkce na tzv. parciální zlomky a jejich integraci. Méně známý způsob výpočtu neurčitěho integrálu ryze lomené racionální funkce navrhl ruský matematik Ostrogradskij (1801-1862).

**Abstract:** Integration of pure rational function's of type  $P(x)/Q(x)$  can be computed by the well known way consisting in decomposition of given function into partial fractions and their integration. There is a less known way of computing indefinite integral of proper rational fraction of two polynomials suggested by Russian mathematician Ostrogradskij (1801-1862).

**Klíčová slova:** ryze racionální funkce, racionální část, první a druhá transcendentní část.

**Key words:** pure rational function, rational part, first and second transcendental part.

### INTRODUCTION

The aim of this article is to describe and analyse nonstandard method of integration pure rational functions. It's author was the Russian mathematician Ostrogradskij. This method brings up an interesting point of view on the process of integration. Ostrogradskij's method gives the possibility of computation integrals of pure rational functions without being able to integrate by the classical style. It is de facto unknown at that time.

### REMARKS OF RATIONAL FUNCTIONS

Rational function  $P(x)/Q(x)$ , where nominator  $P(x)$  is a polynomial of degree  $m$  with real coefficients and denominator is a polynomial of degree  $n \geq 1$  with real coefficients is called pure fraction function, if  $m < n$ . In opposite case ( $m \geq n$ ) it is about non proper fraction of rational function. Rational function is defined for all  $x \in R$ , which are not roots of algebraic equation  $Q(x) = 0$ .

We can assume, that leading coefficient of the polynomial  $Q(x)$  equals one and that the roots  $\alpha_j$  of equation  $Q(x) = 0$  are of multiplicity  $p_j$ ,  $j = 1, 2, \dots, r$ , where  $r \geq 0$  (the case  $r = 0$  means that real roots of this equation don't exist).

Two complex conjugated roots  $z_k$  a  $\bar{z}_k$  of multiplicity  $q_k$ ,  $k = 1, 2, \dots, s$ , where  $s \geq 0$  (the case  $s = 0$  means that complex conjugated roots don't exist).

The decomposition of polynomial

$$Q(x) = \prod_{j=1}^r (x - \alpha_j)^{p_j} \cdot \prod_{k=1}^s (x^2 + a_k x + b_k)^{q_k} \quad (1)$$

where quadratic equations  $x^2 + a_k x + b_k = 0$  have negative discriminant  $a_k^2 - 4b_k < 0$ , is valid. The quadratic polynomial in (1) can be written in the form

$$x^2 + a_k x + b_k = (x - z_k) \cdot (x - \bar{z}_k),$$

where  $z_k$  and  $\bar{z}_k$  are complex conjugate numbers.

The integers  $r$  and  $s$  may be equal to zero, but not simultaneously. The following equation is valid

$$n = \sum_{j=1}^r p_j + 2 \sum_{k=1}^s q_k, \quad (2)$$

where  $n$  is the degree of a polynomial  $Q(x)$ .

**Example 1.** If for instance

$$Q(x) = x^5 - x^4 + 2x^3 - 2x^2 + x - 1,$$

the equation  $Q(x) = 0$  has real root  $\alpha_1 = 1$  of multiplicity  $p_1 = 1$  and a pair of complex conjugated roots  $z_1 = i$  and  $\bar{z}_1 = -i$  of multiplicity  $q_1 = 2$ .

According to (1) we have

$$x^5 - x^4 + 2x^3 - 2x^2 + x - 1 = (x - 1) \cdot (x^2 + 1)^2.$$

From (2) follows that  $r = 1$  and  $s = 1$ ,  $n = p_1 + 2q_1 = 1 + 2 \cdot 2 = 5$ .

**Example 2.** Let us study polynomial

$$Q(x) = x^4 + 5x^3 + 6x^2 - 4x - 8.$$

The equation  $Q(x) = 0$  has real root  $\alpha_1 = -2$  of multiplicity  $p_1 = 3$  and a real root  $\alpha_2 = 1$  of multiplicity  $p_2 = 1$ . According to (1) we have

$$x^4 + 5x^3 + 6x^2 - 4x - 8 = (x + 2)^3 \cdot (x - 1).$$

Further according to (2) we have  $r = 2$  and  $s = 0$ . We have

$$n = p_1 + p_2 + 2 \cdot 0 = 3 + 1 + 0 = 4.$$

## THE OSTROGRADSKIJ'S METHOD OF INTEGRATION

With the polynomial (1) we are interested in polynomial

$$Q_1(x) = \prod_{j=1}^r (x - \alpha_j)^{p_j-1} \cdot \prod_{k=1}^s (x^2 + a_k x + b_k)^{q_k-1} \quad (3)$$

of degree  $n - (r + 2s) \geq 0$ .

In arbitrary interval  $I \subseteq R$ , which does not contain real roots of equation  $Q(x) = 0$  (if they exist), let us consider rational function

$$R(x) = \frac{Q_2(x)}{Q_1(x)}, \quad (4)$$

where  $Q_2(x)$  is a polynomial of degree

$$n - (r + 2s) - 1$$

with uncertain coefficients

$$A_1, A_2, \dots, A_{n-(r+2s)}.$$

If  $n - (r + 2s) = 0$ , which means if all real coefficients of equation  $Q(x) = 0$  (on condition that these coefficients exist) and also all pair of complex conjugated coefficients (if they exist)

are simple, which means multiplicity one than the function  $R(x)$  is defined  $R(x) = 0$  on the mentioned interval  $I \subseteq R$ .

The integral of a rational function give as a pure fraction  $P(x)/Q(x)$  which is studied on a interval  $I$  is according to Ostrogradskij given by the formula

$$\int \frac{P(x)}{Q(x)} dx = R(x) + T_1(x) + T_2(x), \quad (5)$$

which consists of the rational part  $R(x)$  and of the first and second transcendental part

$$T_1(x) = \sum_{j=1}^r B_j \cdot \ln|x - \alpha_j|, \quad (6)$$

$$T_2(x) = \sum_{k=1}^s C_k \cdot \ln(x^2 + a_k x + b_k) + \sum_{k=1}^s D_k \cdot \operatorname{arctg} \frac{2x + a_k}{\sqrt{4b_k - a_k^2}} \quad (7)$$

with uncertain coefficients  $B_1, B_2, \dots, B_r$  and  $C_1, C_2, \dots, C_s, D_1, D_2, \dots, D_s$ . The whole number of uncertain coefficients in formula (7) is equal the number  $n$ .

If all roots of equation  $Q(x) = 0$  are simple, then the formula (5) is short of rational part. In case the equation  $Q(x) = 0$  has only real roots then the formula (5) is short of second transcendental part (7). In case of existence only complex conjugated roots the formula (5) is short of first transcendental part (6). The real values of previously uncertain coefficients can be computed out of the system of  $n$  linear equations for these uncertain coefficients. This system of linear equations we obtain after derivatives of both sides of equation (5). Further after multiplying in such a way obtained equation by polynomial  $Q(x)$  and comparing coefficients of like powers of  $x$  on both sides of obtained equation. By this way we get a system of  $n$  linear equations for coefficients  $A_1, A_2, \dots, A_{n-(r+2s)}, B_1, B_2, \dots, B_r, C_1, C_2, \dots, C_s, D_1, D_2, \dots, D_s$ . This system of equations has always one and only one substitution.

**Example 3.** Let us consider the integral

$$\int \frac{3x - 2}{x^2 - 4x + 5} dx.$$

Solution:

It is about the integral of a function expressed as a pure rational fraction function.

$$\frac{P(x)}{Q(x)} = \frac{3x-2}{x^2-4x+5}$$

and the equation  $Q(x) = x^2 - 4x + 5 = 0$  has two complex conjugated roots  $z_1 = 2 + i$ ,  $\bar{z}_1 = 2 - i$  of multiplicity one. Formula (5) is lacking in rational part and the first transcendental part. In interval  $I \subseteq R$ , we have

$$\begin{aligned} \int \frac{3x-2}{x^2-4x+5} dx &= C_1 \cdot \ln(x^2-4x+5) + \\ &+ D_1 \cdot \operatorname{arctg} \frac{2x-4}{\sqrt{20-16}} = \\ &= C_1 \cdot \ln(x^2-4x+5) + D_1 \cdot \operatorname{arctg}(x-2). \quad (8) \end{aligned}$$

After derivation of both sides of previous equations we obtain.

$$\frac{3x-2}{x^2-4x+5} = C_1 \cdot \frac{2x-4}{x^2-4x+5} + D_1 \cdot \frac{1}{x^2-4x+5}.$$

After multiplying by the polynomial

$$Q(x) = x^2 - 4x + 5$$

we obtain

$$3x-2 = C_1(2x-4) + D_1 = 2C_1x + (-4C_1 + D_1)$$

By comparison with coefficients corresponding to the same powers of  $x$  on both side of this equation we obtain system of linear equations

$$2 \cdot C_1 = 3,$$

$$-4 \cdot C_1 + D_1 = -2,$$

Which has unique solution

$$C_1 = 3/2 \text{ and } D_1 = 4.$$

After appointment into (8) we obtain result

$$\begin{aligned} \int \frac{3x-2}{x^2-4x+5} dx &= \frac{3}{2} \cdot \ln(x^2-4x+5) + \\ &+ 4 \cdot \operatorname{arctg}(x-2). \end{aligned}$$

**Example 4.** Let us study the integral of pure fraction of rational function

$$\int \frac{x+1}{x^5-2x^4+2x^3-4x^2+x-2} dx.$$

Solution: The equation

$$\begin{aligned} x^5 - 2x^4 + 2x^3 - 4x^2 + x - 2 &= \\ &= (x-2) \cdot (x^2+1)^2 = 0 \end{aligned}$$

has a real root  $\alpha_1 = 2$  of multiplicity  $p_1 = 1$  and a pair of complex conjugated roots  $z_1 = i$ ,  $\bar{z}_1 = -i$  of multiplicity  $q_1 = 2$ . In formula (5) are contained rational part and both transcendental parts in an arbitrary interval  $I \subseteq R$ , which does not contain point  $\alpha_1 = 2$ .

We have

$$\begin{aligned} \int \frac{x+1}{x^5-2x^4+2x^3-4x^2+x-2} dx &= \\ &= \frac{A_1 \cdot x + A_2}{x^2+1} + B_1 \cdot \ln|x-2| + C_1 \cdot \ln(x^2+1) + \\ &+ D_1 \cdot \operatorname{arctg}(x). \quad (9) \end{aligned}$$

After derivation of both sides of this equation we obtain

$$\begin{aligned} \frac{x+1}{(x-2) \cdot (x^2+1)^2} &= \frac{-A_1 \cdot x^2 - 2A_2 \cdot x + A_1}{(x^2+1)^2} + \\ &+ \frac{B_1}{x-2} + \frac{2C_1 \cdot x}{x^2+1} + \frac{D_1}{x^2+1}. \end{aligned}$$

After multiplying by the polynomial

$$Q(x) = (x-2) \cdot (x^2+1)^2$$

we obtain

$$\begin{aligned} x+1 &= (-A_1 \cdot x^2 - 2A_2 \cdot x + A_1) \cdot (x-2) + \\ &+ B_1(x^2+1)^2 + 2C_1 \cdot x \cdot (x-2) \cdot (x^2+1) + \\ &+ D_1 \cdot (x-2) \cdot (x^2+1) \end{aligned}$$

and by comparison of coefficients of the same power of the variable  $x$ , we obtain system of linear equation for variables  $A_1, A_2, B_1, C_1, D_1$ :

$$B_1 + 2 \cdot C_1 = 0,$$

$$A_1 + 4 \cdot C_1 - D_1 = 0,$$

$$A_1 - A_2 + B_1 + C_1 - D_1 = 0,$$

$$A_1 + 4 \cdot A_2 - 4 \cdot C_1 + D_1 = 1,$$

$$2 \cdot A_1 - B_1 + 2 \cdot D_1 = -1,$$

which has a unique solution

$$A_1 = -\frac{1}{10}, A_2 = \frac{3}{10}, B_1 = \frac{3}{25}, C_1 = -\frac{3}{50},$$

$$D_1 = -\frac{17}{50}.$$

After substituting of these values into (9), we obtain final result.

$$\begin{aligned} & \int \frac{x+1}{x^5 - 2 \cdot x^4 + 2 \cdot x^3 - 4 \cdot x^2 + x - 2} dx = \\ & = \frac{-x+3}{10 \cdot (x^2+1)} + \frac{3}{25} \cdot \ln|x-2| - \frac{3}{50} \cdot \ln(x^2+1) - \\ & - \frac{17}{50} \cdot \operatorname{arctg}(x). \end{aligned}$$

Remark. Using of given method is, most easier in case when all roots of equation  $Q(x) = 0$  are of multiplicity one.

#### Použité zdroje

DUSCHEK, A. (1949) *Vorlesungen über höhere Mathematik, 1. díl.* Wien. Springer Verlag. 1949.

FICHTĚNGOLC, G. M. (1951) *Kurs differencialnogo i intěgralnogo isčislenia, 2 díl.* Moskva-Leningrad. Gosudarstvennoje izdatělstvo tehniko-těoretickéj literatury. 1951.

#### Kontaktní adresa

doc. RNDr. Miloš Kaňka, CSc.  
Katedra matematiky  
FIS, VŠE v Praze  
nám. W. Churchilla 4  
103 00 Praha 3  
e-mail: kanka@vse.cz

Bohumil Vybíral

Katedra fyziky, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Hradec Králové  
Department of Physics, Faculty of Science, University of Hradec Králové

**Abstrakt:** Článek se zabývá učebnicemi fyziky, užívanými na českých školách v průběhu 19. a 20. století. Soustřeďuje se zejména na učebnice fyziky, které se užívaly na českých (i slovenských) základních, středních a vysokých školách po roce 1918 až do současnosti. U vysokoškolských učebnic jen pro úvodní kurs obecné anebo technické fyziky.

**Abstract:** The article deals with physics textbooks, used in Czech schools during 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century. It concentrates especially on the physics textbooks that were used at Czech (and also Slovak) elementary, secondary (high) schools and universities after the year of 1918 up to now and introductory courses of general or technical physics in university textbooks.

**Klíčová slova:** učebnice fyziky, základní škola, střední škola, univerzita.

**Key words:** physics textbooks, elementary school, secondary (high) school, university.

## ÚVOD

Učebnice fyziky zpravidla vycházejí ze schválených osnov (ve 20. století to u nás důsledně platilo pro základní a střední školy; osnovy schvalovalo ministerstvo školství). U učebnic fyziky, vydávaných nakladatelstvím JČMF (nyní Prometheus), dává JČMF garanci správnosti jejich obsahu. Osnova určuje skladbu, posloupnost a rámcový obsah učiva, učebnice učivo rozpracovává a uvádí aplikace, příklady a úlohy k procvičení. Situace na českých základních a středních školách se však v posledních pěti letech výrazně změnila, neboť ministerstvo školství školám nařídilo, aby si zpracovaly své vlastní (školní) vzdělávací programy (na základě předložených „Rámcových vzdělávacích programů“). Tato jistá demokratizace může být na jedné straně prospěšná, kdy si škola, resp. schopný a zkušený učitel (se souhlasem rozumného ředitele), vytvoří vlastní vzdělávací program, který bude moderní, pro žáky přitažlivý a pomůže mu dobře a efektivně učit fyzice a rozvíjet tvůrčí myšlení. Tato jistá rozvolněnost však také vedla k tomu, že na mnohých školách se hodinová dotace na fyziku a matematiku (předmětů u žáků zpravidla neoblíbených) výrazně snížila k neprospěchu fyzikální (a matematické) vzdělanosti mládeže. Těmito opatřeními se nepřímo negativně ovlivňuje i budoucí ekonomický vývoj celé společnosti. Uvedenou situaci signalizuje mj. úroveň zna-

lostí (či spíše neznalostí) z fyziky u uchazečů o studium na vysoké školy, která bohužel má stále sestupnou tendenci.

Předpokladem pro budování znalostí z fyziky u mládeže je dobrá učebnice a dobrý učitel. V průběhu 20. století byla vytvořena řada velmi dobrých učebnic fyziky pro různé typy škol, které jsou dobrým východiskem pro úspěšné studium. Obsahují nejen vlastní učivo, ale i fyzikální aplikace, ilustrace, vypočtené příklady, úlohy k procvičení a návody na laboratorní cvičení. Vývojem výuky fyziky a učebnic fyziky na středních školách v Čechách do roku 1918 a v období let 1918-1948 se soustavně a podrobně zabývá Höfer v monografiích [1] a [2]. V první analyzuje 27 učebnic a ve druhé velmi podrobně devět učebnic fyziky. Předložený článek uvádí učebnice fyziky jen v zkráceném přehledu, přičemž se neomezuje jen na školy střední (gymnázia), nýbrž zabývá se i učebnicemi pro školy základní a vysoké (zde jen pro kurs obecné a technické fyziky). Zajímavé jsou i počátky českých učebnic fyziky v 19. století, kdy šlo nejen o jejich obsah, ale i (a především) o českou terminologii, která se v té době utvářela. V dalším textu jsou i tyto učebnice ve stručnosti uvedeny.

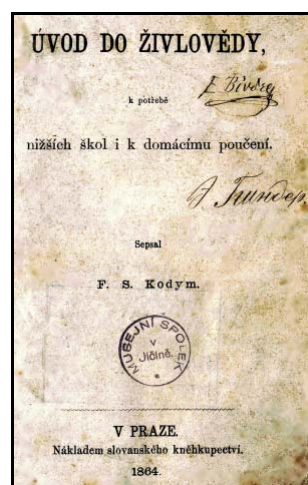
## 1 POČÁTKY ČESKÝCH UČEBNIC FYZIKY

Národní obrození v českých zemích habsburské monarchie začalo probíhat sice již od konce 18. století (zejména v oblasti krásné literatury a divadla), avšak do oblasti přírodních věd se začalo zřetelně prosazovat až od druhé poloviny 19. století. Souviselo to s reformou školství; ta proběhla roku 1848, avšak češtinu bylo možné na gymnáziích částečně používat již od roku 1816. Do té doby se na středních školách (především na gymnáziích a reálkách) užíval převážně jazyk německý anebo i latinský. Latina, jako jazyk vědců, byla opuštěna na konci 18. století. Čeština se samozřejmě lépe prosazovala na nižších školách (elementárních, obecných a měšťanských). Uvedené reformy školství vedly k nutnosti vytvářet v matematice a v přírodních vědách vhodnou českou odbornou terminologii. Snahou českých obrozenců bylo utvořit pro odbornou terminologii důsledně české ekvivalenty. Mnohé však byly vytvářeny necitlivě a zní (z dnešního hlediska) úsměvně.

Začněme již snahou vytvořit český název pro obor *fyzika* - tehdy *fysika* [3], vedle mezinárodně nakonec přijatého *fysika* (z řeckého *fysis* - příroda), byly navrhovány a přechodně i užívány tyto názvy: *umění přirozených věcí* (Nejedlý, 1806), *učení o přirození* (Michalko, 1819), *přírodnictví* (Sedláček, 1825), *přírodoskum* (Šádek, 1825), *silozpyt* (Smetana, 1842), *živlověda* (Kodym, 1864). Označení *fysika* začíná důsledně užívat až Mayer od roku 1872.

Prvním soustavným pojednáním o fyzice, které bylo určeno učitelům „na hlavních školách“, je spis *Přírodoskum neb Fyzyka čili Učení o přirozených věcech* o 109 stránkách. Knížku vydal r. 1825 v Hradci Králové Karel Šádek na svůj náklad. Je to spíše pomocná kniha pro další vzdělávání učitelů, než učebnice. Má jen zcela kvalitativní charakter, bez jediného matematického výrazu. V témže roce vyšla v Praze vědeckěji pojatá učebnice *Základové Přírodnictví aneb Fyziky a Matematiky potažené neboli smíšené*, Díl I., jejímž autorem byl dr. Vojtěch Sedláček, kněz s univerzitním přírodovědným vzděláním. Díl II. vyšel roku 1828, avšak další pokračování již autor nestihl, protože v 51 letech zemřel. Sedláčkovu Fyziku po 50 letech vysoce zhodnotil prof. Studnička [3], a to jak z hlediska věcného - obsahu a fyzikálního výkla-

du, tak z hlediska citlivosti výběru českých slov pro odborné názvosloví.



Obr.1 Učebnice F. S. Kodyma (1864)

Vrcholem tehdejších snah o úplnou českou učebnici fyziky byla podrobná učebnice Smetany: *Silozpyt čili fysika* pro vyšší gymnasia a reálky z r. 1842 (Praha: Matice Česká), která má 3 díly a 332 obrázků. Moderní je v tom, že např. uvádí poslední objevy v elektromagnetismu, např. Ampèrovu teorii elektromagnetismu anebo elektromagnetickou indukci (z r. 1831). Pro nižší střední školy též autor o 10 roků později vydal učebnici: *Počátkové silozpytu čili fysiky pro nižší gymnasia a reálky* (Praha: Knihkupectví J. G. Calye, 1852). Zde se vedle vytvářené české fyzikální terminologie uvádí pojmy v závorce také v němčině. Českou fyzikální terminologii Smetana zavádí velmi citlivě, hovoří např. o *elektríně*, o optice, jak je tomu i dnes (Sedláček r. 1825 optice říká *světloství*).

Z hlediska pokusů o tvorbu originální české fyzikální terminologie je zajímavá učebnice F. J. Kodyma: *Úvod do živlovědy k potřebě nižších škol i k domácímu poučení* (Praha: Slovanické kněhupectví, 1864, obr.1). Zde se můžeme setkat s přehnanou snahou vytvářet původní české ekvivalenty k většině odborných pojmů. Kodym např. pro *skupenství* užívá slovo *spojenství*, o *šíření zvuku* hovoří jako o *donášení zvuku* a *elektríně* říká *mlno*. Takže dnešní *vzájemné silové působení nabitých těles* úsměvně vyjadřuje slovy: *přitažlivá i odstrkavá moc věcí namlněných*. Celá stať o *mlně* je otištěna v článku [5]. Další tehdejší učebnice od Majera: *Fysika pro měšťanské školy* (Praha: nákladem

spisovatelovým, 1872) již vyjadřuje české fyzikální pojmy slovy velmi blízkými současné terminologii. Podle šetření v pojednání [6] vyšlo mezi roky 1852 až 1913 celkem 34 českých učebnic fyziky pro základní (v dnešní terminologii) a střední školy, avšak z toho počtu jen tři pro vyšší gymnasia a reálky. Tyto školy totiž byly, až do zániku habsburského mocnářství, často německé nebo utrakvistické (některé předměty se vyučovaly německy, jiné česky), kdežto na nižších - občanských - školách se již silně uplatňoval národní jazyk.

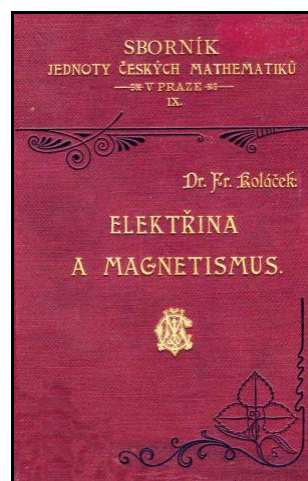
Výčet autorů, kteří mezi roky 1825 a 1913 vytvářeli české učebnice fyziky pro střední školy (gymnázia a reálky): Karel Šádek, Vojtěch Sedláček, František Josef Smetana, Jan Krejčí, F. Stanislav Kodým, Karel Starý, Josef Klika, Antonín Mayer, Eduard Stoklas, Jan Kopecký, Jan Crüger, František Hromádka, Jan D. Panýrek, Gustav Miler, Karel Sýkora, J. B. Lamb, Emanuel Leminger, Václav Pošusta, Gustav Kobliha, Karel Brož, František Reiss, J. A. Theurer, Bohuslav Mašek, Jaroslav Mareš, Jaroslav Jeništa, František Nachtikal a Stanislav Petíra.

## 2 ČESKÉ UČEBNICE FYZIKY, VYDÁVANÉ JČM NA PŘELOMU 19. A 20. STOLETÍ

*Jednota českých matematiků* (JČM), založená v Praze roku 1862, (od samého počátku sdružující však také fyziky, i když se to v názvu Jednoty objevilo až roku 1912; od té doby tedy JČMF), si vzala jako jeden ze svých cílů vydávat (od roku 1873) učebnice matematiky a fyziky, které by zajišťovaly „jednotnou terminologii a jistou nezbytně nutnou normalizaci celého vyučovacího procesu“ [8]. První učebnici fyziky vydala JČM roku 1893. Nyní podle [7] uvedu chronologicky všechny učebnice fyziky, které JČM vydala mezi lety 1893 a 1912; bylo jich celkem 13 (mimo opakovaných vydání). Reiss - Theurer: *Fysika pro vyšší třídy středních škol*, Praha: JČM, 1893. Vydání pro gymnasia (5. vyd., 1909) a vydání pro reálky (5. vyd., 1909). Koláček: *Hydromechanika*. Sborník JČM č.II. Praha: JČM, 1898. Strouhal: *Mechanika*. Sborník JČM č.IV, Praha: JČM, 1899. Brož: *Fysika pro nižší gymnasia*, Praha: JČM, 1901 (2. vyd., 1904) a *Fysika pro nižší reálky* Praha: JČM, 1901 (3. vyd., 1908). Strouhal:

*Akustika*. Sborník JČM č.VI, Praha: JČM, 1905. Koláček: *Elektřina a magnetismus*. Sborník JČM č.IX, Praha: JČM, 1898. Strouhal - Kučera: *Mechanika*. Sborník JČM č.XII, Praha: JČM, 1910 (2. vyd.). Mašek: *Fysika pro vyšší reálky*, díl I. pro VI. třídu, a díl II. pro VII. třídu, Praha: JČM, 1910. Jeništa: *Fysika pro vyšší gymnasia*, díl I. pro VII. třídu, a díl II. pro VIII. třídu, Praha: JČM, 1910.

Pozoruhodné jsou zde uvedené monografie Koláčkovy a Strouhalovy, vydávané jako Sborníky JČM, sloužily mj. jako vysokoškolské učebnice na české Filosofické fakultě, kde se tehdy studovala matematika a přírodní vědy. O tehdy velmi aktuálních fyzikálních poznatcích, zde uvedených, svědčí např. Koláčkova *Elektřina a magnetismus* z roku 1904 (obr.2), která na s. 648 již uvádí Kaufmannovy experimentální poznatky o specifickém náboji elektronu, o němž kvalitativně zjistil, že závisí na rychlosti elektronu (bylo to rok před vybudováním teorie relativity Einsteinem). Pozoruhodná je rovněž publikace Kučery: *Základy mechaniky tuhých těles (jako úvod do studia fyziky)*. Praha: JČMF, 1921, která tehdy byla velmi pěknou vysokoškolskou učebnicí *Teoretické mechaniky* pro fyziky.



Obr.2 Dílo F. Koláčka (1904)

## 3 UČEBNICE FYZIKY PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Na základních školách (dříve na nižších školách středních) se po roce 1918 užívala *Fysika* od Petíry a Šmoka (JČMF, 7. vyd., 1933, obr.3). Učebnice je sice stručná, avšak obsažná a na

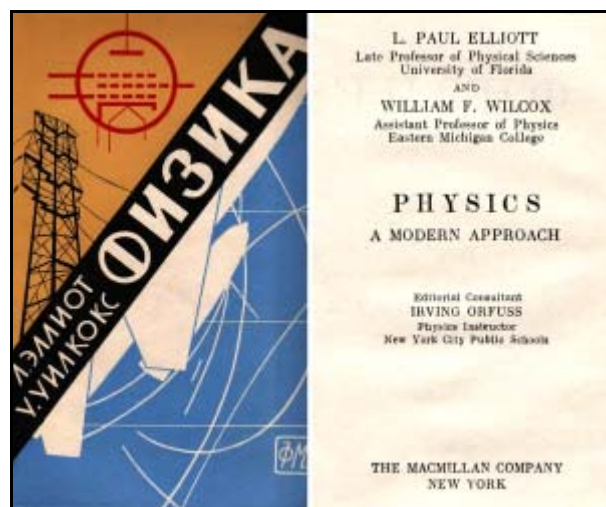


svou dobu moderní. Podívejme se však do současnosti. Pro výuku fyziky na základní škole a nižším stupni víceletých gymnázií vydalo nakl. Prometheus v období let 1994 až 1999 celkem 23(!) titulů učebnic od autorů Bohuněk, Janovič, Kolářová, Macháček, Lepil, které obsahují jednak vlastní učebnice a vedle toho pracovní sešity, metodické příručky, sbírky úloh a doplňkové texty k učivu pro školy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů. Ve stejné době (1998/99) vydalo nakl. Fortuna *Fyziku pro ZŠ*, pro 6. a 7. roč. a pro 8. a 9. roč. autorky Lustigové. Od r. 2004 také nakl. Fraus vydalo pro výuku fyziky v 6., 7., 8., a 9. roč. ZŠ graficky velmi výpravné učebnice kolektivu autorů, vedených Raunerem. K tomu přistoupila mezi léty 2007-2011 další série učebnic pro základní školy autorů Tesař, Jáchim, Míček, Kroupa, zpracované podle Rámcových vzdělávacích programů. Opravdu bohatá nabídka. Ze zahraničních zdrojů je velmi pozoruhodný starší titul: *Physics. A Modern Approach* autorů Elliott - Wilcox (The Macmillan Comp., New York); překlad do ruštiny (FM, Moskva, 1963, obr.4).

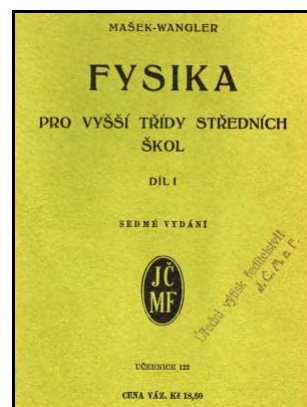
Alespoň krátce se ještě zmíním o současných učebnicích *Prvouky* pro 3. roč. a *Přírodovědy* pro 4. a 5. roč. v 1. stupni základní školy, které se uvádějí s podtitulem *Člověk a jeho svět*. Obsahují též elementy fyzikálních poznatků (včetně astronomie) a některých technických aplikací fyziky. Vedle učebnice je k dispozici také pracovní sešit. Na našem trhu je bohatá nabídka od šesti nakladatelství: Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola, Proda a SPN. Zmíním zde jen učebnici *Prvouka* pro 3. roč. (autorů Stará - Dvořáková - Frýzová; Fraus, 2009), která má články: *Měříme délku, objem a hmotnost* a *Jak pracuje počítač* (pojmy: paměťový čip, procesor, pevný disk). Nakladatelství Alter nabízí dvoudílnou *Přírodovědu* pro 4. roč. *Rozmanitost přírody* (1. díl Kholová - Hísek, 2. díl Novotný). Dvoudílná učebnice pro 5. roč. má díl *Člověk a technika* (Bradáč - Kolář), orientovaný na některé fyzikální aplikace do techniky: druhy energie, motory, telekomunikace. Je zde uplatňována zásada, že s elementy fyziky a jejími technickými aplikacemi je třeba seznamovat děti již od útlého věku.



Obr.3 Učebnice Petíry a Šmoka (1933)

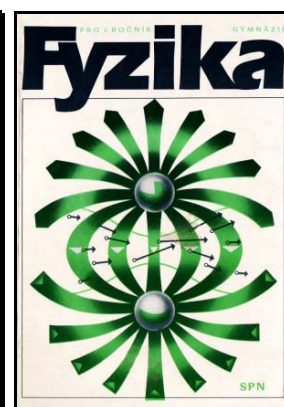


Obr.4 Učebnice L. P. Elliotta (1964)



Obr.5

Obr.5 Učebnice Maška - Wanglera (1936)  
Obr.6 Učebnice pro 1. roč. gymnázia (1984)



Obr.6

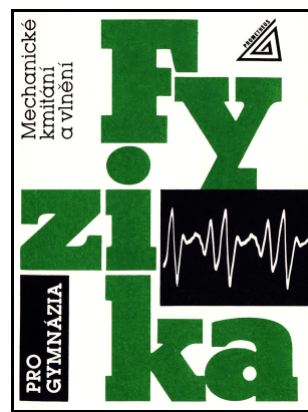
#### 4 UČEBNICE FYZIKY PRO GYMNÁZIA

Pro výuku fyziky na gymnáziích a dalších středních školách se ve třicátých letech 20. století užívala dvoudílná učebnice autorů Mašek -

Wangler: *Fysika pro vyšší třídy středních škol* (JČMF, 1936, obr.5). Učebnice je sice stručná, avšak obsažná a velmi pěkná (tehdy i moderní). Na tyto učebnice po roce 1945 navázaly učebnice *Fysika pro třetí třídu gymnasií* (Chytilová a kol., Státní nakl. učebnic, 1951) a *Fysika pro čtvrtou třídu gymnasií* (Bělař a kol., SPN, 1952). Velká školská reforma z roku 1953 zavedla jednotnou „jedenáctiletku“ (JŠŠ) a pro ni bylo vypracováno 5 učebnic *Fysika pro 7. až 11. postupný ročník*, které v letech 1954 až 1957 vydalo SPN (pro nižší stupeň: (7) Špaček - Vagner, (8) Hlavička - Vlček - Voráček; pro vyšší stupeň: (9) Kašpar - Chytilová - Vlach, (10) Šoler - Lehár - Fuka a (11) Rudolf - Fuka - Hlavička). Pro výuku astronomie se v 11. ročníku JŠŠ užívala velmi pěkná učebnice Voroncov - Veljaminov: *Astronomie* (Praha: SPN, 1954), přeložená z ruštiny. V osmdesátých letech byla vypracována další série učebnic pro gymnázia: Vachek et al: *Fyzika pro I. roč. gymnázia*, Praha: SPN, 1984, obr.6. Svoboda et al: *Fyzika pro II. roč. gymnázia*, Praha: SPN, 1985. Lepil et al: *Fyzika pro III. roč. gymnázia*, Praha: SPN, 1986. Pišút et al: *Fyzika pro VI. roč. gymnázia*, Praha: SPN, 1987. Mají mutaci českou i slovenskou. K učebnicím byly vydávány různé doplňky, např. Vachek - Volf: *Doplňěk k učivu fyziky pro I. roč. gymnázií se zaměřením na matematiku*. Praha: SPN, 1988.

V současnosti mají studenti českých gymnázií k dispozici soubor osmi učebnic *Fyzika pro gymnázia* (Praha: Prometheus, 1992/3). Jednotlivé díly mají podtituly: *Mechanika* (Bednařík - Široká - Bujok), *Molekulová fyzika a termika* (Bartuška - Svoboda), *Elektřina a magnetismus* (Lepil - Šedivý), *Optika* (Lepil - Kupka), *Fyzika mikrosvěta* (Štoll), *Speciální teorie relativity* (Bartuška), *Astrofyzika* (Šolc). Nové vydání některých těchto učebnic vyšlo po roce 2000 (obr.7). Učebnice mají vysokou úroveň (garantuje ji JČMF), jsou obsažné a současné (tři samostatné díly se věnují moderní fyzice na středoškolsky dostupné úrovni). Pro vysoké školy s přírodovědným a technickým zaměřením by bylo velmi přínosné, pokud by absolventi gymnázií na ně přicházeli se znalostmi fyziky, které tyto učebnice obsahují. Pro opakování látky, zejména pro účely maturit a přijímacích zkoušek, slouží kompendium: Svoboda et al.: *Přehled středoškolské fyziky*, Praha: Prometheus, 1996 (3. vyd.). Obsažné jsou i sbírky řešených

úloh, k nimž patří: Kružík: *Sbírka úloh z fyziky pro žáky středních škol*, Praha: SPN, 1969, vystřídaná dvoudílnou sbírkou Tomanová et al.: *Sbírka úloh z fyziky pro gymnázia*, Praha: SPN, 1988, překlad ze slovenštiny). Další trojdílnou sbírku řešených úloh pro střední školy připravil Bartuška (Praha: Prometheus, 1997/1998).



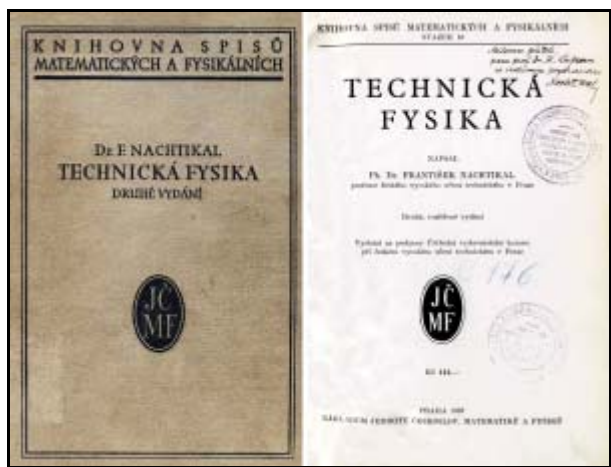
Obr.7 Učebnice pro gymnázia  
Lepil (2001)

Ze zahraničních učebnic pro střední školy stojí za zvláštní pozornost americký titul *Physics. Physical Science Study Committee*, zpracovaný pod vedením Killiana (nakl. D. C. Heath and Comp., Boston, 1960). Učebnice je pozoruhodná a netradiční již svojí strukturou a posloupností látky: *Vesmír* (včetně základních poznatků o látce), *Optika a vlny*, *Mechanika*, *Elektřina a stavba atomů* a na závěr *Návod k laboratorním úlohám*. Byl pořízen překlad do ruštiny (Moskva: Nauka, 1965).

## 5 UČEBNICE PRO VYSOKOŠKOLSKÝ KURS OBECNÉ FYZIKY

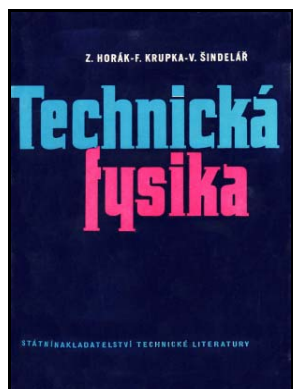
Pro základní kurz fyziky na univerzitách (připravujících odborné fyziky i učitele fyziky) a na technických vysokých školách je také k dispozici velmi bohatá základní literatura. Již po 1. sv. válce vyšly péčí nakl. JČMF čtyři české tituly: Macků: *Fyzika* (1928); Novák: *Fyzika* (díl I., 3. vyd., 1929 a díl II., 3. vyd., 1933), Macků - Novák - Nachtikal: *Základy praktické fyziky* (5. vyd., 1939) a úspěšná učebnice Nachtikal: *Technická fyzika* (2. vyd., 1937, obr.8). Jde vesměs o velmi dobré učebnice, přičemž Nachtikalova fyzika obsahuje i partie tehdy současné fyziky - jako základy speciální teorie

relativity a vlnové mechaniky. V nezměněném znění z roku 1937 učebnice vyšla ještě roku 1946 a 1951.



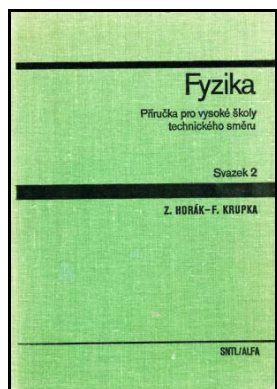
Obr.8 Nachtikalova Technická fyzika z r. 1937

Po 2. sv. válce vyšla řada dobrých vysokoškolských učebnic: Friš - Timoreva: *Kurs fyziky*, díl I.-III. (Praha: NČSAV, 1953, překlad z ruštiny); Horák: *Praktická fyzika* (Praha: SNTL, 3. vyd. 1958); Petřílka - Šafrata: *Elektrina a magnetismus* (1. vyd., Praha: Přírodovědecké vydavatelství, 1953; 2. vyd., Praha: NČSAV, 1956); Ilkovič: *Fyzika* (Bratislava: SVTL, 1958, 1961, ALFA a SNTL, 1973); Horák - Krupka - Šindelář: *Technická fyzika* (Praha SNTL, 1960, 1961), podrobná učebnice a příručka pro techniky s četnými aplikacemi, oblíbená nejen u fyziků, ale i u inženýrů (obr.9); Brož et al.: *Základy fyzikálních měření* (Praha: SPN, I. díl: 1967, II. díl: 1974).



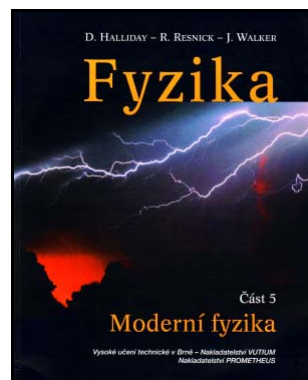
Obr.9

Obr.9 Úspěšná Technická fyzika (1960)



Obr.10

Obr.10 Fyzika (pro techniky)  
Horák - Krupka (1976)



Obr.11 Fyzika (5. část z r. 2000)

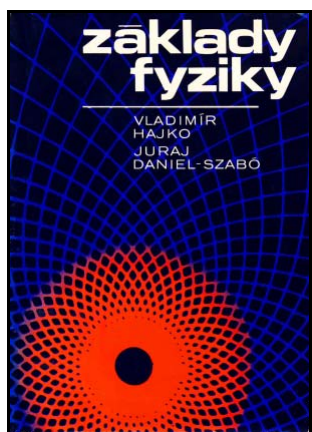
Nově zpracovali Horák a Krupka pro studenty technik učebnici: *Fyzika* (SNTL, 1966, 1976, 1981, obr.10). Tato poslední učebnice je pozoruhodná originálním Horákovým přístupem k výkladu elektromagnetického pole prostřednictvím teorie relativity. Pro studující učitelství na pedagogických fakultách se projektovala třídílná *Fyzika*. Vyšly však jen dva díly: Hlavička et al: *Fyzika pro pedagogické fakulty I. díl*. Praha: SPN, 1971 (obsahuje pěkně zpracovanou mechaniku, molekulovou fyziku, termiku, kmitání a vlnění) a Baláž - Doležal - Brdečka: *Fyzika pro pedagogické fakulty III. díl*. Bratislava: SPN, 1973 (obsahuje teorii relativity, atomistiku jadernou fyziku). Na trhu v té době byly k dispozici také dvě úspěšné učebnice Fučka - Havelka: *Elektrina a magnetismus*, 3. vyd. Praha: SPN, 1979, (1. vyd. 1957, 2. vyd. 1962) a *Optika*, Praha: SPN, 1961, které tyto dva díly volně doplňovaly.

Z anglického originálu Beiser: *Perspektive of Modern Physics* (McGraw Hill, New York, 1969) vydala Academia v Praze, 1975, překlad: *Úvod do moderní fyziky*. V knize, schválené jako vysokoškolská učebnice, je na matematické úrovni, dostupné začínajícímu VŠ studentovi fyziky, věnována pozornost relativistické fyzice, kvantové mechanice, atomové a jaderné fyzice a fyzice pevných látek. Jako vysokoškolská učebnice fyziky pro stavební fakulty byla vydána Binko - Kašpar et al.: *Fyzika stavebního inženýra* (Praha/Bratislava: SNTL/ALFA, 1983). Pozoruhodná je přehledným uspořádáním fyzikálních veličin a jejich jednotek a fyzikálními aplikacemi ve stavebnictví.

V současnosti je v České republice, jako učebnice obecné fyziky, užíván překlad americké

učebnice autorů Halliday - Resnick - Walker: *Fyzika*, John Wiley & Sons, New York, 1997 (Brno: Vutium, Praha: Prometheus, 2000). Jde zde o současné pojetí vysokoškolské fyziky; její 5. část už svým názvem *Moderní fyzika* napovídá o zaměření na současnou fyziku. Tato velmi poutavá učebnice má četné příklady a úlohy (s uvedenými výsledky), přehled matematických vzorců, tabulky konstant a navíc pěkné barevné ilustrace a velmi kvalitní tisk (obr.11).

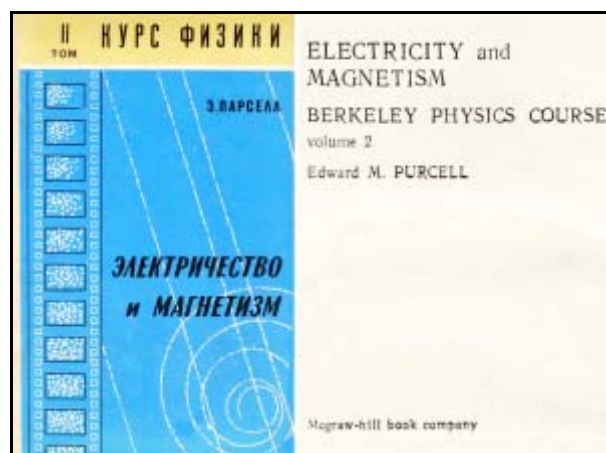
Na Slovensku rovněž vyšlo několik dalších titulů vysokoškolských učebnic fyziky: *Všeobecná fyzika*, Bratislava/Praha: ALFA/SNTL, 1978-1980 (1. díl Veis - Maďar - Martišovits: *Mechanika a molekulová fyzika*; 2. díl Čičmanec: *Elektrina a magnetizmus*; 3. díl Štrba: *Optika*; 4. díl Vanovič: *Atómová fyzika*). Další učebnice: Hajko - Szabó: *Základy fyziky*. (Bratislava: Veda, 1980) a Krempaský: *Fyzika* (Bratislava/Praha: ALFA/SNTL, 1982). Krempaského i Hajkova učebnice mají moderní obsah a netradiční strukturu a jsou úspěšným pokusem podávat fyziku s určitou originalitou. Krempaského *Fyzika* má navíc originální způsob prezentace fyzikálních poznatků, kdy na levé polovině stránky se uvádí základní poznatky, kdežto pravá polovina stránky obsahuje odvození a jejich detailnější rozbor, což zefektivňuje studium.



**Obr.12 Základy fyziky**  
Hajko - Szabo (1980)

Ze zahraničních vysokoškolských učebnic fyziky je zajímavý titul Rossel: *Obščaja fizika* (Moskva: Mir, 1964), jde o překlad francouzské učebnice *Physique Générale* (Paris: Griffon - Neuchâtel Diffusion Dunod, 1960). Struk-

tura této vysokoškolské učebnice je netradiční: po úvodním přehledu matematického aparátu se věnuje stavbě hmoty (včetně stavby jádra a jeho štěpení). Pak následují kapitoly *Mechanika* (včetně základů teorie relativity), *Vlnové jevy* (akustika, optika - včetně optiky geometrické, vlastnosti elektromagnetických vln), *Teplo a termodynamika* (včetně tepelného záření), *Elektrina a atomová fyzika* (včetně základů kvantové mechaniky). Pozoruhodný je rovněž titul Orear: *Fundamental Physics* (John Wiley & Sons, New York, 1997), přeložený do slovenštiny (Bratislava: ALFA, 1977). Jde opět o moderní učebnici, vhodnou zejména pro bakalářský program. Vynikající úroveň má *Berkeley Physics Course* (5 dílů, od r. 1965 postupně vydaných v McGraw Hill, New York, Vol. 1.: Kittel - Knight - Ruderman: *Mechanics*; Vol. 2: Purcell: *Electricity and Magnetism*; Vol. 3: Crawford: *Waves*; Vol. 4: Wichmann: *Quantum physics*; Vol. 5: Reif: *Statistical Physics*) - byl pořízen ruský překlad (Moskva: Nauka, 1971-1974). Velmi populární stále jsou Feynmanovy přednášky z fyziky se čtivým podáním látky v netradičním uspořádání: Feynman - Leighton - Sands: *The Feynman lectures on physics*, Vol. 1-3 (London: Reading, 1963; Addison - Wesley publishing Comp., 1966, 1977 a Basic Books: The New Millennium Edition, 2011). Byly přeloženy do řady jazyků, mj. do ruštiny (Moskva: Nauka, 1965-1967), do slovenštiny (Bratislava: ALFA, 1980-1989) a do češtiny (Havlíčkův Brod: Fragment, 2000-2002, 3 díly včetně řešených příkladů).



**Obr.13 Berkeley Physics Course, Vol.2**  
překlad do ruštiny (1971)

## ZÁVĚR

Uvedený přehled ukazuje, že zejména 20. století přineslo bohatou nabídku pěkných učebnic fyziky s dobrou strukturou látky a zajímavým způsobem jejího podání. Jsou to však vesměs učebnice klasického typu, tj. tištěné na papíře. Nejsou interaktivní (klasická papírová forma to umožňuje jen velmi omezeně), což málo vyhovuje moderním trendům učení. Rozvoj fyziky přinesl od poslední třetiny 20. století vynikající komunikační a informační technologie, konkrétně počítače a internet. Vznikly rovněž elektronické knihy. To vše dává příležitost k dalšímu vývoji pomůcek k učení - ve formě

elektronických učebnic. Zde by se mohly uplatnit stávající elektronické technologie (po jejich dalším funkčním vylepšení) a plně v nich realizovat metody interaktivního učení, za použití multimediálních prostředků, apletů a krátkých videosekvencí. Toto se jeví jako nepříliš vzdálená perspektiva, která zajisté může přinést do procesu učení a vzdělávání větší efektivnost a atraktivitu. Nicméně jsem přesvědčen, že papírová učebnice si i nadále zachová své jisté tradiční osvědčené postavení (i když pravděpodobně poněkud omezené) a to pro svou jednoduchost, přehlednost a bezpochyby i komfort při práci se zrakem.

Článek byl redakčně upraven

Snímky učebnic: prof. B. Vybíral

### Použité zdroje

- [1] HÖFER, G. *Vývoj výuky fyziky a učebnic fyziky na středních školách v Čechách do roku 1918*. Monografie. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1996. ISBN 80-7043-190-3.
- [2] HÖFER, G. *Vývoj výuky fyziky a učebnic fyziky na středních školách v Čechách v období 1918 - 1948*. Monografie (1. a 2. část). Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7043-228-4.
- [3] STUDNIČKA, F. J. O rozvoji naší literatury fyzikální za posledních padesát let. *Časopis pro pěstování matematiky a fyziky*, Vol.5 (1876), No.6, s.241-251. Dostupné z: [http://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/122451/CasPestMatFys\\_005-1876-6\\_1.pdf](http://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/122451/CasPestMatFys_005-1876-6_1.pdf)
- [4] MECHLOVÁ, E. et al. *Výkladový slovník fyziky pro základní vysokoškolský kurz*. Praha: Prometheus, 1999. ISBN 80-7196-151-5.
- [5] VOLF, I. Pohledy zpátky do 19. století: O mlně. *Rozhledy matematicko-fyzikální*. 85 (2010) č.3, s.20-25. ISSN 0035-9343.
- [6] VONDŘEJCOVÁ, K. *Historie fyziky jako motivační prvek ve fyzikálním vzdělávání*. Pojednání ke státní doktorské zkoušce, s. 29. Hradec Králové: Katedra fyziky PřF UHK, 2012.
- [7] POSEJPAL, V. *Dějepis Jednoty českých matematiků*, s.84. Praha: JČM, 1912.
- [8] VESELÝ, F. *100 let Jednoty československých matematiků a fyziků*, s.46. Praha: SPN, 1962.

### Kontaktní adresa

prof. Ing. Bohumil Vybíral, CSc.  
Katedra fyziky  
Přírodovědecká fakulta  
Univerzita Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

e-mail: bohumil.vybiral@uhk.cz

**Vážení autoři, současní i budoucí,**

připomínáme, že **od 1. ledna 2012 jsou povinná klíčová slova v jazyce článku a v angličtině**, u článků v angličtině pak jsou povinná klíčová slova v angličtině a v češtině. Rozsah abstraktu je nově omezen na 350 znaků, rozsah klíčových slov na 70 znaků - viz nová šablona pro psaní příspěvků.

I pro toto vydání musela redakční rada zamítnout či vrátit k přepracování řadu článků, které nesplňovaly požadovaná kritéria. Stále přetrvávají problémy s kvalitou obrázků a grafů. Ve značné míře se ale také objevuje psaní citací až za interpunkční tečkou, takže citace stojí samostatně za větou. Upozorňujeme, že **citace je součástí textu** a tečka patří až za citaci. Články s chybnou interpunkcí u citací budou autorům vráceny k přepracování z formálních důvodů. Vydavatelství a vědecká redakční rada časopisu pracuje bez nároku na honorář, striktně proto budeme u Vašich příspěvků vyžadovat **splnění veškerých formálních náležitostí**. Není v našich možnostech opravovat texty, citace, vzorce, překreslovat obrázky, atd. Z těchto důvodů jsou od vydání 1/2012 v platnosti následující opatření:

- a) Každý příspěvek, který nebude splňovat veškeré formální náležitosti (uvedené dále) bude zamítnut ještě před recenzním řízením.
- b) Opravený příspěvek, zaslaný autorem opětovně po zamítnutí, bude automaticky odložen pro posouzení k následujícímu vydání.
- c) Nebudou publikovány články s textovým rozsahem menším než 2 strany. Doporučený rozsah příspěvků je 4-8 stran. V případě požadavku publikování rozsáhlých statí je potřebné toto předem konzultovat s redakcí.

**Pro možnost publikování článku musejí být vždy splněny tři zásadní podmínky:**

- 1) kladné hodnocení nejméně dvěma recenzenty,
- 2) dodržení potřebné formální úpravy (týká se i obrázků, fotografií, tabulek a grafů)
- 3) dodání kompletních podkladů pro publikování článku (originály obrázků, zdrojová data...)

**Od čísla 1/2012 platí inovovaná šablona pro psaní příspěvků**, v níž jsme odstranili drobné nepřesnosti z původní šablony. Stránka má okraje 2 cm, vlastní text článku se píše do sloupců šířky 8 cm s dělicí čarou mezi nimi. Celý článek (včetně nadpisů, popisků obrázků a tabulek) se píše bez odsazování prvního řádku odstavce, výhradně stylem **Normální, Times New Roman, 12**. Používání hypertextových odkazů (včetně e-mailových adres), poznámek pod čarou, indexovaných citací, automatického číslování, používání lomítka "/" místo závorek je nepřipustné. Uvozovky se zásadně používají ve formátu 99...66 („text“).

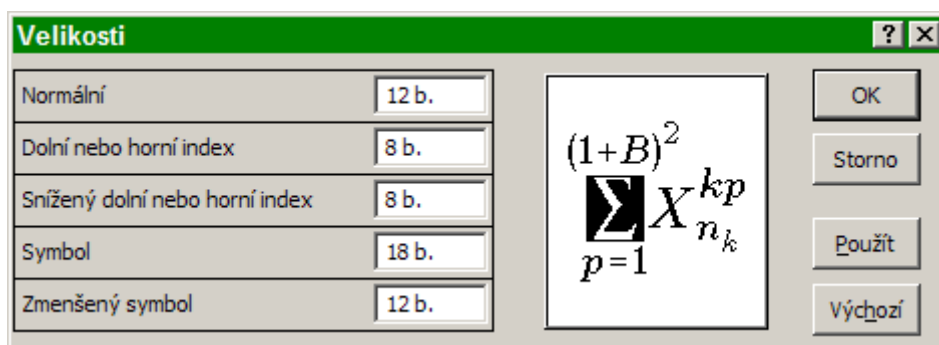
**Abstrakt a Abstract** jsou od čísla 1/2012 omezeny na maximální rozsah 350 znaků (včetně mezer) - rozsah vymezuje rámeček šablony (Times New Roman, 12, obyčejné).

**Klíčová slova a Key words** jsou povinná, v maximálním rozsahu 70 znaků (včetně mezer) - do konce daného řádku (Times New Roman, 12, obyčejné).

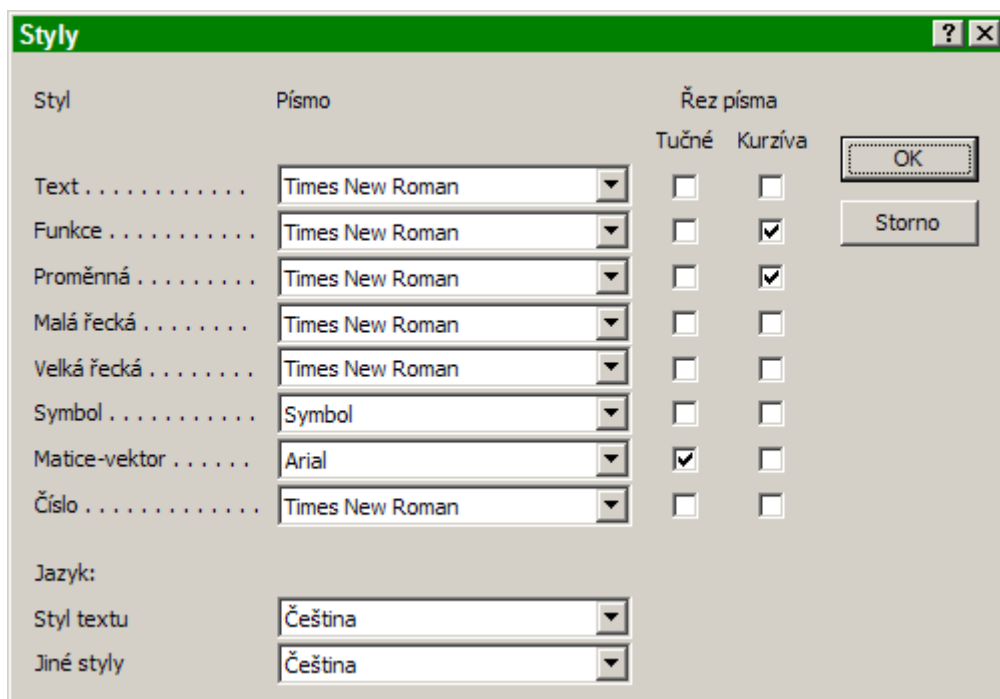
**Obrázky** se vkládají se stylem obtékání "v textu", obrázek je na pozici znaku a přesouvá se s textem. Jiné umístění, stejně jako použití složených (seskupených) obrázků je nepřipustné.

**Tabulky** musejí být vytvořeny v MS-Word.

**Vzorce** se píšou výhradně v MS-Equation (Editor rovnic), musí splňovat podmínku korektního otevření v editoru rovnic Microsoft 3.1 (Word 2000) a musí jít tímto editorem upravit. Font Times New Roman je nastaven i pro malou a velkou řeckou abecedu. Základní nastavení editoru rovnic je na obrázcích dole.



Obr.1 Nastavení velikostí v editoru rovnic



**Obr.2 Nastavení písem v editoru rovnic**

Při psaní vzorců dodržujte všechna typografická pravidla (mezery mezi číslem a jednotkou, řádové mezery...). Pro symbol násobení se zásadně používá násobící tečka v polovině výšky písma (ALT+0183, nikoliv interpunkční tečka nebo hvězdička - ta je přípustná pouze pro výpisy programů, kde je standardem pro operaci násobení), pro rozměry apod. se používá násobící křížek (ALT+0215), 1 024 × 768 px (ne 1024x768 px), číslování rovnic vpravo v oblých závorkách. Jednoduché jednořádkové vzorce a rovnice umístěné v textu se píšou jako text, editor rovnic narušuje řádkování.

**Grafy** se vkládají přímo do textu jako obrázky (např. vyříznuté snímky obrazovky) v jednoduchém barevném provedení, ve velikosti 1:1, výhradně ve formátu PNG. Základní nastavení MS-Excel pro graf je: Ohraničení - žádné; Plocha - žádná; Osy - plná, tenká, černá; Mřížky - plná, tenká, světle šedá; Hlavní značky - křížek; Vedlejší značky - uvnitř, pro všechny popisy, včetně legendy: Písmo - Arial, 8, tučné, automatická velikost - NE. Graf nesmí mít nadpis.

**Maximální šířka obrázků, tabulek a grafů je 7,9-8 cm, tj. 300 pixelů**, pro 100% velikost. Při zvětšování či zmenšování dochází k výrazné degradaci a tím i ke ztrátě grafické úrovně Vašeho příspěvku. Pro zachování maximální kvality grafů a obrázků je nezbytné vytvořit je ve skutečné velikosti a převést do bezkompresního formátu PNG, případně BMP. **Použití formátu JPG je nepřípustné.** Obrázky i grafy musí být kontrastní a dokonale ostré, zejména pokud obsahují text. Základní tloušťka čáry je 1 pixel, v tomto směru předpokládejte značné problémy při konverzi z grafických programů, které standardně definují čáru v milimetrech nebo milsech (Corel, Callisto, Visio...). Proto Vám doporučujeme jednoduché obrázky a schémata kreslit v jednoduchých a nenáročných grafických programech (Paintbrush, Malování...). Obrázek určený pro zobrazení na monitoru musí být poměrně hrubý. Výjimkou jsou pouze ilustrační PrintScreeny obrazovek, které následně konvertujeme na potřebnou velikost. Ve výjimečných případech je možné obrázky, tabulky a grafy umístit přes celou šířku stránky tj. 17 cm (630 px). Maximální velikost objektu je 17 × 24 cm. Toto je nutné předem konzultovat s redakcí časopisu. Časopis je formátován pro zobrazení na monitoru při základním zvětšení 100 % a pro něj musíme zajistit maximální čitelnost.

**Citace musejí být dle ISO-690, a to ve formátu podle příkladu v šabloně.**

Příjmení a iniciála(y) autora velkým písmem, mezi autory pomlčka. Název zdroje kurzívou. Má-li zdroj ISBN (ISSN), neuvádí se vydání ani počet stran. Všechny citace musejí mít jednotnou strukturu a jednotný styl. U datovaných citací:

**NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. (1992) Citace dle ISO. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.**

Je-li použito číslování zdrojů, je v hranatých závorkách, odsazené tabulátorem:

**[1] NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. Citace dle ISO. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.**

**Automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole a aktivní hypertextové odkazy jsou zakázány**, a to i v případě internetových adres, které musí být vloženy jako normální text,

a obrázků stažených z internetu, které musí být vloženy do textu jako nezávislá bitová mapa. Pokud do šablony kopírujete již hotové texty, potom výhradně postupem **Úpravy → Vložit jinak → Neformátovaný text**.

**Je povinností autora, zkontrolovat, že v odesílaném souboru je pouze styl Normální**, případně systémově přidávané a neodstranitelné styly z originální šablony: Nadpis1, Nadpis2, Nadpis3 a Standardní písmo odstavce. Všechny zavlčené styly, stejně jako automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole, hypertextové odkazy, budou před formátováním příspěvku do časopisu bez náhrady odstraněny. Pokud dojde ke ztrátě některých informací, budou příspěvky vráceny z formálních důvodů.

**Příspěvek musí být zaslán ve formátu DOC** - pro MS-Word 2000 (příp. Word 6, 98, 2003). Při výchozím zpracování článků v MS-Word 2007 a 2010 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů.

**Ke každému příspěvku musejí být zaslány originály obrázků** v bezkompresním formátu PNG či BMP, fotografie lze zaslat také v bezkompresním formátu JPG (kvalita 100 %). Konzultace k obrazovým materiálům si můžete vyžádat na e-mailové adrese rene.drtna@uhk.cz.

Pro tvorbu obrázků je k dispozici technická podpora v souboru šablon. Červený rámeček vyznačuje přípustnou šířku pro sloupec a stránku. Naleznete tam i ukázkou detailu obrázku tak, jak jej poslal autor, a ukázkou, jaký je požadavek časopisu. Soubory není potřeba instalovat, pouze se rozbálí do libovolného adresáře. Písmo v obrázcích přednostně Arial 8 Bold nebo Tahoma 8 Bold.

**Pro grafy musejí být zaslána zdrojová data ve formátu XLS** pro MS-Excel 2000 (příp. Excel 5.0, 98, 2003). Při výchozím zpracování dat v programech MS-Excel 2007 a 2010 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů. Grafy musejí být v daném souboru uloženy jako samostatné listy (Graf1, Graf2...), ne jako objekt na listu dat.

Informace pro psaní příspěvků najdete rovněž na <http://www.media4u.cz/m4u-sablony.pdf> nebo přímo na:

<http://www.media4u.cz/m4u-graf.xls>

<http://www.media4u.cz/m4u-tabulka.doc>

<http://www.media4u.cz/m4u-text.doc>

<http://www.media4u.cz/mm.zip>

Na stránkách časopisu si můžete stáhnout šablonu pro psaní příspěvků, ukázkou tabulek nebo předdefinovaný formát grafu. Věříme, že používání šablon oboustranně zefektivní naši práci a přinese jednodušší a účinnější úpravy textů.

**Redakční rada Media4u Magazine**



**Nezávislé recenze pro vydání Media4u Magazine 3/2012 zpracovali:**

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.  
prof. Ing. Lilia Dvořáková, CSc.  
prof. RNDr. Josef Matušů, CSc.  
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.  
prof. RNDr. Ivo Volf, CSc.  
prof. Ing. Bohumil Vybíral, CSc.

doc. PhDr. JUDr. Jiří Bílý, CSc.  
doc. Ing. Lubomíra Breňová, CSc.  
doc. PhDr. Dana Dobrovská, CSc.  
doc. Ing. Josef Kacr, CSc.  
doc. Ing. Vratislav Kozák, Ph.D.  
doc. JUDr. PhDr. Miroslav Mareš, Ph.D.  
doc. Ing. Hana Pačesová, CSc.  
doc. PhDr. Michaela Pišová, M.A., Ph.D.  
doc. PhDr. Libuše Podlahová, CSc.  
doc. Ing. Alexandr Soukup, CSc.

Mgr. Martin Bastl, Ph.D.  
Ing. Lucia Krištofiaková, Ph.D.  
Ing. Ivica Linderová, Ph.D.  
Mgr. Juraj Sitáš, Ph.D.  
Ing. Eva Tóblová, Ph.D.  
Mgr. Irina Hafijčuková  
Mgr. Petra Horáčková  
Ing. Jan Šíba  
Ing. Jiří Vávra

**Redakční rada děkuje všem recenzentům za ochotu a za čas, který věnovali zpracování recenzních posudků.**

Vydáno v Praze dne 15. 9. 2012, šéfredaktor - Ing. Jan Chromý, Ph.D., zástupce šéfredaktora - doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D.  
Korektura anglických textů - PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D., sazba a grafická úprava - doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D.

**Redakční rada:**

prof. Ing. Radomír Adamovský, DrSc.  
prof. Ing. Ján Bajtoš, CSc., Ph.D.  
prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.  
prof. Ing. Pavel Cyrus, CSc.  
prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.  
prof. Ing. Jiří Jindra, CSc.  
prof. Dr. hab. Mirosław Kowalski  
Em. O. Univ. Prof. Dipl.-Ing. Dr.phil.  
Dr.h.c. mult. Adolf Melezinek  
prof. Dr. hab. Ing. Kazimierz Rutkowski

prof. PhDr. Ing. Ivan Turek, CSc.  
doc. Ing. Marie Dohnalová, CSc.  
doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D.  
doc. Ing. Vladimír Jehlička, CSc.  
doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.  
doc. PaedDr. Jiří Nikl, CSc.  
doc. Ing. Marie Prášilová, CSc.  
Mgr. Anica Djokič, MBA

PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.  
Donna Dvorak, M.A.  
PhDr. Marta Chromá, Ph.D.  
Ing. Jan Chromý, Ph.D.  
Ing. Katarína Krpálková-Krelová, Ph.D.  
PaedDr. Martina Manénová, Ph.D.  
Mgr. Liubov Ryashko, Ph.D.  
PhDr. Ing. Lucie Severová, Ph.D.  
Ing. Mgr. Josef Šedivý, Ph.D.  
PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D.

URL: <http://www.media4u.cz>  
Spojení: [jan.chromy@centrum.cz](mailto:jan.chromy@centrum.cz)