



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

21. ročník

4/2024

# 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, od června 2015 je časopis indexován v databázi ERIH Plus. Časopis je na seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik, který vydává Rada pro výzkum, vývoj a inovace ČR.

## NA ÚVOD

### INTRODUCTORY NOTE

Vážené dámy, vážení pánové,

ve skromných podmínkách proběhla mezinárodní vědecká konference Média a vzdělávání – Media and Education 2024, kterou spolupřátali

- Časopis Media4u Magazine
- Katedra didaktiky ekonomických předmětů, Fakulta financí a účetnictví, Vysoká škola ekonomická v Praze
- Grigol Robakidze University Tbilisi
- Státní pedagogická univerzita Donbass

Vzhledem k nízkému počtu příspěvků jsme se rozhodli posunout termín pro zaslání příspěvků do 20. 12. 2024. Potom, bude sborník k dispozici v příslušné části webu časopisu.

Do budoucna se budeme při pořádání konference orientovat na spolupráci s jinými VŠ.

Těší nás trvalá spolupráce s autory, kteří vnímají skutečnost, že podobné časopisy poskytují zdarma prostředí nejen k publikační činnosti, ale také k diskusi odborníků, případně získávání praktických a důležitých dovedností studentů pro publikační činnost. Zrovna tak poskytují zajímavé podklady pro výuku a vzdělávání.

Jménem vědecké rady časopisu Media4u Magazine přeji všem našim čtenářů, autorům, recenzentům a dalším spolupracovníkům krásné vánoční svátky a hodně zdraví a pohody v novém roce.

Těšíme se na další setkávání s vámi

Ing. Jan Chromý, Ph.D.  
Šéfredaktor



## OBSAH

<b>Peter Beisetzer .....</b>	<b>3</b>
<b>Výskumná činnosť reflektujúca reformu Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie na Slovensku</b>	
<i>Research activities reflecting the reform of the State Education Program for Basic Education in Slovakia</i>	
<b>Vladimíra Kocourková - Edita Ondřejová - Marta Kolaříková .....</b>	<b>8</b>
<b>Přístup a hodnocení vzdělávacích nabídek v oblasti primární prevence rizikového chování dětí z pohledu pedagogů mateřských a základních škol v České republice</b>	
<i>Access and Evaluation of Educational Opportunities in the Field of Primary Prevention of Risky Behavior in Children from the Perspective of Preschool and Primary School Teachers in the Czech Republic</i>	
<b>Eva Isabelle Křeček .....</b>	<b>17</b>
<b>Psychologie lidského klamání v komunikačním procesu a význam neverbální komunikace</b>	
<i>The psychology of human deception in the communication process and the importance of nonverbal communication</i>	
<b>Alena Králová.....</b>	<b>20</b>
<b>Jak může zlepšení matematické gramotnosti přispět k rozvoji kritického myšlení ve výuce ekonomiky na středních školách?</b>	
<i>How can the improvement of mathematical literacy contribute to the development of critical thinking in the education of economics at the secondary schools?</i>	
<b>Lenka Holečková.....</b>	<b>25</b>
<b>Přístup zahraničních studentů ke zvládnutí trémy a stresu při prezentaci ekonomického tématu</b>	
<i>The Approach of Exchange Students to Managing Stage Fright and Stress when Presenting an Economic Topic</i>	
<b>Eduard Entler.....</b>	<b>30</b>
<b>Přínosy projektové výuky u studentů Řízení lidských zdrojů</b>	
<i>Benefits of project-based learning in students of Human Resources Management</i>	
<b>Petr Slováček - Edita Ondřejová .....</b>	<b>35</b>
<b>Transgenerační učení ve filosofii, v moderních vědách o člověku a v životě našich studentů</b>	
<i>Transgenerational Learning in Philosophy, in Modern Human Sciences, and in the Lives of Our Students</i>	
<b>Roman Loskot .....</b>	<b>43</b>
<b>využití simulace při výuce programování CNC strojů</b>	

<b>Gocha Ochigava .....</b>	<b>48</b>
-----------------------------	-----------

**San Marino - A high culture of constitutional proceedings and quality education**

*San Marino - vysoká kultura ústavního řízení a kvalitní vzdělání*

Peter Beisetzer

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Katedra fyziky, matematiky a techniky  
Faculty of Humanities and Natural Sciences, University of Prešov in Prešov, Department of Physics, Mathematics and Technology

**Abstrakt:** Súčasný, reformovaný Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie na Slovensku je inšpiratívnym zdrojom výskumných aktivít. Reálny text článku je pokračovaním diskusie publikovanej pod názvom „O strategickom zámere výskumných aktivít v oblasti rozvoja technická gramotnosť žiakov základných škôl (In: Media4u. Praha 2023. 20. ročník č. 3/2023)“.

**Abstract:** The current, reformed State Education Program for Basic Education in Slovakia is an inspiring source of research activities. The real text of the article is a continuation of the discussion published under the title “On the strategic intention of research activities in the field of development of technical literacy of primary school pupils (In: Media4u. Prague 2023. 20th year no. 3/2023)”.

**Kľúčová slova:** geometrická predstavivosť, výskum, čítanie s porozumením

**Key words:** geometric imagination, research, reading comprehension

## Úvod

Reformné aktivity majú vo všeobecnosti za cieľ reagovať na dynamicky sa vyvíjajúce procesy v spoločnosti. V oblasti vzdelávania optimalizujú stav, keď žiak z vonkajšieho prostredia prijímať objektívnu realitu a je v pozícii, keď je sám sebe objektom aj subjektom výchovy a vzdelávania, t.j. sám seba vychováva a vzdeláva. K tomu je potrebné uvedomenie si žiaka, že sebariadením sebahodnotením a sebareguláciou sa stáva hlavným aktérom spoluzodpovedným za vlastné vzdelávanie. K porozumeniu, týmto procesom, prispievajú vzdelávacie stratégie majúce oporu v argumentácii, ktorá reflektuje výskumné aktivity zamerané na procesy prebiehajúce v mysli žiaka (aké stratégie prispeli k riešeniu úloh, aké postupy riešenia volil, ako identifikuje chyby, ako prekonáva problémy, čo prispieva k subjektívnej pohode a i.).

Ciele rozvoja technickej gramotnosti žiakov sú v pedagogickej praxi základných škôl realizované vzdelávacou oblasťou Človek a svet práce výučbou predmetu technika. V rámci nej rezonujú princípy „tvoriť, konštruovať a

interpretovať, prezentovať. Uvedené je spojené s uplatňovaním tvorivého a kritického myslenia. Obsah tejto oblasti sa vyznačuje tromi komponentami:

- technika (materiály a technológie, remeslá, energia, udržateľnosť),
- podnikavosť a iniciatívnosť (ekonomické princípy, finančná gramotnosť, identifikácia a riešenie problémov),
- kariérová výchova (povolanie a profesie, plánovanie životných cieľov, flexibility).

Tieto komponenty, vo vzájomnej väzbe, majú za cieľ rozvíjať:

- technickú gramotnosť žiakov s merateľnou úrovňou chápania techniky,
- profesijnú gramotnosť (tvorivé používanie, kritické hodnotenie, riadenie technologických postupov a vyhodnocovanie ich efektívnosti a pod.).

Štruktúra kurikula je usporiadaná do troch navzájom súvisiacich vzdelávacích cyklov (1. cyklus - 1. až 3. ročník, 2. cyklus - 4. až 5. ročník, 3. cyklus - 6. až 9. ročník). Jednotlivé cykly obsahujú vzdelávacie štandardy, ktoré stanovujú obsah vyučovania a vedomostí, zručností a postoje na výstupe. V rámci našej diskusie sa ďalej obmedzíme na výučbu predmetu technika, ktorá plní ciele rozvoja technickej gramotnosti špecifikovanej komponentom technika 2. a 3. cyklu.

### 1. Predmet výskumu v reflexii cieľov výučby predmetu technika

Technickú gramotnosť žiakov chápeme ako zručnosť identifikovať a riešiť primerané technické úlohy so schopnosťou argumentačne zdôvodniť ich riešenie. Samotná technická gramotnosť je dávaná do súvislosti s príslušnou profesiou, povoláním. Možnosť uplatniť sa v danej profesii je dávaná do súvislosti s potrebou ďalšieho vzdelávania, profesionálnymi kompetenciami. Pri riešení technických úloh je žiak konfrontovaný so schopnosťami ako:

- sebahodnotenie (žiak pozná svoje silné a slabé stránky),
- sebariadenie (žiak vie prijať a vyjadriť spätnú väzbu)
- sebaregulácia (žiak robí konštruktívne rozhodnutia, eviduje kariérne hodnoty s cieľom plánovať smerovanie v oblasti uplatnenia sa v praxi).

S riešením technických úloh súvisí práca s náučným textom. Táto skutočnosť podnecuje k výskumnej aktivite, ktorá súvisí s problematikou „čítanie s porozumením“. Technicky orientovaný náučný text participuje na rozvoji technickej gramotnosti v niekoľkých jej zložkách. Potrebu venovať tejto problematike pozornosť na úrovni výskumných aktivít argumentačne zdôvodňujeme konštatovaním, že žiaci s lepšimi čitateľskými zručnosťami dosahujú lepšie výsledky aj v iných oblastiach. Nedostatok porozumenia čítaného textu sa môže negatívne prejaviť pri:

- odhalení, resp. definovaní technického problému,

[Návrat na obsah](#)

- praktickom riešení technickej úlohy (napr. nepochopený technologický postup),
- obrazovej interpretácii (napr. čítanie schém, grafov, technických výkresov, vizualizácia princípov a systémov strojov a zariadení a pod.),
- bezpečnej manipulácii s technickým zariadením a pod.

Výskumný zámer vychádza z analýz potenciálnych náučných textov (hovoríme o textoch, ktoré podporujú rozvoj žiakov v samostatnosti, aktivite a tvorivosti) cielene aplikovaných na:

- rozvoj technického myslenia,
- prácu s technickými zariadeniami,
- navrhovanie a konštruovanie,
- riešenie technologických problémov a pod.

Na základe cieľov 2. a 3. cyklu rozvoja technickej gramotnosti má žiak rozumieť textom obsahovo orientujúcich sa na:

- vlastnosti technických materiálov (s cieľom následne zdôvodniť ich použitie na zhotovenie výrobku),
- stratégiu analýz zameraných na identifikovanie a riešenie problémov,
- kritéria dobrého dizajnu, resp. architektúry (s dôrazom na estetickú a ergonomickú kvalitu, na ochranu životného prostredia a pod.),
- tvorbu náčrtov (grafické zobrazenie, resp. čítanie konštrukčných riešení s cieľom ich použitie pri výrobe predmetov),
- návrh elektrických obvodov (návrh a konštrukcia predmetov využívajúcich elektroniku),
- analýzy technologických postupov a konštrukčných riešení (obhajoba žiackych nápadov),
- navrhovanie a realizovanie techník (implementácia riešení je dávaná do súvislosti s efektívnou prácou a nebezpečenstvami, t.j. pomenovanie rizík pri práci so strojmi, mechanizmami, nástrojmi,



pri výbere materiálu /pevnosť, pružnosť/, a pod.).

## 2. Technický text a technická gramotnosť

Hodnotenie úrovne technickej gramotnosti obsahuje aj hodnotenie úrovne porozumenia technickým informáciám, ktoré sú špecifické pre rôzne odbory technickej praxe. Výskum čítania technického textu s porozumením má za cieľ zistiť, do akej miery neuspokojivý stav čítania s porozumením (výskumy PISA, PIRLS a IEA) ovplyvňuje rozvoj technickej gramotnosti žiakov. V podmienkach výučby, okrem charakteristiky „technický“, patrí aj označenie náučný text. Z toho vyplýva, že učenie sa bude optimálne len ak v ňom nebude chýbať porozumenie.

Technický text je nositeľom informácií, ktoré zohrávajú významnú úlohu v procese rozvoja technickej gramotnosti. Žiaka informuje, núti ho myslieť, analyzovať, orientovať sa v problematike technickej praxe a pod.. Porozumenie textu je charakterizované ako schopnosť dekódovať význam prečítaného (vrátane grafickej komunikácie, obrazovej interpretácie a i.) s následným reprodukováním, viac alebo menej modifikovane, podľa povahy technického problému. Kľúčové zručnosti a prístupy pri čítaní technického textu sú analyzované vzhľadom na špecifiká technickej gramotnosti s dopadom na pochopenie:

- obsahu terminológie daného odboru,
- inštrukcií, ktoré hovoria o tom ako postupovať pri riešení technického problému,
- náčrtov, schém, grafov, diagramov na úrovni vizualizácie a interpretovania,
- súvislosti, ktoré vznikli pri kombinovaní textových a vizuálnych informácií,
- tém, ktoré vyžadujú kritické myslenie a interpretáciu podporenú argumentami,
- významu presnosti v dodržiavaní postupov a inštrukcií (okrem technologických postupov aj v prípade návodov na bezpečnú obsluhu a pod.)
- princípov grafickej komunikácie.

Súčasťou vyjadrenia sa k porozumeniu je záver, kde žiak hodnotí text z hľadiska využitia, užitočnosti, aktuálnosti, spoľahlivosti, pravdivosti a pod.. Zároveň žiak v rámci sebareflexie hodnotí úroveň porozumenia v rozsahu schopností:

- získať informácie z textu,
- premietnuť informácie do konkrétnych činností a vlastností objektov,
- sústrediť informácie pre kontrolnú činnosť,
- prezentovať informácie a vzťahy medzi nimi ako argumentáciu pri obhajobe riešení.

Z uvedeného je vidieť, že rozvoj technickej gramotnosti žiakov je potrebné chápať komplexne, t.j. jednotlivé výkony sú určené inými výkonmi. Tieto súvislosti vytvárajú systém rozvoja technickej gramotnosti, ktorý podlieha princípom synergického efektu. Konštatujeme, že tento princíp platí aj pre väzbu medzi geometrickou, priestorovou predstavivosťou a porozumením technického textu. Na základe uvedeného vznikla iniciatíva realizovať výskum zameraný na zistenie miery korelácie medzi geometrickou, priestorovou predstavivosťou a porozumením technického textu.

Napríklad v prípade porozumenia textu (vrátane grafickej interpretácie návrhu) o zhotovení úžitkového predmetu sa môže diskutovaný zámer výskumu orientovať na porozumenie:

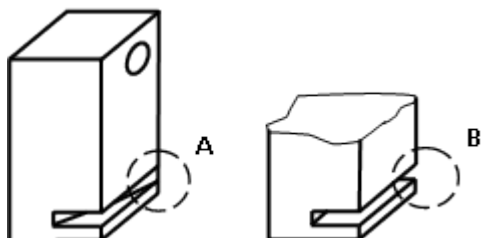
- konštrukcie tvarových podrobností predmetu,
- postupu pracovných činností - predstava ako zhotoviť tvarovú podrobnosť,
- výberu použitých pracovných nástrojov (predstava o funkcii nástroja, ktorým sa zhotoví daná tvarová podrobnosť),
- možnosti realizovať redizajn.

## 3 Výskum predpokladaných súvislosti

Nasledujúcim príkladom interpretujeme metodický prístup na získanie dát pre zistenie miery korelácie medzi geometrickou predstavivosťou a čítaním technického textu s porozumením. Dáta predstavujú úspešnosť

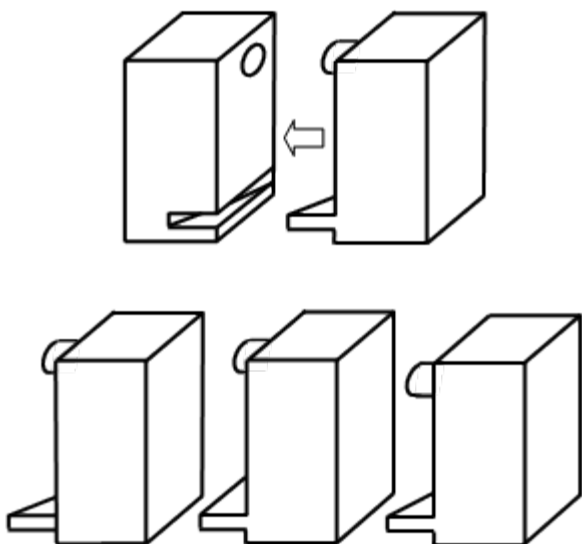
riešenia úloh testu s cieľom štatisticky určiť predmetnú mieru korelácie. Výkon geometrickej predstavivosti je analyzovaný v detailoch ako napr. v prípade úlohy:

„Z ponúknutých alternatív vyber tú, ktorá pri spojení s predlohou vytvorí kváder s podmienkou, že steny zložených častí do celku sú v rovine.“



Obr. 1 Analýza tvarových podrobností predlohy

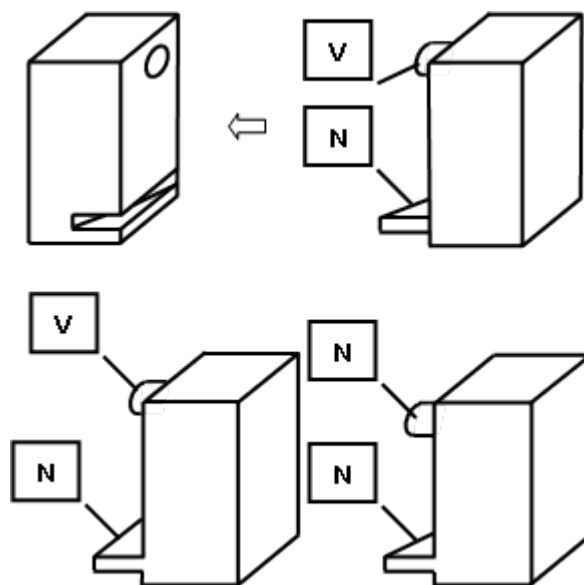
Predloha (obr. č.1) – hodnotená predstava tvarovej podrobnosti „A“ (možnosť vytvorenia nevyhovujúcej predstavy ako napr. v prípade „B“).



Obr. 2 Alternatívne riešenia s neoznačenými tvarovými podrobnosťami

Hodnotená predstava tvarových podrobností alternatív (obr. č. 2 – krátené, t.j. v reálnom texte testu je počet 12) je prípad, keď si žiak k vytvoreniu predstavy vyberie k analýze tvarovú

podrobnosť sám. V prípade nižšej úrovne geometrickej predstavivosti je možné úlohu zjednodušiť tak, že sa označia tie tvarové podrobnosti, ktoré má žiak analyzovať (obr. č. 3), t.j. pre danú alternatívu do štvorčeka vpiše „V“ vyhovuje, alebo „N“ nevyhovuje. Na záver určí „vyhovujúca alternatíva“



Obr. 3 Alternatívne riešenia s označenými tvarovými podrobnosťami

Výkon čítania s porozumením môže byť meraný textom ako napr.:

**Úloha.** V nasledujúcom texte preškrtni slová, ktoré podľa tvojho názoru nesprávne vyjadrujú popis zaistenia dvoch drevených častí kolíkom:

„Kolík vyrobíme odštipnutím klátika z dosky dlátom. Ten potom upravíme na potrebnú šírku, t.j. dlátom upravíme tvar kolíka na štvorcový alebo obdĺžnikový prierez a na potrebnú dĺžku. Aby kolík bolo možné dobre naraziť, vytvoríme hrot. Do pripraveného sparovaného spoja vyvrtáme otvor s priemerom o 0,5 mm väčším ako je dĺžka uhlopriečky daného štvorcového alebo obdĺžnikového prierezu kolíka. Následne kolík do otvoru narazíme. Kolík sa zarazí tak, že na oboch stranách prečnieva von z daného spoja.“

Samotná miera predmetnej korelácie je hodnotená u každého žiaka samostatne.

## Záver

Poznať mieru korelácie medzi geometrickou predstavivosťou a čítaním technického textu s porozumením umožní vyjadriť sa k predpokladanému vplyvu geometrickej, priestorovej predstavivosti na porozumenie technického textu. Prezentovaná stratégia výskumu predpokladá, že vzniknú nové

didaktické súvislosti, ktoré budú aktívne pôsobiť na rozvoj technickej gramotnosti žiakov. Publikovanie k danej téme je podporené projektom VEGA 1/0055/24 Výskum špecifických schopností a zručností pre čítanie s porozumením v predmete technika zohľadňujúci súvislosť s úrovňou geometrickej, respektíve priestorovej predstavivosti žiakov základnej školy.

## Použité zdroje

- BEISETZER P. Korelačný aspekt v rozvoji technickej gramotnosti žiakov In: Technika a vzdelávanie: časopis zameraný na technické vzdelávanie v základných, stredných i na vysokých školách, na oblasť základného a aplikovaného výskumu, aplikáciu informačných technológií vo výučbe odborných predmetov. - ISSN 1338-9742. - ISSN 1339-9888. - Roč. 12, č. 1 (2023). - Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied, s. 22-25.
- BEISETZER, P. Research focused on the development of technical literacy of elementary school students In: Journal of Education, Technology and Computer Science ISSN 2719-6550. - ISSN 2719-7417. - č. 4 (2023). - Rzeszów , s. 110-116.
- BEISETZER, P. Korelácia geometrickej predstavivosti a grafickej interpretácie technického myslenia In: Media4u Magazine [print, elektronický dokument] : štvrtletní časopis pro podporu vzdělávání. - ISSN 1214-9187. - Roč. 19, č. 1 (2022). - Praha, s. 21-27.
- BEISETZER, P. O strategickom zámere výskumných aktivít v oblasti rozvoja technická gramotnosť žiakov základných škôl. In: Media4u. Praha 2023. 20. ročník č. 3/2023.

## Kontaktní adresa

doc. PaedDr. Peter Beisetzer, PhD.  
FHPV PU v Prešove  
17.Novembra 1, 08001 Prešov  
e-mail: peter.beisetzer@unipo.sk



# PŘÍSTUP A HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH NABÍDEK V OBLASTI PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ Z POHLEDU PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

## ACCESS AND EVALUATION OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN THE FIELD OF PRIMARY PREVENTION OF RISKY BEHAVIOR IN CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC

Vladimíra Kocourková - Edita Ondřejová - Marta Kolaříková

Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústave pedagogických a psychologických věd  
Silesian University, Faculty of Public Policies in Opava, The Institut of Pedagogical and Psychological Sciences

**Abstrakt:** Článek popisuje přístup pedagogů mateřských a základních škol ke vzdělávacím nabídkám v oblasti primární prevence rizikového chování. Prezentuje, jak pedagogové toto vzdělávání vnímají, jakou mu přiřkládají váhu, jaké mají možnosti, jak je využívají a hodnotí. Identifikuje klíčové oblasti ke zlepšení.

**Abstract:** The article describes the approach of preschool and elementary school teachers to educational offers in the area of primary prevention of risky behavior. It presents how teachers perceive this education, the importance they attach to it, what opportunities they have, and how they utilize and evaluate them. It identifies key areas for improvement.

**Klíčová slova:** primární prevence, pedagogové mateřských a základních škol, vzdělávací nabídky

**Key words:** primary prevention, preschool and primary school teachers, educational opportunities

### Úvod

V současné době jsou stále zvyšovány požadavky na kompetence učitelů napříč stupni vzdělávání. Důraz tedy není kladen jen na obsahovou stránku určitého vyučovaného předmětu, na rozvoj kognitivní složky osobnosti, ale rovněž na oblast mravní, rozvoj sociálních kompetencí, podporu měkkých dovedností, které se zdají být stejně tak důležité, ne-li důležitější pro úspěšný život ve společnosti. Součástí této proměny je i oblast preventivního působení, jehož cílem je předcházet nežádoucímu, problémovému, rizikovému chování u jedinců v současnosti i do budoucna. Realizace kvalitní a efektivní primární prevence má mnohá úskalí, přičemž jedním z nich je její velmi nesnadná měřitelnost. Navíc se na prevenci jako celku podílí mnoho subjektů, které bohužel často nejsou zcela propojené a spolupracující (rodina, škola – pedagogové, instituce realizující preventivní programy). Naši pozornost jsme v tomto kontextu zaměřili na pedagogy mateřských a základních škol v České republice, jelikož i jejich úkolem je v rámci

výkonu své profese dostát požadavku na preventivní působení v rámci práce s dětmi či žáky. Zajímalo nás jejich subjektivní vnímání připravenosti na tuto roli a hodnocení vzdělávacích nabídek v oblasti primární prevence rizikového chování u dětí. V tomto příspěvku prezentujeme základní popisná data, která ilustrují aktuální situaci a která byla získána v rámci projektu „Vybrané aspekty přístupu škol k primární prevenci a wellbeingu“. Naším cílem není v tomto příspěvku analyzovat hlubší statistické vztahy nebo přímo srovnávat situaci v mateřských a základních školách, ale poskytnout přehled o současném stavu a identifikovat otázky pro širší diskusi tohoto tématu a případný další výzkum.

Připravenost pedagogů na realizaci primární prevence rizikového chování ve školách je klíčová pro vytvoření bezpečného a podporujícího školního prostředí. Tento požadavek je v souladu s cíli stanovenými ve **Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+** (MŠMT, 2020), která zdůrazňuje potřebu rozvíjet

nejen akademické znalosti, ale i sociální a emoční dovednosti žáků. Strategie se zaměřuje na rozvoj škol jako míst, která podporují wellbeing a sociální soudržnost, a vyžaduje, aby pedagogové byli připraveni na komplexní úlohu zahrnující jak výuku, tak podporu zdravého psychosociálního rozvoje žáků.

Tento přístup je konkretizován v **Kompetenčním rámci absolventa učitelství** (MŠMT, 2023), který definuje klíčové kompetence potřebné pro budoucí pedagogy. Dokument rovněž potvrzuje, že by učitelé měli být schopni nejen vyučovat své předměty, ale také aktivně rozvíjet sociální a emoční dovednosti, rozpoznávat a reagovat na rizikové chování a implementovat preventivní strategie. Tyto kompetence jsou nezbytné pro naplnění cílů stanovených výše zmíněnou strategií do roku 2030+, která se zaměřuje mimo jiné na prevenci rizikového chování jako klíčový prvek kvalitního vzdělávání.

Nejnovější výzkumy poukazují na nutnost holistického a interdisciplinárního přístupu, který by lépe reflektoval komplexní povahu wellbeingu. Jak zdůrazňuje Procházka (2023), jednou z hlavních překážek při implementaci preventivních programů je nedostatek důvěry pedagogů ve vlastní kompetence. Tento nedostatek sebevědomí brání učitelům efektivně vykonávat jejich roli v oblasti prevence, což naznačuje potřebu průběžné podpory a specializovaného školení, jež by posílilo jejich odbornou identitu a jistotu v preventivních aktivitách. Důležitost posílení profesní identity a sebevědomí učitelů potvrzují také Božik et al. (2023), kteří ve svém výzkumu naznačují, že učitelé s vyšším sebevědomím jsou schopni efektivněji aplikovat preventivní strategie ve své výuce. Tento náleží je v souladu s argumentem, že efektivní prevence rizikového chování ve školách závisí nejen na znalostech a dovednostech, ale také na osobním přesvědčení pedagogů o jejich schopnostech a roli v procesu prevence. Významným aspektem se tedy jeví specifická příprava pedagogů na podporu zdraví a wellbeingu žáků, jak ukazuje výzkum Zurc a Laaksonen (2023). Učitelé základních škol, kteří prošli specializovaným školením, častěji realizují programy zaměřené na duševní zdraví a zdravý životní styl žáků. Tato zjištění zdůrazňují, že kromě teoretické přípravy je nutné zajistit i

praktické dovednosti, které pedagogům umožní efektivně přispívat k celkovému wellbeingu žáků.

Současně vnímaná kompetence zvládnout preventivní působení ve své profesi může nepříznivě ovlivňovat i vlastní spokojenost s profesí. Pokud bychom na toto nahlíželi v kontextu profesní identity učitele, která zahrnuje mnoho dimenzí, a např. podle Stuchlíkové (2006, s. 34) „*nestačí věnovat pozornost získávání dostatečně kvalitní explicitní báze znalostí, ale je třeba pracovat i s implicitními procesy, jejichž součástí je profesní spokojenost a pocity emoční satisfakce.*“, může být ne/připravenost a ne/jistota učitelů v této oblasti stěžejním prvkem právě v jejich sebehodnocení, sebeoceňování, neboť ztotožnění se s expertními požadavky profese je cestou k upevnění profesní identity. Proto je na místě, aby se jejich kompetence v oblasti preventivního působení stále posilovala, aby učitelé znali a uměli užívat různé preventivní přístupy, metody a strategie směrem k žákům, aby pracovali na wellbeingu nejen žáků, ale i svém. Pokud si učitel není v této oblasti jistý, může svoji roli v této oblasti vnímat jako nenaplněnou a začít pochybovat o své dráze učitele, kterou neumí komplexně naplnit. Tedy posilování kompetence v oblasti preventivního působení může být mnohdy i cestou pro odvrácení předčasného odchodu učitelů z profese, protože toto očekávání společnosti od profese učitele neumějí naplnit. Cílem tedy je nabídnout takovou podporu, aby se posiloval pozitivní psychologický kapitál učitele.

Přestože teoretické rámce a strategie poskytují solidní základ pro podporu zdraví ve školách, jejich praktická aplikace zůstává výzvou. Zajištění důsledné podpory a dostatečných zdrojů pro pedagogy je klíčové pro to, aby mohli účinně realizovat preventivní opatření a programy zaměřené na wellbeing žáků. Integrovaný přístup, který kombinuje průběžné vzdělávání, profesní rozvoj a podporu, je nezbytný pro překonání existujících překážek a zajištění efektivní prevence rizikového chování ve školním prostředí.

## Metodologie a výsledky

V rámci projektu „Vybrané aspekty přístupu škol k primární prevenci a wellbeingu“ (číslo projektu

PRCH-IP\_0035/2022, projekt MŠMT ČR, 2022) jsme se v klíčové aktivitě zaměřovali na zjištění stavu vybraných kompetencí a potřeb pedagogických pracovníků mateřských a základních škol v oblasti specifické primární prevence rizikového chování a v oblasti wellbeingu. Součástí bylo rovněž zjišťování stavu podpory pedagogů v podobě vzdělávání a jejich vnímání a přístupu k tomuto vzdělávání.

V této části projektu byla zvolena kvantitativní strategie. Byl vytvořen dotazník složený ze škálových, výběrových i otevřených otázek. Dotazník byl distribuován na adresy získané z krajských databází škol České republiky. Jednalo se o školy základní, školy zřizované podle § 16, odst. 9 školského zákona a o mateřské školy.

Celkem bylo získáno zpět 1210 dotazníků, z toho 438 (36,2 %) bylo pedagogů mateřských škol, 772 (63,8 %) pedagogů škol základních – z toho 145 (18,8 %) pedagogů škol zřizovaných podle § 16, odst. 9 školského zákona.

### Základní popisná data

Ve zkoumaném souboru pedagogů ZŠ bylo 87,18 % žen a 12,82 % mužů, 51,94 % respondentů bylo s délkou praxe 21 let a vyšší. Celkem 81 % respondentů uvedlo, že působí na školách kompletních, 6 % bylo ze škol tvořených pouze 1. stupněm, 13 % ze škol málotřídních. Zastoupení respondentů bylo ze všech krajů ČR.

Ve zkoumaném souboru pedagogů MŠ bylo 98,63 % žen, 1,37 % mužů, 47,26 % respondentů bylo s délkou praxe 21 let a vyšší.

### Problematika vzdělávání pedagogických pracovníků

Tato část výzkumu se zaměřovala na to, zda a nakolik byla problematika primární prevence součástí jejich studia VŠ. Jako jedno z alarmujících zjištění pro nás byl fakt, že celkem 39,77 % pedagogů ZŠ a 32,42 % pedagogů MŠ nepřipravilo podle jejich názoru studium na pedagogickou činnost v oblasti primární prevence rizikového chování. Velmi podobné procento 39,64 % pedagogů ZŠ a 43,38 % pedagogů MŠ se domnívá, že nemělo v rámci svého studia

(nejvyššího dosaženého) zařazeno téma primární prevence rizikového chování v rámci žádného předmětu (viz tab. 1). Můžeme zvažovat, zda skutečně nebylo toto téma součástí studijních plánů, nebo si to již respondenti nepamatují, nebo neuvědomují, že bylo dílčím tématem některého z předmětů. Na druhou stranu uvedli někteří respondenti i skutečnost, že bylo téma zařazeno v rámci samostatného předmětu i v rámci jiného předmětu jako jeho dílčí součást. Výsledky v tab. 2 naznačují stav, jak respondenti vnímají připravenost studia na zkoumanou oblast. Tato zjištění mohou naznačovat stále přetrvávající zásadní nedostatky ve vzdělávací přípravě učitelů, které mohou mít přímý dopad na jejich schopnost účinně řešit a předcházet rizikovému chování ve školách, např. schopnost identifikace rizikových faktorů a intervence v případech nevhodného chování, což může mít negativní dopad na školní klima a wellbeing žáků.

Tab. 1 Zařazení tématu primární prevence rizikového chování v rámci studia (nejvyššího dosaženého) u pedagogů MŠ a ZŠ

	MŠ		ZŠ	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
samostatný předmět	21	4,79	80	10,36
součást předmětu	232	52,97	395	51,17
nebylo zařazeno	190	43,38	306	39,64
Celkem	443	101,14	781	101,17

Tab. 2 Vnímání připravenosti studia na pedagogickou činnost v oblasti primární prevence rizikového chování u pedagogů MŠ a ZŠ

	MŠ		ZŠ	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
připravilo dostatečně	67	15,30	110	14,25
připravilo jen z části	222	50,68	341	44,17
nepřipravilo	142	32,42	307	39,77
jiné (doplňte)	7	1,60	14	1,81
Celkem	438	100,00	772	100,00

## Vzdělávací nabídky

V letech 2021 a 2022 se pedagogové ZŠ účastnili nejčastěji vzdělávacích akcí zaměřených na šikanu/kyberšikanu (59,85 %) a rizikové jevy v online prostoru (39,51 %), agresivitu (31,31 %), zneužívání návykových látek (20,08 %), záškoláctví (16,71 %); zbylá témata byla využívána méně, např. krizová intervence (12,18 %), rizikové sexuální chování (7,51 %), extremismus (3,24 %), hazardní hraní (2,2 %).

U pedagogů MŠ byly výsledky mírně odlišné, účastnili se nejčastěji vzdělávacích akcí zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj (42,69 %), agresivitu (29,91 %), podporu prosociálního chování (30,82 %), podporu komunikačních kompetencí u dětí (31,51 %). Pouze malé procento respondentů uvedlo, že se účastnilo akcí zaměřených na konkrétní rizikové jevy, např. rizikové chování v online prostoru (5,94 %), zneužívání návykových látek (3,2 %) atp. Navzdory tomu, že se jako princip stále zdůrazňuje včasnost prevence, převládá nejspíše stále přístup, že se mateřské školy mají zaměřovat spíše na nespecifickou část primární prevence. A to i přesto, že se rizikové chování vyskytuje ve stále nižším věku jedince (např. online závislosti, šikana atp.).

Volba tématu na jedné straně nejspíše koresponduje s tím, s jakými tématy se pedagogové v praxi setkávají, která tedy vnímají jako aktuální. Na druhé straně to také jistě souvisí s reálnou nabídkou kurzů. To, že jsou některá témata vybírána omezeně, může souviset i se skutečností, že nejsou momentálně vnímána jako bezprostřední hrozba, nebo se učitelé domnívají, že tato témata nepatří do jejich oblasti působení a měl by se jimi zabývat někdo jiný (např. školní metodik prevence), případně jedno z téma v jejich praxi reálně více dominuje, a proto tomuto tématu věnují větší pozornost na úkor jiných.

V případech, kdy kurz nenaplnil očekávání pedagogů ZŠ, uváděli respondenti nejčastěji následující důvody: příliš obecných informací, příliš teoretického obsahu (hezký název, obsahově neodpovídající; nereflektování potřeb praxe atp.), osobnosti lektora (nedržení se tématu, malé kompetence, způsob prezentace). Skutečnost potvrdilo a vyjádřilo se 87,31 % respondentů ZŠ.

Na základě výše uvedených dat můžeme uvažovat, zda vlastně popisují současně i množství nabídky jednotlivých témat, nebo spíše zájem samotných respondentů, případně potřebu praxe. Proto jsme se ve výzkumném šetření ptali také na to, zda se respondenti domnívají, zda kurzy odpovídají reálné potřebě praxe. Celkem 51,94 % pedagogů ZŠ a 46 % pedagogů MŠ se domnívá, že vzdělávací nabídky sice odpovídají potřebám praxe, ale stále se opakují tatáž témata. 13,73 % pedagogů ZŠ a 19 % pedagogů MŠ si myslí, že danou situaci neumí posoudit. 27,59 % pedagogů ZŠ a 26 % pedagogů MŠ vnímá situaci jako odpovídající a naopak 2,59 % (ZŠ) a 4 % (MŠ) neodpovídající reálným potřebám praxe. Zajímavé je zjištění, že podle pedagogů ZŠ nejsou dostatečně nabízena např. následující témata: agresivní chování žáků vůči učitelům, problematika duševního zdraví žáků, práce se žáky s psychiatrickým onemocněním aj. Jedná se o témata, se kterými se školy, respektive pedagogové, stále více v praxi setkávají, a pociťují nejspíše nedostatečnou podporu je řešit nebo jim předcházet. Pedagogové MŠ postrádají témata zaměřená na agresivitu, prevenci zneužívání návykových látek, řešení konfliktů, jak řešit přeplněné třídy aj. Mnozí z pedagogů MŠ vyjádřili skutečnost, že pro mateřské školy není téměř nic, že je většina nabídek směřována na pedagogy ZŠ.

V rámci základní školy se tématu primární prevence věnuje především školní metodik prevence, nicméně se očekává zapojení a spolupráce všech pedagogů školy. Pro 64,64 % pedagogů ZŠ a 65,53 % pedagogů MŠ je téma a vzdělávání v něm důležité. 27,72 % pedagogů ZŠ a 27,85 % pedagogů MŠ se ho rádo účastní, ale nepovažuje ho za zcela nezbytné ve vztahu ke své pozici ve škole. Bohužel se vyskytlo 3,37 % pedagogů ZŠ a 3,88 % pedagogů MŠ, kteří se domnívají, že jsou pro ně témata zaměřená na primární prevenci rizikového chování zbytečná. Tato data ukazují na rozmanitost názorů pedagogů na význam primární prevence rizikového chování ve vzdělávacím kontextu. Ačkoli většina učitelů uznává důležitost tohoto tématu, skutečnost, že určitá část pedagogů jej nepovažuje za nezbytný, naznačuje potřebu lepší komunikace a zvyšování povědomí o tom, jak může prevence přímo ovlivnit školní prostředí a výsledky žáků. Je také důležité věnovat pozornost



tomu, jak jsou role v oblasti prevence ve školách rozděleny. Zatímco školní metodik prevence hraje klíčovou roli, zapojení všech učitelů by mohlo zvýšit efektivitu preventivních opatření. Pro dosažení tohoto cíle je nezbytné poskytnout všem pedagogům potřebné dovednosti a znalosti prostřednictvím specializovaného vzdělávání a tréninků, které jsou praktické a přímo aplikovatelné v jejich každodenní práci.

Vzdělávací nabídky si pedagogové ZŠ vyhledávají sami (53,36 %), a to cíleným vyhledáváním nabídek na webových stránkách (28,63 %), na sociální síti Facebook (23,19 %), získáním informací od kolegů (39,25 %). Významným zdrojem informací je i zprostředkování zaměstnavatelem (48,71 %). U pedagogů MŠ je situace podobná, nejčastěji si vyhledávají vzdělávací nabídky sami (57,77 %) nebo jim je zprostředkovává zaměstnavatel (37,45 %). Tato zjištění ukazují, že se část učitelů základních a mateřských škol zapojuje do hledání vzdělávacích příležitostí, přičemž významnou roli hraje právě jejich vlastní iniciativa. Tento aktivní přístup naznačuje, že pedagogové mají zájem o svůj profesní rozvoj a jsou ochotni věnovat čas a úsilí k nalezení vhodných kurzů a školení. Skutečnost, že mnoho učitelů spoléhá na vlastní vyhledávání na webových stránkách a sociálních sítích, jako je Facebook, ukazuje na potřebu snadno dostupných a přehledných informací o vzdělávacích nabídkách. Nicméně významnou zůstává i role zaměstnavatele v předávání vzdělávacích nabídek, hlavně v podpoře a motivaci pedagogů se kurzů účastnit.

Pedagogové ZŠ i MŠ by ocenili v oblasti primární prevence především:

- více online kurzů (ZŠ 42,88 %, MŠ 42,47 %),
- dostupnější nabídku vzdělávání z hlediska místa konání (38,21 %, MŠ 39,27 %),
- více metodických materiálů online (38,21 %, MŠ 34,02 %),
- intenzivnější spolupráci s vnějšími partnery školy (např. PPP, SPC, SVP, PČR, OSPOD aj.) (29,02 %, MŠ 35,85 %),
- širší nabídku témat (22,8 %), MŠ (27,63 %),
- dostupnější nabídku z hlediska časové dotace (19,95 %, MŠ 18,49 %),

- kvalitnější nabídku vzdělávání (9,85 %, MŠ 11,42 %).

Tato zjištění poukazují na konkrétní potřeby pedagogů v oblasti primární prevence rizikového chování a odrážejí požadavky na flexibilnější a přístupnější vzdělávací nabídky. Obě skupiny pedagogů, jak z mateřských, tak ze základních škol, vyjádřili zájem o posílení online kurzů, což ukazuje na potřebu vzdělávání, které může být přístupné z různých míst a přizpůsobeno jejich časovým možnostem. Tento trend pravděpodobně odráží rostoucí poptávku po flexibilních formátech vzdělávání, které umožňují pedagogům kombinovat profesní rozvoj s jejich náročnými pracovními rozvrhy. Další prioritou pro učitele je dostupnost metodických materiálů online a intenzivnější spolupráce s externími partnery, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a další odborné instituce. To ukazuje na potřebu podpory, která přesahuje rámec škol a zahrnuje širší komunitu odborníků. Taková spolupráce může poskytnout učitelům nejen další zdroje a materiály, ale také odbornou podporu a konzultace v konkrétních případech rizikového chování. Pedagogové rovněž vyjadřují potřebu širšího spektra témat a kvalitnější nabídky vzdělávacích programů, což bohužel může naznačovat, že současná vzdělávací nabídka není dostatečně rozmanitá nebo kvalitní. To podtrhuje potřebu inovací ve vzdělávacích programech, které by lépe odpovídaly na specifické výzvy, se kterými se pedagogové setkávají v praxi. Výzvou zůstává zajistit, aby tyto programy byly praktické, relevantní a přístupné, aby mohly skutečně přispět k efektivnější primární prevenci rizikového chování ve školním prostředí.

Z pohledu vzdělávací formy nedominuje výrazně v preferencích žádná z konkrétních forem (viz. tab. 3). Pokud volili respondenti možnost jiné, uváděli spíše specifika uvedených forem, např. preference kurzů realizovaných přímo ve škole, kde pedagog působí nebo preferenci online kurzů (synchronních i asynchronních). Tato zjištění naznačují různorodé potřeby a preference v přístupu k profesnímu rozvoji. Výsledek odráží skutečnost, že mají pedagogové různé pracovní podmínky, osobní preference a přístup k technologiím, což ovlivňuje jejich volbu vzdělávacích formátů. Poptávka po online



kurzech, ať už synchronních nebo asynchronních, zdůrazňuje potřebu flexibility a přístupu k vzdělávání, které umožňuje učitelům učit se vlastním tempem a v době, která jim vyhovuje. Tento zájem o různé formáty naznačuje, že pro efektivní vzdělávání pedagogů je klíčové nabízet rozmanité formy vzdělávacích programů, které mohou být přizpůsobeny specifickým potřebám a preferencím jednotlivých učitelů. Tento přístup by mohl také zvýšit účast na vzdělávacích aktivitách tím, že učitelům poskytne větší možnost výběru a lepší přístup ke vzdělávacím zdrojům.

Tab. 3 Preference vzdělávací formy u pedagogů MŠ i ZŠ

	MŠ		ZŠ	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
kurzy s osobní účastí	145	33,11	260	33,68
kurzy online	150	34,25	270	34,97
kombinaci online kurzu a osobní účasti	139	31,74	229	29,66
jiné (doplňte)	4	0,91	13	1,68
Celkem	438	100,00	772	100,00

Z pohledu délky kurzu (tab. 4) preferuje 65,8 % pedagogů ZŠ a 50,91 % pedagogů MŠ kurzy s trváním do 4 hodin, významnou je i informace, že jen velmi malé procento respondentů preferuje vícedenní akce. Může jít na jedné straně o skloubení profesního a osobního života, na druhé straně to může vypovídat o intenzitě zájmu o vzdělávání samotné. Někteří respondenti doplňovali, že záleží na tématu kurzu.

Tab. 4 Preference délky vzdělávání u pedagogů MŠ i ZŠ

	MŠ		ZŠ	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
do 4 hod.	223	50,91	508	65,80
do 8 hod.	172	39,27	189	24,48

dvoudenní akce během pracovního týdne	7	1,60	14	1,81
víkendové akce	9	2,05	11	1,42
dlouhodobé kurzy/výcviky	14/	3,20	23	2,98
jiné (doplňte)	13	2,97	27	3,50
Celkem	438	100,00	772	100,00

Co se týká četnosti 50,78 % pedagogů ZŠ a 59,13 % pedagogů MŠ preferuje pouze účast na jedné akci zaměřené na primární prevenci za rok (ZŠ: 29,92 % dvě akce a pouze 5 % tři akce za rok; MŠ: 27,17 % dvě akce a pouze 3,42 % tři akce za rok). Tato preference (možná až zarážející) může opět odrážet omezené časové a pracovní možnosti pedagogů, kteří se musí vypořádat s mnoha dalšími pracovními povinnostmi. Účast na více akcích ročně by pro ně mohla představovat značnou časovou zátěž. Tato zdánlivě velmi jednoduchá otázka podtrhuje základní skutečnost, že je na pedagogy kladena velká zátěž z různých stran a nemusí být v jejich silách vše zvládat. Snaha o podporu pedagogů v oblasti primární prevence může být tedy v podstatě nereálná, vzhledem k jejich reálné situaci a současným dalším nárokům na tuto profesní roli. Zde se však nabízí otázka efektivity krátkodobých jednorázových akcí.

Pokud se pedagogové neúčastní vzdělávací akce, bývají nejčastějšími důvody finanční (39,12 % pedagogů ZŠ; 36,07 % pedagogů MŠ), nebo časová náročnost (29,28 % pedagogů ZŠ; 37,51 % pedagogů MŠ). Pozitivním zjištěním je skutečnost, že nepodporování pedagogů z pozice ředitele školy se objevilo pouze u 0,65 % pedagogů ZŠ a 1,14 % pedagogů MŠ. Na druhou stranu pouze 46,76 % pedagogů ZŠ a 50,46 % pedagogů MŠ uvádělo v jiné dotazníkové položce, že vedení vždy podporuje zájem účastnit se vzdělávacích akcí zaměřených na prevenci. Tato skutečnost ukazuje na prostor pro zlepšení. Vedení škol by mohlo hrát aktivnější roli v povzbuzování a usnadňování účasti na školeních, například poskytováním finanční podpory nebo flexibilním plánováním pracovních povinností, aby učitelé měli lepší přístup k těmto vzdělávacím příležitostem.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že největší zájem mají pedagogové ZŠ o posílení kompetencí v následujících oblastech:

- rozeznání rizikového chování (42,49 %),
- reagování na zjištění rizikové chování (40,29 %),
- včasné identifikace žáka ohroženého rozvojem duševní nemoci (31,87 %),
- práce s třídním kolektivem (36,79 %),
- práce s třídním klimatem (33,03 %),
- rozvoj schopnosti vytváření prostředí pro duševní pohodu a zdravý rozvoj žáků (28,76 %),
- řešení traumatizujících událostí žáků (28,5 %)
- krizové intervence (23,32 %).

Pedagogové MŠ mají největší zájem o posílení kompetencí v následujících oblastech:

- rozeznání rizikového chování (55,7 %),
- reagování na zjištění rizikové chování (49,54 %),
- včasné identifikace žáka ohroženého rozvojem duševní nemoci (41,1 %),
- řešení traumatizujících událostí u dětí (34,7 %),
- rozvoje schopnosti vytváření vhodného prostředí pro duševní pohodu a zdravý rozvoj dětí (wellbeing) (31,1 %),
- práce s třídním kolektivem (27,17 %),
- práce s třídním klimatem (25,34 %).

Tato zjištění ukazují na klíčové oblasti, ve kterých pedagogové pocítují potřebu dalšího rozvoje a posílení svých kompetencí. Tento zájem odráží jejich každodenní praxi, kde se často setkávají s různorodými formami rizikového chování a potřebují efektivní strategie pro intervence a podporu žáků v krizových situacích. Pokud srovnáme reálně absolvované kurzy a témata, která podle pedagogů chybí, objevují se právě ta, u nichž by pedagogové ocenili posílení vzdělávacích nabídek.

[Návrat na obsah](#)

Velmi zajímavou pro nás byla informace že 28,5 % pedagogů ZŠ a 34,02 % pedagogů MŠ se dosud nesetkalo s pojmem „wellbeing“, dále 35,62 % pedagogů ZŠ a 37,67 % pedagogů MŠ se sice setkalo, ale neví, jak s danou oblastí pracovat. Wellbeing vnímáme jakou jednu ze součástí primární prevence rizikového chování, v podstatě je velmi komplexně pojatou nespécifickou primární prevencí, která je z našeho pohledu velmi důležitým základem, na němž teprve je možno stavět další specifické části. Tato zjištění naznačují, že pojem „wellbeing“ není mezi pedagogy mateřských a základních škol z výzkumného vzorku dostatečně známý nebo jasně pochopený, což je znepokojivé vzhledem k jeho významu v kontextu primární prevence rizikového chování. Skutečnost, že více než čtvrtina pedagogů ZŠ a třetina pedagogů MŠ se s pojmem nikdy nesetkala, a další značná část sice pojem zná, ale neví, jak s ním pracovat, ukazuje na nedostatečné povědomí a porozumění této oblasti. To může být překážkou pro efektivní implementaci strategií zaměřených na podporu duševního a fyzického zdraví žáků. Nízké povědomí o této koncepci mezi pedagogy může naznačovat, že současné vzdělávací programy nedostatečně zdůrazňují význam wellbeingu jako základního prvku školní praxe. Pro zlepšení efektivity preventivních programů by bylo důležité, aby se pojem wellbeing stal integrální součástí profesního rozvoje pedagogů a současné profesní přípravy budoucích pedagogů.

## Diskuze

Na základě teoretického rámce a výsledků naší studie se ukazuje, že příprava pedagogů na primární prevenci rizikového chování a podporu wellbeingu je klíčovým prvkem vytvoření bezpečného a podporujícího školního prostředí. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Kompetenční rámec absolventa učitelství zdůrazňují, že kromě akademických znalostí by měli pedagogové rozvíjet také sociální a emoční dovednosti, které jsou nezbytné pro efektivní prevenci rizikového chování. Výzkumy, jako jsou studie Procházky (2023) a Božika et al. (2023), potvrzují, že nedostatek sebevědomí a kompetencí mezi pedagogy představuje významnou překážku v realizaci preventivních programů.

Naše zjištění ukazují, že mnoho pedagogů mateřských i základních škol se necítí dostatečně připraveno na tuto roli, což je v souladu s předchozími výzkumy, které identifikovaly nedostatky v přípravě učitelů na zvládnání rizikového chování ve školním prostředí. Tento nedostatek připravenosti může být částečně způsoben omezenou integrací témat primární prevence do vzdělávacích programů a nedostatečnou průběžnou podporou a školením, což je v rozporu s požadavky stanovenými ve strategických dokumentech, případně také v nejasné koncepci dalšího vzdělávání zaměřeného na problematiku primární prevence ve školních prostředích.

Výsledky také naznačují, že povědomí o wellbeingu mezi pedagogy je nedostatečné, což může omezovat jejich schopnost vytvářet prostředí, které podporuje celkový rozvoj a pohodu žáků. Wellbeing je klíčovou součástí holistického přístupu k primární prevenci rizikového chování, který zahrnuje nejen prevenci samotného rizikového chování, ale také podporu duševního a fyzického zdraví žáků. Toto zjištění je v souladu s výzkumem Zurc a Laaksonen (2023), které poukazuje na význam specializovaného školení učitelů pro realizaci programů zaměřených na duševní zdraví a zdravý životní styl žáků.

Zjištění, že pedagogové preferují kratší a prakticky zaměřené kurzy, reflektuje potřebu efektivnějších vzdělávacích programů, které jsou lépe integrovatelné do jejich profesní praxe. Tento trend může naznačovat, že současné vzdělávací nabídky nejsou dostatečně přizpůsobeny specifickým potřebám a požadavkům pedagogů a že je potřeba většího zaměření na praktické dovednosti a aplikovatelné znalosti.

Důležitým aspektem je také rozdílné vnímání potřeby spolupráce s externími partnery mezi učiteli mateřských a základních škol. Zatímco učitelé mateřských škol často vidí hodnotu v této spolupráci pro podporu prevence a wellbeingu, učitelé základních škol tuto potřebu ne vždy sdílejí, což může být důsledkem různých organizačních přístupů a rozdílné distribuce odpovědností v rámci škol. Možná svou roli také sehrává fakt, že v prostředí základních škol je začleněno školní poradenské pracoviště. To

naznačuje, že strategie podpory a školení by měly být diferencovány podle specifických potřeb různých typů škol.

Celkově naše studie zdůrazňuje potřebu komplexního a diferencovaného přístupu k přípravě pedagogů na primární prevenci rizikového chování a podporu wellbeingu, který zahrnuje nejen teoretickou přípravu, ale i praktické a průběžné vzdělávání, a posílení spolupráce s externími odborníky. Tímto způsobem můžeme lépe zajistit, že pedagogové budou plně vybaveni k podpoře pozitivního školního klimatu a k předcházení rizikovému chování u žáků.

## Závěr

Diskuze naznačuje, že současná příprava pedagogů na primární prevenci rizikového chování a podporu wellbeingu ve školách vyžaduje další zlepšení. Přestože teoretické rámce a strategické dokumenty, jako je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Kompetenční rámec absolventa učitelství, stanovují jasné cíle a kompetence pro učitele, realita na školách ukazuje, že pedagogové často postrádají sebejistotu a praktické dovednosti potřebné pro efektivní realizaci preventivních programů.

Na základě našich zjištění je zřejmé, že existuje potřeba větší podpory v oblasti profesního rozvoje, která by byla více zaměřena na praktické aplikace a relevantní školení. Vzdělávací programy by měly být lépe přizpůsobeny potřebám pedagogů, aby jim poskytovaly nejen teoretické znalosti, ale také nástroje a strategie, které mohou okamžitě využít ve své každodenní praxi. Důležité je rovněž zvýšit povědomí o konceptu wellbeingu a jeho významu v kontextu školního prostředí, což může přispět k celkovému zlepšení školního klimatu a podpory žáků.

Zlepšení kvality a dostupnosti vzdělávacích programů, podpora intenzivnější spolupráce s externími partnery a zajištění relevantního a praktického školení jsou klíčové kroky, které by měly být podniknuty k posílení připravenosti pedagogů. Tím se nejen zvýší jejich schopnost efektivně předcházet rizikovému chování, ale

také podpoří celkový rozvoj a pohodu jak u žáků, tak pedagogů.

Na základě těchto poznatků by budoucí výzkum měl dále zkoumat konkrétní potřeby a preference pedagogů v oblasti prevence rizikového chování

a wellbeingu, stejně jako efektivitu různých vzdělávacích přístupů a programů, aby mohly být vytvořeny strategie, které lépe odpovídají realitě školního prostředí a podporují dlouhodobou změnu a udržitelnost.

## Použité zdroje

- BOŽIK, R., TVRDOŇ, M., TIRPÁKOVÁ, A., WIEGEROVÁ, A. (2023) Self-Concept of Primary School Teachers Active in the Prevention of Risky Behaviour. INTED2023 Proceedings, 2023. DOI: 10.21125/inted.2023.0567.
- MŠMT ČR. Kompetenčním rámci absolventa učitelství. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi> [cit. 28. 8. 2024]
- MŠMT ČR. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030> [cit. 28. 8. 2024]
- PROCHÁZKA, M. (2020) Barriers to the implementation of primary prevention of risky behaviour in school in the context of teacher/ school prevention methodologist activities. *Pedagogická orientace*, 30, 4, s. 511-533. ISSN 1211-4669.
- PROCHÁZKA, M. et al. (2023) Učitel jako spolutvůrce inkluzivní školy: vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7694-019-2.
- REINKE, W. M., HERMAN, K. C., & STORMONT, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50.
- STUHLÍKOVÁ, I. (2006) Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. Výzkumná sdělení. *Pedagogika*. 56 (1), 31–44. ISSN 0031-3815.
- ZURC, J. & LAAKSONEN, C. (2023). Development of Primary School Teachers' Competences in Promoting a Healthy Lifestyle and Well-Being in Children Aged 6 to 12. Maribor: Univerzity of Maribor Press. 10.18690/um.pef.1.2023.11.

## Kontaktní adresy

Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Bezručovo nám. 885/14, Opava

PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.  
e-mail: [vladimira.kocourkova@fvp.slu.cz](mailto:vladimira.kocourkova@fvp.slu.cz)

PhDr. Edita Ondřejová, Ph.D.  
e-mail: [edita.ondrejova@fvp.slu.cz](mailto:edita.ondrejova@fvp.slu.cz)

Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.  
e-mail: [marta.kolarikova@fvp.slu.cz](mailto:marta.kolarikova@fvp.slu.cz)



**Eva Isabelle Křeček**

Škoda Auto Vysoká škola

*Škoda Auto University*

**Abstrakt:** Komunikační proces zahrnuje mnoho atributů, i při plném vědomí bychom se mohli dopustit chyby v porozumění upozornění mluvčího, nicméně v tomto se domníváme, že spojení pouze některých atributů komunikace, na rozdíl od spojení neverbální komunikace, procesu naslouchání, znalosti mimiky, gestiky a psychologické typologie, ty nám mohou pomoci zvýšit možnost dosažení jasných a pochopení pravdivých odpovědí.

*Abstract: The communication process includes many attributes, even with full awareness we might make a mistake in understanding the speaker's notice. However, in this we believe that the combination of only some attributes of communication, unlike of the non-verbal communication, listening process, knowledge of facial expressions, gestures and psychological typology might increase the possibility of reaching clear and evaluating true answers.*

**Klíčová slova:** komunikace, psychologická typologie, neverbální komunikace, kritické myšlení.

*Key words: communication, psychological typology, nonverbal communication, critical thinking*

## Úvod

### **Komunikační proces a kritické myšlení**

Komunikační proces obsahuje několik kroků, zejména je to formace myšlenky, dále kódování, výběr kanálu, dekódování a zpětná vazba, někdy se mezi kroky jako další součástí komunikačního procesu zmiňují atributy jako odesílatel, příjemce, kontext a šum. V rámci komunikace je důležité nepodcenit faktor naslouchání a neverbální komunikace, kdy některé postoje, či výrazy v mimice mohou prozradit opačný pravý pocit či pomyslnou odpověď a například v rámci konvencí člověk odpovídá na otázky tak, jak je zvyklý a je běžné. Proto spatřuji za podstatné se zaměřit na více atributů v rámci komunikačního procesu.

Dle Walterse (2000) lidské chování a komunikace zaměřující se na klamání indikují chování, které je důvěryhodné, pokud jde o stanovení něčí kredibility, v případě, že je vycházeno z tzv. "lidské moudrosti" („selského rozumu“). V rámci psychologického aspektu je důležité se v první řadě odosobnit a podívat se na

sebe a analyzovat vlastní činy, reakce a emoce či motivace a dále poté myšlenky a strachy, a v podstatě nahlédnout na obraz sebe sama a na to, co vidí či vnímají ostatní, tak, aby byl správně pochopen mechanismus, proč nám v rámci komunikačního procesu někdo poskytuje nerelevantní či lživé informace a jaké podněty ho k tomu vedou, tedy je důležité komunikační proces vnímat více i z pohledu psychologického, kdy do tohoto procesu vstupuje tzv. první dojem a často i nevědomě zpracované a uložené předsudky či stereotypy, které může člověk mít vzhledem k výchozím sociologickým aspektům a přistupovat k různým tvrzením i kriticky.

## Hlavní část

### **Důležitost neverbální komunikace dle psychologické typologie**

Vzhledem ke komunikačnímu procesu bych zmínila také důležitost neverbální komunikace v rámci kódování mimiky tváře a možnosti porozumět jednotlivým vyjádřeným emocím, či

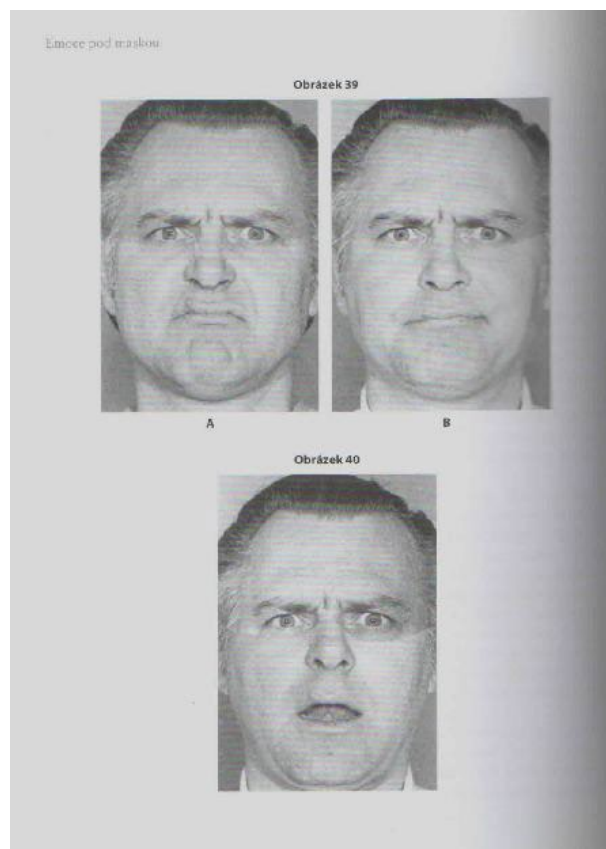


reakcím u jednotlivých osob a zkoumání povahy jednotlivých osob. Dle Ekmana (2007), který ve spolupráci s Wallym Friesenem rozlišili dva typy v rámci typologie a to typ A a typ B. V první skupině byli jedinci agresivní, nepřátelští a netrpěliví, a ve druhé skupině lidé typu B klidnější, trpělivější a pohodovější. Bližším zkoumáním trpělivosti a následně díky této premise dalších pozitivních předpokladů rozvíjení povahy již od dětství (studie probíhaly například již na malých dětech a sledování jejich reakce s ohledem na odměnu a časové oddálení odměny s vyšší přidanou hodnotou) se věnuje W. Mischell (2014) a zmiňuje tzv. "Marshmallow efekt". Po absolvování náročnějšího pohovoru šlo o identifikaci emocí zaznamenaných přímo ve tváři s fokusem na konkrétní svalové pohyby.

V podstatě, zaměřením se na tzv. "zlostný pohled", bylo možné takto dané osoby rozřadit, nicméně zkušenosti manažeři, kteří uměli ovládat své emoce a neměli by dávat hněv najevo, se jevíli pouze jako podráždění a hněv se neprojevoval po celé tváři, u lidí mající nepřátelskost jako charakterový rys vyjde hněv na povrch při sebemenší situaci a spouštěče mohou být různé, stejně tak vzpomínka na tyto nepříjemné situace může dost pravděpodobně navodit stejný pocit a reakci, někdy i reakci dle mého názoru může zintenzivnit. V návaznosti na hněv bych ráda zmínila důležitost vnímání taktéž dalších přidružených emocí, které mohou vztek doprovázet a odhalit nám další reakce, v návaznosti na situace či otázky, které jsou kladeny při pohovoru. Viz níže můžeme vidět obrázek 1.1 demonstrující hněv a následně další reakce v této návaznosti, dosti často se projevující ve změně dolní části obličeje, tedy úst.

Na obrázku 39 vidíme reakce hněvu a dále znechucení. Hněv můžeme vnímat z pohybu obočí a v očích. Opovržení můžeme pozorovat na ústech. Nicméně na obr. 40 můžeme vidět překvapení, které může zakrýt hněv, jelikož je v tuto chvíli dominantní. Každopádně se také domnívám, že v rámci zpracování vědomých reakcí a emocí lze na tyto situace již reagovat jiným, resp. vědomým přístupem a v případě osobního růstu tyto reakce mohou být změněny či zmírněny. Tyto zkušenosti a výzkumy lze velmi dobře implementovat do praxe a v rámci pracovního prostředí například při výběru

určitého kandidáta například manažera či člověka na odbornou pozici, která vyžaduje předem dané předpoklady, zaměřit se na dané obličejové reakce a zvolit vhodné, resp. správně cílené otázky, které mohou tyto reakce či emoce rozkrýt a podhalit nám blíže více detailů.



Obrázek 1.1. Hněv, Zdroj: Ekman P., Friesen W., : Emoce pod maskou, 2003, Albatros Media str. 92

## Závěr

Komunikační proces je velice zajímavý a náročný z pohledu soustředění se na více faktorů, jako je například verbální, nonverbální komunikace, proces naslouchání apod., zahrnuje širokou oblast toho, co jsme schopni zaznamenat, zpracovat a v daném okamžiku analyzovat, dále je také otázkou, co od daného pohovoru či rozhovoru chceme. V první řadě, je dle mého názoru důležité vnímat taktéž sebe a svou osobnost v rámci psychologie, jelikož může na rozhovor působit psychologická projekce, mirroring nebo v případě absence kritického myšlení je náročnější se vyvarovat špatné percepce či umožnit přijetí a akceptaci

nerelevantních či lživých nebo zavádějících informací. S tímto ohledem nastává důležitost nonverbální komunikace, projevy mimiky ve tváři a například jednotlivé emoce, které jsou

vyjádřením člověka na nějakou reakci a mohou se v určitých případech projevit, což nám umožní lépe pochopit osobnost daného člověka a tyto zkušenosti můžeme uplatnit v různých oborech.

### **Použité zdroje**

- Ekman, P., Friesen W.,: Emoce pod Maskou, Praha, 2003, Albatros Media a. s., ISBN:978-80-265-0422-1.
- Ekman P.,: Odhalené emoce, London, 2003, Henry Holt and Company, ISBN: 978-80-87270-81-3.
- Ekman, P., & Friesen, W. V.,: Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues, 1975, Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Mischel W., Der Marshmallow Effekt, Wie Willensstärke unsere Persönlichkeit prägt, München, 2014, Verlagsgruppe Random House GmbH, ISBN: 978-3-570-55310-7. [vlastní překlad autora].
- Walters, S.,: The Truth about lying, 2000, Sourcebooks, Ing., Illinois, ISBN:1-57071-511-4

### **Kontaktní adresa**

Ing. Eva Isabelle Křeček  
Škoda Auto Vysoká škola o.p.s.,  
Katedra řízení lidských zdrojů  
krecek@savs.cz

# JAK MŮŽE ZLEPŠENÍ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI PŘÍSPĚT K ROZVOJI KRITICKÉHO MYŠLENÍ VE VÝUCE EKONOMIKY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH?

## HOW CAN THE IMPROVEMENT OF MATHEMATICAL LITERACY CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE EDUCATION OF ECONOMICS AT THE SECONDARY SCHOOLS?

Alena Králová

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Prague University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accounting, Department of Economics Teaching Methodology

**Abstrakt:** Příspěvek vychází z dlouhodobých zkušeností Katedry didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze s výukou předmětových didaktik. Autorka příspěvku se zamýšlí nad tím, jakým způsobem lze využít matematických znalostí a dovedností žáků středních škol pro inovaci výuky ekonomiky a zda lze tyto znalosti a dovednosti využít k rozvoji kritického myšlení žáků.

**Abstract:** The paper comes from the long-term experience of the Department of Economic Teaching Methodology of the Prague University of Economics and Business in the area of education of professional didactics. On this basis, the author proposes possibilities how it is possible to use the secondary students' mathematical knowledge and skills for education innovation of economics and whether these knowledge and skills can contribute to the students' critical thinking development.

**Klíčová slova:** předmětové didaktiky, matematická gramotnost, ekonomika, kritické myšlení

**Key words:** professional didactics, mathematical literacy, economics, critical thinking

### Úvod

Se současným řešením naléhavých globálních výzev se jeví, že úloha vzdělávání při utváření udržitelných hodnot ve společnosti a postojů v globálním rozměru nabývá stále většího významu [6]. V oblasti vzdělávání se v posledních letech věnuje mnohem větší pozornost kritickému myšlení, které může pomoci řešit uvedené problémy. Mezi klíčová témata těchto současných změn patří zlepšit matematické dovednosti a myšlení žáků a studentů. Na základních i středních školách je nezbytné se zamýšlet, jak a ve kterých předmětech je posilovat. Uvedený trend se proto týká také výuky ekonomické problematiky, která se vyučuje na základních i středních školách.

### Cíl a metodika

Cílem příspěvku je naznačit, jaké matematické znalosti žáci před vstupem na střední školy

dosahují a zda uvedená úroveň odpovídá požadovanému vývoji ve společnosti při výuce ekonomiky na středních školách.

Ke stanovení uvedeného cíle byla provedena analýza dokumentů Globálního rámce – Global Proficiency Framework for mathematics [16] a Rámcového vzdělávacího programu obchodní akademie [12].

K posouzení stávajícího stavu byla v roce 2024 zvolena kvantitativní metoda, založená na dotazníkovém šetření, realizovaném se 68 studenty vybraných středních škol ve Středočeském kraji České republiky.

Respondenti odpověděli na řadu otázek, pro zvolené téma byly vybrány následující:

- Jakou známku jsi měl v průměru z matematiky na 2. stupni ZŠ?
- Jak probíhala výuka matematiky na 2. stupni ZŠ?

- Jakou známku z matematiky jsi měl/a v 1. pololetí střední školy?
- Jak probíhala výuka matematiky na SŠ?
- Myslíš si, že matematické dovednosti jsou pro studium ekonomiky důležité?

Analýzou dotazníkových odpovědí byl zjištěn stávající stav a matematické problémy, které při výuce ekonomiky vznikají.

### Výsledky výzkumného šetření

Podle Globálního rámce – Global Proficiency Framework for mathematics [16] byl stanoven vzdělávací obsah matematické gramotnosti pro žáky v 1. až 9. ročníku, který představuje soubor standardů a cílů určených k posouzení a hodnocení minimálních matematických dovedností a znalostí žáků. Jedná se o:

- číslo a početní operace,
- měření a výpočty,
- geometrie v rovině a v prostoru,
- statistika a pravděpodobnost,
- algebra.

Podle připravovaných revizí Rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň základních škol [14] je v matematické oblasti kladen důraz na základní logicko-matematickou gramotnost, která umožní řešit problémy, na aktivní učení a strategie a na schopnost rozvíjet analytické myšlení a inovace, což přispěje k rozvoji kritického myšlení (tabulka 1).

Tabulka 1 Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základních škol od září 2029

1	Řešení matematických situací v různých kontextech
2	Kontrola správnosti řešení matematických postupů
3	Hodnocení získaných výsledků ve vazbě na výchozí matematickou situaci

Zdroj: Velké revize RVP základního vzdělávání

Podíváme-li se na vzdělávací obsah obchodní akademie [12], matematická problematika je

v ekonomické oblasti zaměřena na následující problémové okruhy:

- počítání s pojmenovanými čísly,
- zmechanizované početní postupy,
- procentový počet, úrokový počet.

Je zřejmé, že se váže na současný obsah učiva základní školy [13]. Především se zaměřuje na:

- číslo a proměnnou,
- nestandardní aplikační úlohy a problémy,
- závislosti, vztahy a práce s daty.

Uvedené matematické přístupy se dále aplikují na středních školách ve všech tematických celcích předmětu ekonomika. Jedná se o učivo věnované podnikání, podnikovým činnostem, finančnímu hospodaření a řízení a národnímu a světovému hospodářství [7]. Pro žáky by proto mělo být relativně snadné řešit v předmětu ekonomika praktické příklady, resp. slovní úlohy, navázat na složitější a rozšiřující učivo, a rozvíjet tak kritické myšlení.

Podle uskutečněného dotazníkového šetření obdrželo 83 % žáků na 2. stupni základní školy z matematiky známku výborně či velmi dobře. Pouze 20 % žáků na základní škole uvedlo, že výklad byl nedostatečný; ostatní byli s vyučujícími a průběhem hodin spokojeni. V prvním pololetí střední školy bylo těch, kteří obdrželi hodnocení výborně – velmi dobře 58 %. Matematika byla sice u 57 % žáků neoblíbená; zároveň ale cca 50 % žáků uvedlo, že učivo bylo dobře vysvětleno, dostatečně procvičeno a učitel byl vlídný a vstřícný. 91 % žáků zároveň vyjádřilo přesvědčení, že matematické znalosti a dovednosti jsou pro ekonomiku důležité. Uvedené výsledky naznačují, že žáci byli většinou s výukou matematiky na základní a střední škole spokojeni.

### Diskuse

Myšlení je komplexní kognitivní proces, který je ztělesněním několika základních myšlenkových operací a procesů, jako je analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, indukce a dedukce, generalizace, srovnání, třídění, průnik,

sjednocení, negace či implikace aj. [1]. Kritické myšlení je schopnost vytvořit si vlastní názor, založený na odůvodněném přesvědčení a schopnost jeho zdůvodnění a argumentace [2], což potvrzuje i Steelová a kol [15].

Myšlení od jednotlivých vjemů a zkušeností postupuje k obecným pojmům a jejich prostřednictvím k praktickému i teoretickému zvládnutí světa. Navazuje tak na smyslové vnímání, využívá paměti a tvořivosti. Matematika rozvíjí konkrétní, abstraktní, funkční, algoritmické, protorové i intuitivní myšlení [9], vede k logickému a koncepčnímu uvažování, ke hledání optimálních variant při řešení různých životních problémů a ke schopnosti argumentovat; to vše je klíčové právě pro rozvoj kritického myšlení.

Zmíněné myšlenky doplňuje též MŠMT [10], podle kterého je kritické myšlení chápáno zejména jako schopnost číst s porozuměním, rozlišovat mezi podstatnými a nepotřebnými informacemi, rozpoznat nedostatek, nebo vzájemné protirečení si informací.

Berková [2] uvádí, že paměťové myšlení, porozumění složitým myšlenkám, kreativní, analytické či algoritmické myšlení a myšlení umožňující řešení problémů tvoří podstatu pro rozvoj kritického myšlení.

I když se výsledky z uskutečněného průzkumu jeví uspokojivé, výsledky zkoušek PISA [11] realizované v r. 2022 ukazují propad českých žáků oproti roku 2018; ti se zhoršili v matematické gramotnosti o 6 %. Podíl nadprůměrných žáků navíc klesl z 39 % na 28 %.

Česká školní inspekce [4] také potvrzuje, že se nedostatečně rozvíjí kritické myšlení žáků, což může pramenit z malého aktivního zapojení žáků do výuky, nedostatečné samostatnosti a z jejich nízké spoluzodpovědnosti za výsledky vzdělávání.

Uvedený trend může pramenit i z dalších faktorů (např. žákům byly nesprávně vysvětleny matematické postupy, nesprávně si osvojili matematické dovednosti nebo paradoxně jsou intenzivněji zapojováni do používání nových digitálních technologií). Tento trend na jedné straně odráží požadavky trhu práce [8], ale na druhé straně může negativně ovlivňovat

schopnost vlastního úsudku, zdůvodňování, argumentace a může negativně působit na kritické myšlení.

Iblová [5] naznačuje, se kterými největšími matematickými problémy se potýkají žáci středních škol v předmětu ekonomika. Nejslabší místa matematických znalostí a dovedností odvodila na základě hodnocení písemných testů z předmětu ekonomika. Jednalo se o příklady s ekonomickou problematikou (kalkulace, cena, normy spotřeby, výrobní kapacita, hospodářský výsledek, mzdové výpočty, úročení, efektivnost). Zjistila, že největší problémy žákům činí řešit slovní úlohy (průměrná známka 2,8), jednoduchý a složený rozdělovací počet (průměrná známka 3,0), a schopnost aplikovat procentový a promilový počet na výpočty ekonomických jevů (průměrná známka dokonce 3,7). Obtížné je pro žáky v předmětu ekonomika řešit příklady zaměřené na převody různých jednotek, sestavovat trojčlenku s přímou a nepřímou úměrou, řešit směšovací počet a upravovat a následně řešit rovnice o jedné neznámé. Příklady byly zadávány pouze v klasické podobě s jedním řešením. Je zřejmé, že propojování obecných poznatků z matematiky s praktickými otázkami řešenými v ekonomice činilo žákům největší problémy. Protože slovní úlohy jsou ve výuce ekonomiky na středních školách klíčové, je zřejmé, že žáci v řešení jednoduchých příkladů ztrácejí schopnost vlastního úsudku; bez toho však nelze rozvíjet zdůvodňování, argumentaci a kritické myšlení. Jedná se především o témata v souvislosti s kalkulacemi a cenou, hospodářským výsledkem, zdaňováním, rozpočty, úročením, efektivností...

Slovní úlohy lze však zadávat v různé formě, s různou gradací náročností, mohou klást nároky nejen na řešení otázek spojených s fungováním světa kolem nás, ale i na analýzu, hodnocení či tvořivost (vyšší patra revidované taxonomie Blooma) [3], což tvoří přístup učitele při utváření udržitelných hodnot ve společnosti. Je to také možná jeden ze způsobů, jak posilovat kritické myšlení žáků a jak propojovat matematické znalosti s reálnými ekonomickými otázkami. Je zřejmé, že je třeba i do výuky ekonomiky vnést nové formy a metody práce, což také souvisí s rozvojem kritického myšlení [8].



## Závěr

Zlepšení matematických dovedností žáků je jedním z klíčových témat současných změn. Matematika podporuje samostatné a racionální myšlení člověka, rozvíjí logické a koncepční myšlení, které současným žákům velmi chybí. Pokud se podaří ve větší míře rozvíjet kritické myšlení žáků, budou schopni lépe [17]:

- osvojovat si znalosti, a návazně i
- budovat hodnoty a poznávat život, a
- zlepšovat interakci s okolním prostředím.

V současné době se na středních školách posiluje kurikulum všeobecné složky vzdělávání, revidují se stávající rámcové vzdělávací programy v odborné i všeobecně vzdělávací části, posiluje se gramotnost pro pracovní, soukromý i rodinný život. Ve výuce se podporuje prosazování modelu myšlení a učení E-U-R, který je silně orientován na rozvoj kritického myšlení.

Uvedené k tomuto procesu přispěje, zvláště pokud se v ekonomických předmětech a ve výuce ekonomiky vyučující více zaměří na přípravu příkladů a slovních úloh v různé formě s různou mírou gradací náročností, kde budou žáci rozvíjet vlastní úsudek založený na obecných předmětových poznacích, a to včetně matematických znalostí. Nedílnou součástí toho je přizpůsobovat i formu těchto úloh či příkladů za pomoci aktivizačních metod výuky praktickým situacím (případové studie, situační a inscenační metody, interakční hry...).

Stejně tak odpovídající příprava budoucích učitelů ekonomických předmětů může přispět ke zlepšení stávajícího stavu. V předmětových didaktikách na Vysoké škole ekonomické na Katedře didaktiky ekonomických předmětů se posilují kompetence učitelů podle Kompetenčního rámce [10], proto také může řešit klíčové problémy udržitelnosti ve stále složitějších kontextech a tím přispět ke zlepšení kritického myšlení žáků.

## Poděkování

*Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a s podporou Interní grantové agentury Vysoké školy ekonomické v Praze, č. F1/9/2022 „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“.*

## Použité zdroje

- [1] ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. 1. vydání. Portál. 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] BERKOVÁ, K. Efektivní výuka v moderní době. VŠE. Oeconomica. 2023, s.32-35. ISBN 978-80-245-2501-3.
- [3] BLOOM, B., et. al. Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Printed in the United States of America. 1956. ISBN 0-582-28010-9.
- [4] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Zajímavosti českého vzdělávání. Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti sekundárních analýz. Sekundární analýza. Praha. Česká školní inspekce. 2022. ISBN 978-80-88492-14-6.
- [5] IBLOVÁ, M. Matematická gramotnost jako součást výuky ekonomiky na OA. Závěrečná práce. VŠE Praha, s.33-41. 2024.
- [6] IMRAN, M. - ALMUSHARRAF, N. - ABDELLATIF, M.S. Education for a Sustainable Future: The Impact of Environmental Education on Shaping Sustainable Values and Attitudes among Students. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP) [online]. 2024,14(6), pp. 155–171. eISSN: 2192-4880. Dostupné z: <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i6.48659>.
- [7] KRÁLOVÁ, A. Didaktika ekonomiky. VŠE. Oeconomica. 2013. ISBN 978-80-245-1964-7.
- [8] KRÁLOVÁ, A. Jak jsou učitelé na středních školách připraveni rozvíjet své kompetence v ekonomickém vzdělání s inovativními trendy ve společnosti? Media4u Magazine [online]. 2023, roč. 20, č. 4, s. 11–15. ISSN 1214-9187. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm042023.pdf>.

- [9] MATEMATIKA PRO VŠECHNY V KONTEXTU DIDAKTIKY [online]. 2024. [cit. 2024-08-01]. Dostupné z: [https://home.pf.jcu.cz/~math4all/svp\\_didaktika\\_1\\_uvod\\_u.php](https://home.pf.jcu.cz/~math4all/svp_didaktika_1_uvod_u.php).
- [10] MSMT. Kompetenčního rámec absolventa a absolventky učitelství [online]. 2024. [cit. 2024-08-08]. Dostupné z: [https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni\\_ramec\\_absolventa\\_2023\\_10.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf).
- [11] MSMT. PISA. [online]. 2024. [cit. 2024-08-08]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ceska-skolni-inspekce-predstavila-vysledky-setreni-pisa-2022>.
- [12] MSMT. RVP obchodní akademie. [online]. 2024. [cit. 2024-08-01]. Dostupné z: <https://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf>.
- [13] MSMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2024. [cit. 2024-02-08]. <https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021>.
- [14] MSMT. Velké revize RVP základního vzdělávání. [online]. 2024. [cit. 2024-08-08]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>.
- [15] STEELOVÁ, J. L. - MEREDITH, K. S. - TEMPLE, Ch. - S. WALTER. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III. Kritické myšlení. 2007.
- [16] UNESCO. Global proficiency framework for mathematics. [online]. 2024. [cit. 2024-01-08]. Dostupné z: <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Math.pdf>.
- [17] ZULUAGA, Y. M. S – ARIAS, P. M. Games and Arts as Tools for Developing Generic Skills in Engineering Students. International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP) [online]. 2024, Vol. 14 No. 3. eISSN 2192-4880. Dostupné z: <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i3.46229>.

## **Kontaktní adresa**

Ing. Alena Králová, Ph.D.  
Katedra didaktiky ekonomických předmětů  
Fakulta finance a účetnictví, Vysoká škola ekonomická v Praze  
Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3  
e-mail: [kralova@vse.cz](mailto:kralova@vse.cz)

# PŘÍSTUP ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ KE ZVLÁDÁNÍ TRÉMY A STRESU PŘI PREZENTACI EKONOMICKÉHO TÉMATU

## THE APPROACH OF EXCHANGE STUDENTS TO MANAGING STAGE FRIGHT AND STRESS WHEN PRESENTING AN ECONOMIC TOPIC

Lenka Holečková

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví

Prague University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accounting

**Abstrakt:** Příspěvek se zaměřuje na schopnosti zahraničních studentů zvládat stres a trému při prezentaci ekonomického tématu v anglickém jazyce. Představuje výsledky dílčího výzkumného šetření u zahraničních studentů, které se týká jejich pocitů při prezentaci a schopnosti případné negativní pocity překonat. Na závěr je nabídnuta diskuse výsledků a tipy, jak se s trémou a stresem vypořádat.

**Abstract:** The paper focuses on the ability of international students to manage stress and stage fright when presenting economic topic in English. The paper presents the results of a sub-survey focused on international students and their feelings during the presentation and their ability to overcome potential stress. Finally, the tips on how to deal with stage fright and stress are presented.

**Klíčová slova:** Tréma, prezentace, zahraniční studenti, ekonomické téma.

**Key words:** Nervousness, Presentation, International Students, Economic Topic.

### Úvod

Tréma a stres jsou pocity, které se vyskytují v souvislosti s veřejným vystoupením nejen u začínajících řečníků, ale mnohdy doprovázejí i řečníky již zkušené. V rámci studia na vysoké škole je pro studenty přítom odborná prezentace, ať už v mateřském či cizím jazyce, běžnou a poměrně častou součástí jejich studia a potřebným předpokladem k absolvování velké části předmětů. Obecně je očekáváno, že student bude schopen zvolené či zadané odborné téma účinně přednést, nastínit vlastní úhel pohledu na danou problematiku a taktéž zodpovědět případné související otázky vyučujícího a publika. Tomu ostatně musí čelit i při obhajobě své závěrečné práce.

Přesto se jedná pro mnohé studenty o náročnější výzvu, a to s ohledem na pocity trémy a stresu, které je třeba překonat, což i potvrzují i některá předchozí šetření (Holečková, 2022). Tréma a stres u prezentujících studentů hrají významnou roli, a to nejen při prezentaci v anglickém jazyce, ale i v jazyce mateřském.

Nervozita před veřejným vystoupením ovšem nemusí být nutně vnímána jen negativně. Může také řečníka účinně stimulovat k optimálnímu výkonu, neboť se pak obvykle na zvolené téma pečlivěji připraví. Nemělo by se ale jednat o takovou míru trémy a stresu, která již optimální výkon blokuje. Řečník pak nemůže přednést téma tak, jak si jej připravil, a neodnese si z prezentace dobrý pocit. Negativní zkušenost jej pak může doprovázet i do budoucna a zbytečně se promítat do celkového negativního pocitu z prezentování.

Zahranční studenti, kteří studují na českých vysokých školách v rámci výměnných pobytů a dalších nabízených programů, čelí přitom výzvě studovat a prezentovat v jiném než mateřském jazyce od samého počátku svého působení. Úkolem předloženého výzkumného šetření bylo zjistit, zda se tréma a stres při prezentování vyskytují i u těchto studentů a taktéž monitorovat, zda a jak se s případnými negativními pocity dokáží vypořádat. Účelem bylo mimo jiné navržení dalších případných přístupů a technik, které by jim mohly být do budoucna nápomocné.

Cílem příspěvku je tedy zejména předložit a diskutovat výsledky zmíněného dílčího výzkumného šetření zaměřeného na schopnosti překonávat trému a stres u zahraničních studentů a nastínit možnosti práce do budoucna.

### **Tréma a stres při prezentování**

Podle Nováka (2014) je tréma tzv. „strachem z pódia“, což odpovídá termínu v angličtině „stage fright“. Může se objevit v situaci, když řečník vystupuje před druhými lidmi, nebo i před jedním člověkem, který je pro něj podstatný, případně pokud mu velmi záleží na výsledku výkonu. V této souvislosti autor trému ztotožňuje se snahou po úspěšném výkonu a obavami ze selhání. Na jejím vzniku se podle něj podepisují zejména minulé zkušenosti, případné předchozí zážitky ze selhání a neúspěchu, které posilují negativní očekávání ohledně budoucího výkonu.

Autor Trnka (1997) uvádí, že tréma se někdy ztrácí již brzy po začátku projevu, když je navázáno dokonalé spojení s posluchači a z jejich pohledů, výrazů tváře a dalších aspektů je zřejmé, že řečníka přijímají kladně, souhlasí s ním a taktéž mu rozumějí. Jindy ale tréma provází řečníka po celou dobu vystoupení.

### **Zkušenosti zahraničních studentů**

Jako zahraniční studenti jsou v tomto článku označeni zjednodušeně vybraní studenti, kteří se rozhodli ke studiu na Vysoké škole ekonomické v Praze jejichž mateřským jazykem není jazyk český - mnozí z nich studují v rámci semestrálních výměnných pobytů (Vysoká škola ekonomická v Praze, 2024). Účelem není zde prezentovat ani rozlišovat jednotlivé typy výměnných pobytů a dalších mezinárodních programů, ani jinak specifikovat tyto skupiny studentů. Zahraniční studenti mají, stejně jako čeští studenti, povinnost absolvovat výuku v požadovaném rozsahu, která jim je po návratu uznána jako řádné splnění studijních povinností. Mohou si přitom vybírat ze široké nabídky odborných předmětů (Vysoká škola ekonomická v Praze, 2024). Pro účely šetření byli ale jako zahraniční studenti označeni i vybraní studenti ze Slovenské republiky, ač ti mají logicky postavení specifické.

Toto výzkumné šetření se odehrálo na Vysoké škole ekonomické v Praze v průběhu akademického roku 2023/2024 (jednalo se konkrétně o měsíc říjen v zimním semestru a duben v letním semestru tohoto akademického roku), a to celkem ve dvou kurzech rétorických a prezentačních dovedností v anglickém jazyce. Jednalo se přitom celkem o osmnáct zahraničních účastníků, z toho 9 mužů a 11 žen. 4 účastníci přitom pocházeli ze Slovenské republiky. Všichni studovali v rámci bakalářských studijního programů. Studenti se účastnili kurzu prezentačních a rétorických dovedností v anglickém jazyce, který je zakončen vlastní prezentací odborného (ekonomického) tématu. Protože zmíněný předmět je vyučován v angličtině, i související prezentace probíhala v jazyce anglickém.

Úkolem studentů bylo po vlastní prezentaci odborného tématu vyplnit dotazník týkající se případných pocitů trémy v souvislosti s veřejným vystoupením (pokud se s nimi setkali), znalosti jejích potenciálních příčin a taktéž možností, jak trému ovládat. Z důvodu rozsahu zde bude prezentován jen vybraný úsek problematiky. Výzkumné šetření v plné šíři (kterého se účastnili nejen zahraniční studenti) je dále zpracováváno.

Dotazník obnášel celkem sedm otázek. Zde budou jen krátce shrnuty výsledky relevantní a podstatné pro tento příspěvek.

Na první otázku, zda mají studenti předchozí zkušenost s prezentováním v anglickém jazyce, se v případě zahraničních studentů nabízela jednoznačná kladná odpověď. Přesto překvapivě jedna studentka z Brazílie odpověděla, že nikoli. Zbylých 17 studentů se vyjádřilo, že zkušenost mají.

Další otázka se týkala toho, zda vnímají prezentování v angličtině jako stresující. Zde se čtyři studenti vyjádřili, že nikoli (jednalo se o studenta z Ruska, studentku ze Slovenska, studentku z Kazachstánu a z Koreji). Tito studenti nemuseli v dotazníku pokračovat dále, všichni se ale zúčastnili i dalšího šetření. Zbylí studenti označili prezentování jako stresující.

Další otázka byla zaměřena na identifikaci stupně vlastního stresu při prezentaci v angličtině (bylo možno vybrat ze čtyř stupňů od mírného až po vysoký stupeň stresu). Pět studentů označilo svůj

stupeň stresu jako nízký (jsou schopni rychle překonat případné negativní pocity a stres jejich výkon obvykle vůbec neovlivní). Jako nižší stupeň stresu (stres občas vyskytne, ale obvykle se s ním lze vypořádat a vystoupení nijak neovlivní) označilo své pocity spojené s prezentováním deset studentů. Jako vyšší stupeň stresu (stres se objeví vždy a často ovlivní vystoupení) označili svůj stav při prezentaci tři studenti. Jako vysoký stupeň stresu (dochází vždy k velkému stresu a občas až paralýze, kdy účastník není schopen prezentace) neoznačil své pocity nikdo.

Čtvrtá otázka se týkala negativních pocitů během prezentace (výběr z odpovědí zahrnoval například třesoucí se hlas, třes rukou, bušení srdce, žaludeční problémy, paralýzu, pocit „nemohu si vzpomenout“, případně další otevřenou možnost, kdy mohli studenti napsat i jiné pocity). Nejčastěji se objevil třes rukou (pět případů) a třesoucí se hlas (v sedmi případech), bušení srdce (pět případů). Ostatní reakce byly zmíněny pouze jedenkrát či vůbec (například paralýza).

Pátá otázka byla orientována na identifikaci možných příčin stresu (z výběru možností se nabízela například obava z názoru publika, obava z neznámé situace, očekávání neúspěchu, negativní vzpomínka spojená s předchozím hodnocením a taktéž otevřená možnost doplnění dalších možných příčin). Jeden student odpověděl, že není schopen příčiny svého stresu identifikovat. Ostatní studenti uvedli, že identifikace schopni jsou. Jako příčina se objevila celkem osmkrát obava z názoru publika, dále sedmkrát obava z neznámé situace, pětkrát očekávání neúspěchu (bylo možné vybrat i více potenciálních příčin). Ani jednou se neobjevila nepříjemná vzpomínka týkající se hodnocení přechodných vystoupení. Jako další aspekt byl jednou uveden nedostatek zkušeností s prezentováním, dvakrát nepostačující příprava.

Šestá otázka se dotazovala, zda studenti znají nějaký způsob, který jim pomáhá překonat stres spojený s prezentováním (z výběru odpovědí se nabízela například příprava, zapsání negativních pocitů, relaxace, sklenice vody, pozitivní atmosféra, představa úspěchu, masáž spánků, sdílení obav s někým dalším a dále opět možnost otevřené odpovědi). Ve dvou případech studenti

uvedli, že neznají žádný způsob, který jim pomáhá překonat stres, a nevybrali tedy žádnou možnost. Zbýlých šestnáct studentů uvedlo, že ano či spíše ano. Třináctkrát se objevila jako možnost příprava, sedmkrát pozitivní atmosféra, třikrát sdílení pocitů s někým jiným, ostatní možnosti jen okrajově (opět bylo možné označit i více odpovědí). Jedenkrát bylo jako dodatečný aspekt uvedeno jako způsob pomoci dechové cvičení.

Poslední sedmá otázka byla zaměřena na to, zda studenti chtějí dále pracovat s případnými možnostmi překonání trémy a stresu. Dva studenti se vyjádřili, že nikoli, ostatních šestnáct odpovědí bylo kladných.

## Diskuse a závěr

Výzkumné šetření bylo orientováno na zjištění, zda zahraniční studenti čelí trémě a stresu při prezentacích v angličtině, a na jejich schopnost tyto negativní pocity případně překonat. Bylo realizováno na základě předchozích výzkumných šetření, kdy stres a téma jako hlavní pocit spojený s prezentací byl identifikován u většiny zúčastněných českých studentů (Holečková, 2024).

Podle výsledků tohoto aktuálního šetření jsou zahraniční studenti obvykle rovněž určitému stupni stresu spojenému s prezentováním vystaveni. Většina dotazovaných studentů přitom čelí nízkému či nižšímu stupni stresu, který v obou případech výkon výrazně neovlivňuje a je možné se s ním vypořádat. Čelí přitom negativním projevům jako je třesoucí se hlas či třes rukou, případně bušení srdce. Většina zahraničních dotazovaných studentů si je vědoma příčin svého stresu – je to zejména obava z názoru publika a obava z neznámé situace, méně již očekávání neúspěchu. Studenti přitom obvykle disponují nástroji, které jim pomáhají stres zvládnout. Často jim pomáhá pečlivější příprava a pozitivní atmosféra spočívající ve ztotožnění se s tématem a taktéž očekávání úspěchu. Sdílení svých obav s někým dalším zde bylo uvedeno jen okrajově, zapisování negativních myšlenek (a další možnosti) si nikdo nevybral. Většina studentů (a to i těch, kteří stresem příliš netrpí) má zájem o osvojení dalších technik pro možné zvládnání stresu a trémy do budoucna.



Pokud bychom jen krátce porovnali tyto výsledky s těmi zjištěnými u českých studentů (Holečková, 2022), i zde byla jako příčina stresu identifikována zejména obava z neznámé situace. V těchto případech se však týkala hlavně odborné stránky anglického jazyka (jak studenti sami specifikovali) a související obavy z neznámých výrazů a slovíček, případně doplňujících dotazů publika a vyučujícího, na které v angličtině nebudou schopni účinně reagovat. Navíc se zde jako důvod několikrát objevovala i nepříjemná zkušenost z předchozího prezentování či hodnocení projevu (což zahraniční studenti neuváděli).

Z přístupu zahraničních studentů a zkušeností s nimi lze jen dovozovat, že mají celkově aktivnější přístup k zapojení se do výuky. To platí i pro studenty ze Slovenska. Mají zájem se zapojovat do diskusí, více kladou otázky, prezentují své názory. Jsou zvyklí vystupovat, což se může odrážet právě i na jejich přístupu ke zvládnutí prezentace. Obvykle se tolik neobávají neznámých slovíček, neboť (už díky tomu, že se rozhodli studovat v zahraničí) jsou pro ně nutným předpokladem studia a na případné obtížnější situace a výzvy jsou tudíž připraveni.

Přesto i zde se ukazuje jistý stupeň stresu a zájem s ním do budoucna pracovat. Pro překonání stresu a trémy nelze nalézt univerzálně platné řešení. Nicméně každý řečník si může najít v dostupných možnostech takové, které s ním souzní nejvíce. Podle Trnky (1997) je účelné strach ze svého vystoupení zkusit zejména přeměnit na pocit radostného vzrušení. Změnit postoj k takovým událostem je možné například díky pozitivním afirmacím. Zahraniční studenti mají při prezentaci vlastních témat poměrně široké spektrum zajímavých možností pro ostatní účastníky. S odbornými tématy mají obvykle taktéž hlubší zkušenost a mohou nabídnout i nějakou zajímavost týkající se specifik jejich země.

Podle autora Nováka (2014) je účelné zmírnit trému především soustředěním se na samotný výkon. O nutnosti soustředění hovoří i Mikuláščík (2010). Mluvčí musí vyvinout určité úsilí, aby udržel svou vlastní pozornost ke svému projevu právě vzhledem k obavám před neúspěchem, trémou. Věnovat pozornost svému vlastnímu projevu přitom znamená soustředit se na tento okamžik. Pokud má řečník vztah k danému tématu, nikdy necítí z výsledku takové obavy, jako kdyby se jednalo o téma, které mu blízké není. Proto i promyšlená volba tématu, pokud je možná, může být velmi nápomocná.

Co se týče relaxačních cvičení, autor Plamínek doporučuje různá dechová cvičení (2008). Při nádechu lze například napsat celé tělo, při výdechu jej zase uvolnit. Hluboké a důkladné dýchání uklidňuje organismus i mysl a usnadňuje koncentraci.

Podle Toastmasters International (2022) je taktéž ve shodě s již uvedenými aspekty možné trému překonat zejména pečlivou přípravou, hlubokým dýcháním, relaxací, představou, že se nám daný výkon povede, případně vlažnou vodou. Taktéž písemné zachycení obav a nepříjemných myšlenek může být účinnou formou relaxace a možností, jak stres překonat (a tyto možnosti zatím, alespoň jak ze šetření vyplývá, studenty příliš využívány nejsou).

Příspěvek nabídl určitý vhled do vnímání stresu a trémy spojených s prezentací odborného tématu u vybrané skupiny zahraničních studentů. Nekladl si za cíl přinést výsledky hlubšího výzkumu ani obecná doporučení. Práce s trémou a stresem je individuální záležitostí a je třeba, aby si každý jedinec našel cesty, které mu vyhovují nejlépe.

Uvedené širší šetření bude do budoucna rozpracováno i co se týče dalších aspektů s trémou souvisejících a možností jejího překonávání.

#### **Poděkování**

*Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.*

## Použité zdroje

- HOLEČKOVÁ, L. (2024). Časté důvody trémy studentů při prezentaci ekonomických témat v anglickém jazyce. Media4u Magazine [online]. 2024, roč. 21, č. 3, s. 24–27. eISSN 1214-9187. Dostupné z WWW: <<http://www.media4u.cz/mm042022.pdf>>.
- HOLEČKOVÁ, L. (2022). Možné způsoby překonávání trémy a stresu u vysokoškolských studentů při prezentaci v anglickém jazyce. Media4u Magazine [online]. 2022, roč. 19, č. 4, s. 22–25. eISSN 1214-9187. Dostupné z WWW: <<http://www.media4u.cz/mm042022.pdf>>.
- MIKULÁŠTÍK, M. (2010). Komunikační dovednosti v praxi. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2339-6.
- NOVÁK, T. (2014). Tréma - jak s ní bojovat. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4775-0.
- PLAMÍNEK, J. (2008). Komunikace a prezentace. Umění mluvit, slyšet a rozumět. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2706-6.
- TRNKA, J. (1997). Soudobá rétorika (pro ekonomy) I. Praha. VŠE v Praze, Fakulta financí a účetnictví. ISBN 80-7079-464-X.
- Toastmasters International [online]. 2022 [cit. 2022-09-10]. Dostupný z WWW: <<https://www.toastmasters.org/Resources/Video-Library/managing-your-fear>>.
- Vysoká škola ekonomická. Oddělení zahraničních styků [online]. 2024 [cit. 2024-09-11]. Dostupný z WWW: <<https://ozs.vse.cz/studium-v-zahranici/vymenne-pobyty>>.

## Kontaktní adresa

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.  
katedra didaktiky ekonomických předmětů  
Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze  
nám. W. Churchilla 4  
130 67 Praha 3  
e-mail: [lenka.holeckova@vse.cz](mailto:lenka.holeckova@vse.cz)

**Eduard Entler**

Panevropská univerzita, fakulta Vysoká škola obchodní v Praze

**Abstrakt:** Tato studie analyzuje výsledky učení projektu pro studenty Bc. studia Řízení lidských zdrojů. Cílem bylo podpořit učení, které studenti vnímají jako relevantní z hlediska porozumění významu kultury organizace a vytváření firemní strategie. Výsledky šetření ukazují, že studenti vnímají výzkumně-projektový způsob výuky jako efektivní nástroj pro rozvoj profesních dovedností.

*Abstract: This study analyzes the learning outcomes of a project for undergraduate students of Human Resources Management. The aim was to support relevant learning in terms of understanding organizational culture and corporate strategy development. The survey indicates that students perceive the research-project approach as an effective tool for developing professional skills.*

**Klíčová slova:** autentičnost, projektové učení, projektová výuka, výsledky učení

*Key words: authenticity, project-base learning, project-based teaching, learning outcomes*

## Úvod

Tato studie reflektuje názory studentů na výsledky učení projektu v kurzu Management v letecké dopravě určeného pro studenty bakalářského studia Řízení lidských zdrojů. Cílem projektu bylo podpořit učení, které studenti vnímají jako relevantní z hlediska porozumění procesům podnikové ekonomiky, konkrétně kultury organizace a vytváření firemní strategie. Prioritou projektového učení bylo propojit teoretické poznatky s reálnými problémy firemní praxe ke zvýšení pocitu autentičnosti a relevantnosti obsahu výuky s příznivým dopadem na aktivní zapojení studentů do výuky a jejich motivaci k učení.

Projektově založená výuka se stala běžnou součástí výuky na vysoké škole z řady důvodů. Mezi nejdůležitější patří snaha aktivizovat studenty a zapojit je do vytváření poznatků, tedy angažovat je, aby přebírali větší zodpovědnost za výsledky svého učení. Předpokladem je, aby obsah a metody výuky vnímali studenti jako autentické a relevantní pro své budoucí profesní uplatnění, tj. aby úkoly nezpracovávali jen kvůli tomu, aby získali hodnocení a úspěšně procházeli studiem (Mičínová, 2022). Autentičnost obsahu výuky lze chápat jako zadání, které vychází

z reálné praxe, buď jde o skutečný problém, nebo je problém didaktizován do podoby případové studie nebo simulace. Podle Biggse a Tangové (2011) je třeba navrhovat takové výukové strategie, které podporují u studentů hloubkový přístup k učení a omezují možnost získávat hodnocení s minimálním úsilím či dokonce prostřednictvím nečestných praktik.

Podle Harmera (2014) jsou efektivním formátem výuky studentské projekty, během nichž si studenti osvojují poznatky jiným způsobem než běžným výkladem. Aby studenti zpracovali zadání, musejí zapojit poznatky a dovednosti z různých oborů a uplatnit profesně relevantní dovednosti. Zpracování projektu probíhá zpravidla ve skupinách, proto lze hovořit i o přínosu pro formování dovednosti týmové spolupráce, komunikace a řízení lidí. Studenti většinou vnímají projekty jako zajímavější formu učení oproti běžným přednáškám a studijním materiálům, což zvyšuje jejich angažovanost a zapojení do výuky.

Podle Harmera (2014) je hlavním úskalím projektového zadání nedostatek jeho autentičnosti, protože většina z nich je formulována jako simulace. Autoři James a Casidy (2018) zjistili, že pokud se studenti zapojí

do řešení skutečných problémů firemní praxe, míra jejich angažovanosti stoupá a s tím i celková spokojenost s výukou, protože ji chápou jako skutečnou přípravu na budoucí výkon profese. Toto tvrzení podpořila i Helmsová (2014), když ukázala výsledky učení v projektu studentů managementu, kteří řešili skutečné stížnosti zákazníků vybraných firem. Obdobně vytvořili autentický projekt Finch a Salzarulo (2011) s cílem objasnit studentům princip „six sigma“.

V neposlední řadě je podle Harmera (2014) hodnocení výsledků učení komplexnější formou než obvyklé písemné testy nebo ústní zkoušení, protože zahrnuje kromě hodnocení poznatků i schopnost jejich aplikace, profesní dovednosti (komunikační a prezentační dovednosti, zpracování textu a analýz, zpracování manažerského shrnutí apod.). Ve prospěch projektové výuky hovoří i možnost, jak propojit firemní praxi s prostředím vysokoškolské výuky, pokud vznikne zadání projektového problému ve spolupráci s firemními experty, kteří se podílí na poskytování zpětné vazby a hodnocení výsledku projektu (Mičínová, 2022).

Jak ukazuje tento stručný přehled přínosů projektové výuky, jedná se o příznivě hodnocený nástroj učení, protože zvyšuje efektivitu vzdělávání a hodnotu a význam vysokoškolského studia.

## Metody

Pro analýzu názorů studentů na zapojení do projektu a výsledků učení jsme postupovali metodou konstrukčního výzkumu (zkr. DBR z angl. design-based research, Trna, 2011), která je vhodná pro zkoumání účinků inovací ve výuce s cílem vyhodnotit spokojenost studentů/ učitelů a posoudit efektivitu učení/výuky. Tento výzkumný přístup má povahu cyklu, který odráží proces učení a výuky. Nejprve formuluje, kde je problém, poté navrhuje řešení, testuje ho, reflektuje a vytváří doporučení pro další praxi. V našem případě byla problémem reflektovaná nízká spokojenost s prezentacemi izolovaných odborných témat v semináři, neochota studentů zapojovat se do diskuse a odtrženost výuky od firemní praxe. Jako řešení se nabízelo provést inovaci metod práce v předmětu prostřednictvím projektové výuky.

**Návrat na obsah**

Inovace proběhla jako experimentální výuka a k ověření efektivitu změny bylo provedeno dotazníkové šetření. Pro vyhodnocení spokojenosti studentů s projektem jsme nejprve požádali studenty, aby si vedli deníkové zápisky, aby zachytili, jak se vypořádávali s problémy při zpracování zadání výzkumné části projektu. Na základě analýzy obsahu studentských deníků jsme vytvořili krátký dotazník, abychom získali přesnější představu o názorech studentů na přínos projektového učení. Navíc jsme provedli obsahovou analýzu skupinových prezentací a manažerských shrnutí, abychom zjistili, do jaké hloubky došlo u studentů k porozumění aspektů komplexního manažerského problému, tj. zda projektové zadání podpořilo u studentů hloubkový přístup k učení.

Celkem se zúčastnilo projektové výuky 32 studentů třetího ročníku bakalářského studia oboru Řízení lidských zdrojů v akademickém roce 2022/2023, ale pouze 28 vyplnilo závěrečný dotazník. Deníkové zápisky odevzdalo 21 studentů. Původním záměrem bylo, aby si studenti vedli detailnější záznamy o svých úvahách, ale nakonec se omezili na čtyři až pět vět, kterými zhodnotili svoje zkušenosti. Přes útržkovitá sdělení se podařilo doložit, že projekt byl pro ně mimořádnou zkušeností, která je obohatila po mnoha stránkách – jak budeme ilustrovat v následující podkapitole.

## Výsledky a diskuse

Cílem studentského projektu bylo inovovat metodu výuky v semináři takovým způsobem, aby došlo ke zvýšení aktivního zapojení studentů do výuky při osvojování poznatků a formování profesních dovedností. Tento cíl se podařilo do velké míry naplnit, jak ukazuje Tabulka 1 s přehledem tvrzení a absolutních četností odpovědí.

Téměř dvě třetiny studentů vnímají, že jim projekt pomohl přesněji pochopit význam a vztahy mezi základními koncepty v oblasti managementu. Jak to vyjádřila jedna studentka: „Do té doby byly pro mě pojmy jako firemní strategie, strategie prodeje, firemní komunikace jenom prázdné definice. Uměla jsem je odrážet, ale netušila jsem, jak je použít při řešení problému.“ Jiná dodala: „Nenapadlo mě, že by



*tak velká firma mohla mít problémy se stanovením správné obchodní strategie – v knížkách je to taková samozřejmost – ale teď vidím, jak je to pro budoucnost firmy zásadní správně si ji nastavit. Příklady z praxe, co prezentovali moji spolužáci, ukázaly, že je to vlastně docela častý problém a že se s tím firmy potýkají. Zvenku to vypadá snadně – ale ve firmě jsou to jenom lidi, co se se neumějí nebo nechtějí domluvit.“*

Studenty překvapilo, že jeden typ problému může mít ve formách různé způsoby řešení a že záleží na velikosti firmy a na odvětví. Díky Hofstedeho teorii firemní kultury si také studenti uvědomili, že záleží na tom, ke které národní kultuře se firma vztahuje. Firmy s německými majiteli řeší problémy prostřednictvím nastavování procesů a pokynů s pomocí externích konzultantů, anglosaské firmy sázejí na sílu vyjednávání a firmy s francouzským nebo ruským zázemím řeší problémy pomocí firemní hierarchie. V tomto směru došlo k rozšíření a personalizaci poznatků v oblasti kultury organizace, která bývá pro studenty příliš abstraktní. Díky mnoha příkladům z praxe došlo ke zpřesnění porozumění a změně postoje k tomuto tématu učiva.

Někteří studenti uváděli ve své reflexi, že jim rozhovor s manažerem „otevřel oči na chod firmy“, kde pracují, pomohl překonat ostych při komunikaci s manažerem a navázat s ním osobnější vztah. Většina studentů měla obavy z toho, že jim manažer rozhovor odmítne kvůli pracovnímu vytížení, ale většinu příjemně překvapilo, že je náš fiktivní problém zaujal a že se živě zajímali o názory jiných manažerů a zkušenosti z jejich praxe.

Pro některé studenty byl fiktivní problém i příjemným otestováním vlastních schopností, když někteří sdělovali, že „potěšilo mě hodně, že jsem problém vyřešil správně a manažer mi můj odhad potvrdil“. Pro jiného bylo příjemné, že „jsem si s mojí manažerkou mohl otevřeně promluvit o problémech ve firmě a oba jsme se shodli, co by se s tím mělo dělat“.

Během skupinových prezentací prvotních výsledků analýzy rozhovorů s manažery byl znát spontánní zájem o zkušenosti druhých a diskuse k různým variantám řešení probíhala přirozeně a bez pobízení učitelem. Tato hodina proběhla

víceméně v režii studentů a učitel pouze zapisoval na tabuli nabízené varianty a pomáhal zpřesňovat formulace a použití odborných pojmů. Tato hodina sloužila i k tomu, aby se sjednotilo porozumění problému a závěrečné krátké prezentace a manažerská shrnutí byla zpracována bez odborných chyb. Manažerské shrnutí se pak stalo základem pro ústní zkoušku, kde vyučující ověřoval míru a hloubku porozumění vztahům mezi probíranými jevy. Přínosné pro ně bylo i to, že si studenti vyzkoušeli metodu rozhovoru ke sběru dat o firemní praxi, kterou mohou využít v praktické části bakalářské práce.

Studenti ocenili nejvíce, že se ve výuce analyzovaly příklady z reálné praxe, kterou sami zažívají během svých brigád, a že pochopili význam teorie pro praxi. Ukazuje se, že fiktivní případové studie a příklady jsou sice nutné pro prvotní pochopení, ale teprve aplikace poznatků na vlastní prožitou praxi vede ke skutečnému porozumění učivu.

Pouze minimum studentů projevilo odtažitost a do sdílení poznatků se příliš nezapojilo. Částečně šlo o studenty, kteří mají k výuce pasivní vztah, jiní byli nedůvěřiví a považovali projekt a rozhovor s manažerem za formální úkol. Jak napsal jeden z nich: „Kdybych věděl, že budou mít ostatní tak zajímavé výsledky, taky bych se víc snažil dostat z mého manažera co nejvíc.“

Míru aktivity studentů ovlivňuje i jejich postoj ke studiu. Jak napsal další ze studentů: „Zadání by mě zajímalo mnohem víc, kdyby mě zajímal management jako předmět nebo kdybych měl zájem stát se jednou taky manažerem, takhle to byl spíš úkol navíc.“

Pro úspěšnost a efektivitu tohoto konkrétního projektového zadání bylo předpokladem, že většina studentů neměla problém oslovit manažera, protože mají nějaké přechodné pracovní brigády. Zajímavé byly i rozhovory s manažery rodinných firem. Pokud by však studentům chyběly pracovní kontakty, realizovat projekt v této podobě by nebylo možné.

Závěrem je třeba upozornit, že studenti nakonec považovali za největší problém samotné deníkové zápisky, kde váhali, co má být obsahem sebereflexe. Ukazuje to na nedostatek v koncepci studia managementu a řízení lidských zdrojů, kde studenti zřejmě nejsou vedeni k systematické



reflexi jako zdroji poznatků, které pomáhají zkoumat povahu situací, zkušeností a zážitků. Soustavné analyzování prožité reality je však pro

každého manažera a personalistu základem pro profesní rozvoj, proto by stálo za zvážení, jak tuto dovednost v rámci studia systematicky rozvíjet.

Tab. 1 Názory studentů na přínos výzkumného projektu (N=28).

	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Neutrální	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1.	Teď už lépe rozumím tomu, s jakými problémy se ve skutečnosti potýkají firmy.	18	5	2	2	1
2.	Už vím, že každý problém potřebuje hloubkovou analýzu, a nezůstat jen u povrchových příčin	21	3	1	2	1
3.	Díky projektu jsem se dozvěděl více o firmě, kde pracuju, a za co všechno odpovídá můj manažer/moje manažerka.	15	8	2	2	1
4.	Projekt mi umožnil vytvořit si lepší pracovní vztah s mým manažerem/mou manažerkou.	12	6	2	6	2
5.	Líbilo se mi podělit se o své poznatky a návrhy s ostatními, protože jsem měl/a pocit, že mám co zajímavého říct.	11	5	6	4	2
6.	Od spolužáků jsem získal/a zajímavé postřehy o řešení firemních problémů.	12	7	5	4	2
7.	Naučil/a jsem se vést rozhovor a analyzovat jeho výsledky.	8	7	5	4	4
8.	Projekt byl příjemná změna od běžné výuky (přednáška), protože jsme přinesli opravdové příklady z firem, které známe.	15	8	2	1	1
9.	Prezentace výsledků mi dala zpětnou vazbu, nakolik jsem zadání úkolu splnil/a.	16	4	2	4	2
10.	Největší problém jsem měl/a se sebereflexí, protože jsem nevěděl/a, co tam patří.	13	7	6	1	1
11.	Řekl/a bych, že projekt byla ztráta času. Nic užitečného jsem se nenaučil/a.	1	2	0	6	19

Zdroj: Autor

## Závěr

Výsledky této studie prokazují, že inovace metody výuky ve prospěch projektové výuky a projektového učení vedou ke zvýšení míry zapojení studentů do výuky, ke zkvalitnění porozumění obsahu učiva a ke zvýšení spokojenosti s učením a výukou. Prohloubení porozumění se děje prostřednictvím zadání projektu, které je vnímané jako autentické, relevantní a propojené s vlastní profesní zkušeností studenta. Takové zadání zřejmě zvyšuje ochotu vynaložit potřebné úsilí na

zpracování úkolu a spolupracovat s ostatními. Studenti s jasnou profesní orientací vítají takové zadání jako příležitost k profesnímu a osobnímu růstu, zato studenti s nejasnou motivací ke studiu mohou takové zadání využít jako příležitost pro konfrontaci s vlastním postoje a jejich možným přehodnocením. Projektově vedená výuka je také signálem pro studenty, kteří hledají snadné cesty pro průchod studiem, že studium není formální záležitostí a pouhým sběrem zápočtů a hodnocení. Pro studenty, kteří mají zájem využít čas strávený na vysoké škole, je to naopak signálem, že nejde o ztrátu času.

## **Použité zdroje**

- BIGGS, J. B. - Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. Fourth edition. Open University Press.
- FINCH, B. - SALZARULO, P. (2011). The customer complaint letter: a student exercise in six sigma. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 9(2), 307-314.
- HARMER, N. (2014). Project-based learning: Literature review. Plymouth University, 1-33.
- HELMS, M. M. (2014) Conscientious Consumerism Project in an Undergraduate Quality Management Class. Journal for Innovative Education, 12 (1), 21-31. DOI:10.1111/dsji.12022
- HOFSTEDE, G. - HOFSTEDE, G. J., - MINKOV, M. (2010). Cultures and organizations. Software of the Mind. Mc Graw Hill.
- JAMES, L. T., - CASIDY, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. Studies in higher education, 43(3), 401-415.
- MIČÍNOVÁ, I. (2022). Postoje k učení v prostředí seminární práce u studentů na českých vysokých školách ekonomického zaměření. e-Pedagogium, 22(1), 19-33.
- TRNA, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. Scientia in educatione, 2(1), 3-14.

## **Kontaktní adresa**

PhDr. Eduard Entler, CSc.  
Panevropská univerzita, fakulta Vysoká škola obchodní v Praze  
Spálená 14, Praha 2  
e-mail: [eduard.entler@peuni.cz](mailto:eduard.entler@peuni.cz)

# TRANSGENERAČNÍ UČENÍ VE FILOSOFII, V MODERNÍCH VĚDÁCH O ČLOVĚKU A V ŽIVOTĚ NAŠICH STUDENTŮ

## TRANSGENERATIONAL LEARNING IN PHILOSOPHY, IN MODERN HUMAN SCIENCES, AND IN THE LIVES OF OUR STUDENTS

Petr Slováček - Edita Ondřejová

Ústav pedagogických a psychologických věd, Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě.

*The Institute of Psychological and Pedagogical Sciences, Faculty of Public Policies in Opava, Silesian University in Opava*

**Abstrakt:** Autoři zkoumají transgenerační učení z pohledu dějin filosofie a moderních věd o člověku. Kontrastují přístupy Platóna a Aristotela k obsahům, nástrojům a cílům tohoto učení. Opírají se o poznatky neurověd, psychologie a antropologie, a empiricky zkoumají názory studentů na hodnocení a podmínky transgeneračního učení.

*Abstract: The authors examine transgenerational learning from the perspective of the history of philosophy and modern human sciences. They contrast Plato's and Aristotle's approaches to the content, tools, and goals of this learning. They draw on insights from neuroscience, psychology, and anthropology, and empirically study students' views on the evaluation and conditions of transgenerational learning.*

**Klíčová slova:** transgenerační učení, filozofie, moderní vědy, drama, spolupráce

*Key words: Transgenerational learning, philosophy, modern sciences, drama, collaboration*

### 1. Křižovatka

V Apoštolském paláci ve Vatikánu můžeme obdivovat řadu uměleckých děl. Z hlediska dějin filosofie se však jedno z nich proslavilo mnohem více než jiná. Z pochopitelného důvodu, jeho motivem jsou totiž především antičtí filosofové a vědci či filosofové a vědci mající k antické filosofii velmi blízko, to abychom nezapomněli například na Komentátora (Southgate, 1999). Tyto postavy jsou, jak poznamenává R. Haas, zachyceny v různých interakcích: hovoří spolu, přemýšlejí a píšou knihy (Haas, 2012). Nicméně za nás dodejme, že jeden motiv, jenž pro nás již zde může být ospravedlněním charakteru našeho úvodního textu, R. Haasovi uniká, když v souvislosti s knihami nezmiňuje i jejich čtení. Nejenže tedy Hérakleitos, Pythagorás a Anaximandros pravděpodobně spolu se zaujatým kroužkem astronomů zapisují své myšlenky do knih a na rýsovací tabulku, ale Parmenidés, Epikúros i Diogenés věnují svou pozornost především četbě (srov. Joost-Gaugier, 2002). Opomíjíme pak zcela postavy centrální, jimž se za malou chvíli budeme věnovat především,

[Návrat na obsah](#)

u nich je situace nejasná z pochopitelných důvodů, jsou autory vlastních knih. Z právě uvedeného je zřejmé, že máme na mysli Rafaelovu fresku Athénská škola. Pojdme se na ni krátce podívat blíže a nechme se i pomocí Rafaelovy imaginace uvést do problematiky pramenů poznání, jeho hranic a významu jeho podob, abychom se z takto vytyčené perspektivy mohli přiblížit i k problematice tzv. transgeneračního učení, jež se teprve v posledních několika málo desetiletích stala předmětem zájmu mnoha věd o člověku a jež snad i Raphael sám zpřítomňuje přinejmenším onou četbou.

V centru Athénské školy stojí dvě postavy. Ta po levé straně ukazuje pravou rukou vzhůru, v levé drží knihu, na jejíž hřbetě můžeme poměrně snadno přečíst název: Timaios. Druhá postava pak naopak ukazuje levou rukou dolů, v pravé pak drží rovněž knihu s názvem Etika Níkomachova. Rafael Santini, který tuto svou fresku vyhotovuje v roce 1520, nám tím nejen velmi trefně naznačuje centrální význam obou postav, Platóna a Aristotela, v dějinách západní filosofie, ale také to, že ne nevýznamným

způsobem patří k sobě, že se doplňují, s čímž by jistě moderní vědy souhlasily. Frank Wilczek, vítěz Nobelovy ceny za fyziku z roku 2004, tak ve své knize *A Beautiful Question* nejen zdůrazňuje Platónův přínos ve snaze odhalit zákony skrývající se za jevy našich smyslů, ale poznamenává také, že bez Aristotelova zkoumavého „mravenčího“ pohledu Platónově exkluzivní perspektivě hrozí hybris pýchy nespoutané ambice (srov. Wilczek, 2016). To je zvláště trefný postřeh, vezmeme-li v úvahu nejen úctu, které se Platón těší, ale i nebezpečí, skrývající se za jeho „aktivismem“.

Již volba textů, které drží v rukou, je naprosto srozumitelnou volbou renesančního umělce, pro nějž svět našich životů se svými barvami, tvary, perspektivou i vůněmi představuje tvůrčí estetickou materii. Zatímco je dialog *Timaios* textem především kosmologickým, je *Etika Níkomachova* mnohem přízemnější, týká se obvyčejných lidských záležitostí, a především dobrého života či blaženosti, která nadto intimně patří jedinci a s prospěchem jedince je i spjata, neboť sami sobě jsme nejlepšími přáteli. Zatímco perspektiva dialogu *Timaios* je geometrická či matematická, perspektiva *Etiky Níkomachovy* by se dala označit za perspektivu pracující s pravděpodobností a nejistotou jakožto vlastnostmi lidského života. Vždyť blaženost je, jak nás upozorňuje Aristotelova žačka M. Nussbaumová, křehká. Z hlediska našeho tématu je tento kontrast, který bychom mohli vyjádřit i jako kontrast jistoty geometrického důkazu a čistoty geometrického obrazce z jedné strany a životní zkušenosti s jejími konflikty a nejasnostmi ze strany druhé, stěžejní. Dotýká se totiž intimně dvou typů poznání a jejich vztahu k našim životům. Je pak možné, a již jsme to také naznačili v úvodu textu, že Rafael sám ve svém Athénské škole, tuto distinkci přinejmenším zachycuje odlišnými způsoby nakládání s texty. Ty můžeme buďto číst, nebo i psát. Pojďme se na této motiv krátce zaměřit.

Jak jsme výše uvedli, je Platónův dialog *Timaios* především kosmologickým textem. To nepochybně je, nicméně začátek samotného textu prozrazuje jeho sepětí s věcmi lidskými. Text začíná počty jedna, dva, tři, a plynule přechází k záležitostem obce, aby nám pak představil

„geometrickou“ teorii hmoty a způsob, jímž Demiurgos, tj. řemeslník, pořádá svět:

„Tvůrce však a otce toho všehomíra nalézt by bylo trudno, a kdybychom ho našli, nemožno všem jej zvěstovati. Proto uvažme dále druhou otázku o něm, podle jakého z obojích vzorů tvořil svět jeho budovatel, zdali podle jsoucna stále téhož neproměnného, či podle vzniklého. Jestliže jest tento svět krásný a tvůrce dobrý, patrně, že hleděl na jsoucno věčné; v opačném případě – co by hřích bylo říci – na vzniklé. A tu jest každému zřejmo, že na věčné, vždyť tento svět jest nejkrásnější z toho, co vzniklo, a tvůrce jest nejlepší z příčin. Takto tedy vznikl a jest vytvořen podle jsoucna přístupného myšlení i rozumu a neproměnného (Platón, 1996).“

Na uvedením textu nás zajímá především pozice či status demiurga, tedy „tvůrce a otce“: demiurgos hledě na neměnné vzory (ideje), teprve tvoří či pořádá proměnlivý svět. Analogicky k tomuto demiurgovu statusu pořadatele je to i se statusem vládců v ideální obci, o nichž se především v Sedmém listě dovídáme, že by se měli stát filosofy, tj. těmi, kteří poznávají, podobně jako demiurgos, ony neměnné ideje či vzory. Možná i pro ně, stejně jako pro demiurga výše v citovaném textu, by bylo hříchem pohlížet na ono proměnlivé jsoucno, tj. svět poznávaný našimi smysly a snad i pomocí emocí. Rafael tento Platónův nedůvěřivý postoj ve vztahu k světu našich smyslů vyjádřil onou pravíci ukazující vzhůru. Že se pravděpodobně jedná o exkluzivní gesto, naznačují například tato slova z Ústavy:

„Tedy i astronomii budeme se zabývati právě jako geometrií, že si z nich budeme bráti podněty k dalšímu myšlení, avšak tělesa nebeská necháme býti, chceme-li účastí v opravdové astronomii učiniti rozumný prvek své duše z neužitečného užitečným (Platón, Ústava. Praha: *Oikoymenh*, 1996, 529c. Srov. Wilczek, F. *A Beautiful Question*, s. 63. Jako obvykle i k této interpretaci existují interpretace alternativní. Srov. Gregory, A. *Astronomy and Observation in Plato's Republic*. *Stud. Hist. Phil. Sci.* 1996, 27, 74, s. 451–471).“

Pokud se obrátíme k druhé centrální postavě na Rafaelově fresce, tj. k Aristotelovi, nabízí se nám nejen gesto poukazující k zemi, ale i jeho explicitní propojení s věcmi lidskými, tedy s praktickou filosofií. Aristotelés Rafaelovi dává za pravdu, když v kontrastu k Platónově snaze „učinit lidské jednání zbytečným“ v Etice Níkomachově píše:

„Neboť nelze vyhledávati stejné přesnosti ve všech oborech rozumových, zrovna jako to není možné v pracích řemeslných. Avšak krásné a spravedlivé věci, o nichž zkoumá politická nauka, obsahují tolik rozdílů a nejistot, že se zdá, že se zakládají jediné na zákonu, ale ne na přirozenosti. Zrovna taková nejistota jest i ve věcech dobrých, protože mnoha lidem vzchází z nich škody; ... Musíme se tedy tam, kde se mluví o takových věcech a kde se z takových věcí činí závěry, spokojit s tím, že pravdu vyjádříme jen zhruba v obryse. ... Týmž způsobem jest třeba přijímati každý jednotlivý výrok; neboť vzdělanci přísluší hledati v každém oboru pouze tolik přesnosti, kolik povaha věci připouští; ... Proto se mladík nehodí za posluchače o nauce politické; nemá totiž ještě zkušenosti v životních činnostech; avšak úvahy od nich vycházejí a jich se týkají. Kromě toho, podléhaje ještě dojmům, bude poslouchati nadarmo a bez prospěchu ... (Aristotelés).“

Platónův vládce podobně jako božský demiurgos pouze pořádá věci lidské na základě jistého a neměnného poznání, kdežto Aristotelův občan, který jistě může být i filosofem, vychází v oboru věci lidských především ze své zkušenosti, kterou se nebojí vystavit na agoře či sněmu kritice ostatních: „proto se mladík nehodí za posluchače o nauce politické“, neboť nemá zkušenosti, které přicházejí teprve s věkem. Platónův vládce není tvůrce, ačkoliv pohlíží na jistě krásné věci, Aristotelův občan musí být tvůrce, krásná věc, tj. blažený život, je jeho cílem. Nadto podmínkou oné blaženosti není nic menšího než politická participace, veřejný život mezi rovnými, mezi spoluautory, kteří, což je třeba stále a stále opakovat, jsou ve svém úspěchu závislí na zkušenostech (srov. Sennett, 1996).

**Návrat na obsah**

Pomocí uvedených textů jsme poukázali na známý kontrast mezi Platónem a Aristotelem. Jejich spor případně napětí však nespadá pouze do dějin antické filosofie, jak bychom si na základě citovaných textů i samotných zmíněných jmen mohli myslet, ale prolíná i dnes do politického i politicko-filosofického diskursu, v jehož jádru je pak také otázka významu transgeneračního učení – tj. významu zkušenosti našich babiček a dědečku, otců a matek, významu našich zkušeností znalostí, a to znalostí v širokém slova smyslu. Velmi výmluvně tento kontrast zachytila Jane Jacobs ve své knize *Život a smrt amerických měst*, když konfrontovala znalosti, dovednosti a potřeby matek starajících se o své děti s geometrickým poznáním a neústupnými nároky „pečovatelů o náš volný čas“. I T. Sowell hovořící o znalostech pomazaných, jež zkušeností generací doslova opovrhují (Sowell, 1995). Od časů J. Jacobsové jsme se nicméně významně posunuli, zkušenost našich předků se stává opět nebezpečnou a nežádoucí.

## **2. Dva pohledy na význam transgeneračního učení**

Není tak obtížné se ptát, jak je to s významem transgeneračního učení u Platóna a Aristotela. U toho prvního životní zkušenost je v zásadě na obtíž. V Ústavě můžeme nalézt tato slova, která po zkušenostech dvacátého století působí zvlášť zlověstně:

„Všechny obyvatele starší než deset let, kteří jsou v obci, pošlou pryč na venkov, jejich děti pak vezmou k sobě a budou je pěstovati odchýlně od dosavadních zásad, jaké mají i rodiče, podle svých způsobů a zákonů, takových, jak jsme o nich tehdy vyložili; a tak bude nejrychleji a nejsnáze, zbudována obec i ústava, o které jsme mluvili, a bude šťastna jednak sama, jednak také nejvíce prospěje národu, ve kterém by se uskutečnila (Platón, *Ústava*, 540e5-541e7).“

U Aristotela pak životní zkušenost a její předávání, nutně mezigenerační předávání, znamená jeden ze zdrojů prakticko-filosofické a občanské moudrosti či kompetence. Nikde více to pak není více patrné než v Aristotelově hodnocení tragédie, která:



„... není zobrazením lidí, nýbrž jednání a života, štěstí a neštěstí, a štěstí i neštěstí je založeno na jednání. ... Z podaného výkladu je rovněž zřejmé, že úkolem básníka není líčit to, co se skutečně stalo, nýbrž to, co by se stát mohlo a co je možné podle pravděpodobnosti a nutnosti. *Aristotelés, Poetika. Praha: Oikoymenh, 2008, 1450a15-20, 1451a36-38. Srov. Velmi poučné je v tomto ohledu srovnání s Platónovým názorem na drama a tragédii zvláště. V Zákonech 700 bychom tak mohli třeba setkat s přesvědčením, že tím jediným, co nám přísluší, je mlčet a poslouchat, tedy pokud nemáme to štěstí a nejsme oněmi filozofy, kteří vědí.*“

Tragédie ukazuje nikoliv to, co se stalo, ale co by se na základě pravděpodobnosti a nutnosti, tj. na základě „životní zkušenosti“, mohlo stát. Tuto naši interpretaci potvrzují přinejmenším dvě skutečnosti.

Za prvé tragédie, jež tolik iritovaly Platóna, známe také díky tomu, že byly úspěšné, že dokázaly oslovit diváky, jejich citlivost, jejich zájmy. Nic z toho pro Platóna zřejmě nemohlo nabýt statusu míry. Přinejmenším H. Arendtová by s tímto mohla souhlasit, jak naznačují její slova z *Vita Activa*:

„Pokusení stabilizovat lidské záležitosti zavedením nepolitického pořádku je tak velké, že větší část politické filosofie počínaje Platónem by se dala bez obtíží pojednat jako dějiny pokusů a návrhů, jejichž smyslem v teoretické i praktické rovině není nic jiného než odstranění politiky jako takové. ... V základu této myšlenky nicméně spočívá nejen pohrdání lidmi, ale také – až příliš odůvodněná – nedůvěra vůči lidskému jednání, resp. snaha učinit jednání přebytečným, která vyrůstá z této nedůvěry (Arendtová, 2003).“

Za druhé Peter Meineck ve svém neurovědeckém výzkumu ukazuje, že úspěch dochovaných tragédií i tragédií není zřejmě náhodný. Vyplývá z „korespondence“ našich mozků a dramatické materie, čehož předtuchu bychom mohli nalézt také v Aristotelově *Poetice* v místech, kde se hovoří o katarzi nejen jakožto procesu očistění, ale i jako o procesu spoluúčasti na prožívané či

zakoušené situace (Meineck, 2011 a 2018). Douglas Hofstadter by v této souvislosti velmi pravděpodobně hovořil o zkušenosti sdílených významů, které však mohou být sdíleny pouze za předpokladu společného zájmu či společných a lidsky-specifických množin relevantních předmětů, k nimž patří například láska, nenávisť, přátelství, pomoc, bratr, matka, otec, atd. (Hofstadter, 2007).

Vraťme se ale k mezigeneračnímu učení. V jeho centru, nikoliv ale výlučně, zřejmě stojí zkušenost případně znalosti, které jsou výsledkem tzv. kulturní evoluce. Drama, o němž jsme se právě zmínili, může být velmi dobrým příkladem takových znalostí. Jedná se v jeho případě také o řešení praktických problémů soužití takového počtu osob, jenž není zvládnutelný na základě naší standardní kognitivní výbavy (Meineck, *P. Theatrocracy*, s. 26: „... *Greek theatre ... became such an influential social, cultural, and political force, inspiring and being influenced by revolutionary development in political engagement and citizen discourse ... absorbing narrative action, emotional intensity, intellectual reflection and strong feeling of empathy. This was the key to the transformative artistic and social power that enable Greek drama to advance alternate viewpoints and display distinctly different perspectives.*“). Jak poznamenává zmíněný P. Meineck, dramatické představení nebylo pasivní recepcí prezentovaného obsahu, což byl spíše Platónský ideál dramatického prostředí, ale dynamický proces vzájemné komunikace herců a diváků. Nástroji této komunikace byli theatron (doslova místo k vidění), tanec, zpěv, smích, komunikované emoce (k čemuž velmi napomáhaly ony slavné masky) a v neposlední řadě lidsky srozumitelný příběh, tj. příběh věrohodně oslovující emoce i rozum člověka (srov. Hough, 2012). R. Dunbar ve své knize *How Religion Evolved* poznamenává: zpěv, tanec, objímání, rytmické pohupování, emoční vyprávění a společné stravování jsou lidské nástroje, pomocí kterých se lidským skupinám podařilo překonat omezení Dunbarova čísla (Dunbar, R., *How Religion Evolved*. London: Pelican Books, 2022, s. 102: „*The solution they found was a series of behaviours that all trigger the endorphin system*

*and which now form the core of our social interactions with each other. These are, in order in which they are probably acquired: laughter, singing, dancing, emotional story telling, feasting (communal eating and the social drinking of alcohol) and, last but not least, the rituals of religion. For obvious reasons, these are all unique to humans, necessarily so, for those behaviours depend on language.*“). Z důvodu této mnohočetné korespondence, je možné i dnes obdivovat umění vzniklé před mnoha staletími, z obdobných důvodů pak po doslova hybridních útvarech nezbylo příliš mnoho stop. Podobný osud lze očekávat i v souvislosti s dnešní progresivistickou tvorbou, příkladem za všechny budiž již neslaný seriál společnosti Amazon The Rings Of Power.

Podobné zkušenosti a znalosti (nástroje) nelze získat výhradně na základě teoretizování či na základě pouhého užití logicko-deduktivního rozumu, což již přibližně od konce 70. let není ani dominantní definice inteligence, ale na základě transgeneračního učení, na základě mezigeneračního předávání kumulativně budovaných znalostí. V tom se velmi zajímavě shodují někteří ze současných výzkumníků kulturní evoluce, tak experti na starověký svět. J. P. Vernant, nepochybně jeden z předních znalců antické kultury, tak v souvislosti s Platónem poznamenává, že byl nepřítelem méti, tj. kompetencí zvládat životní obtíže a problémy. Vernantova slova stojí za ocitování, zcela totiž ospravedlňují naši širokou perspektivu:

„He goes to considerable lengths to expose the wretched impotence and, above all, the harmful nature of oblique procedures, of devious methods and of cunning involved in making guesses. The various forms of practical intelligence are sweepingly condemned once and for all in the name of the one and only Truth proclaimed by philosophy. ... The options offered at that time had such a profound influence on the development of Western thought that even in modern times...(Vernant, Detienne, 1991)“

Na příkladu dramatu či divadelního představení jsme si to nakonec velmi dobře ukázali. Mohli bychom ale zmínit i příklady jiné, třeba vaření, o němž se Platón nevyjadřuje příliš lichotivě, neboť se jedná jen a pouze o dovednost způsobování libosti. Jiným příkladem by pak zcela jistě mohla být naše schopnost péče o slabé, které jsme schopni i díky empatii, s níž tak pozitivně pracuje dramatická tvorba.

J. Henrich ve své knize *The Secret of Our Success* věnující se evoluci našeho poznání uvádí celou řadu příkladů dovedností a znalostí, které lidem umožnily přežít či vyrovnat se s problémy (Henrich, 2016). Těmito znalostmi a dovednostmi mohou být opravdu velmi různé věci jako například aboriginské písňe ukrývající rady pro nalezení vody v dobách extrémního sucha, inuitské nástroje pro lov tuleňů nebo výrobu kajaků, způsoby řešení konfliktů. Ve všech zmíněných případech extrémně významnou roli sehrávali ti nejstarší a nejzkušenější. Lze dokonce předpokládat, na což poukazuje případ Tasmánie, že bez těchto „pamětníků“ a expertů není až tak obtížné o dovednosti a kompetence přijít.

Na význam těch nejstarších pro přežití lidských skupin poukazuje i K. Hawkesová, která na základě svého studia afrického kmene Hadza ukázala, že babičky jsou významné nejen díky své práci, ale především díky svým expertním znalostem, jež mohou mít opět podobu zcela konkrétních znalostí o prostředí, zvěři a rostlinách, ale také kompetencí řešit konflikty. Obě se může stát předmětem předávání a učení. Takového učení, které bylo tak významné, že mu vděčíme za život v postreprodukčním věku.

### 3. Studenti a mezigenerační učení

Platonův pohled na význam mezigeneračního učení není příliš optimistický. Můžeme jej zahlédnout například na prvních stránkách Ústavy, kde se sice starci Kefalovi explicitně přiznává nemalá zkušenost, ta ale nesehrává v dalších úvahách významnější roli:

„Nuže dobrá, vece, Kefalos, a tím vám odevzdávám rozmluvu, neboť se musím starat již o oběť (Platón, Ústava, 331d).“

V textu výše jsme uvedli, že moderní vědy o člověku význam „moudrosti“ předků, tj. transgenerační učení, začínají plně docenovat až v posledních desetiletích. J. Henrich dokonce explicitně dodává, že je tento stav až důsledkem přehodnocení kompetencí rozumu poradit si v komplexních podmínkách s tak extrémním úkolem, jakým je přežití. Dodejme v souladu s poznámkou F. Wilczeka, že ono přehodnocení se hodně týká překonání hybris pýchy, jež zřejmě i v Platónově případě hrála nemalou roli. V následujícím textu tyto perspektivy doplníme perspektivou pohledu studentů našich studentů, abychom samo nezapomněli na Aristotelovo upozornění.

Našeho výzkumného šetření, které bylo inspirováno Rabušicovou a kol. (Rabušicová, 2016), se zúčastnilo 93 respondentů – 12 mužů (19 %) a 81 žen (87 %), z toho 75 respondentů mělo středoškolské vzdělání s maturitou a 16 vzdělání vyšší odborné nebo vysokoškolské, 2 respondenti byli vyučeni. Jen pro úplnost uvedme, že 56 respondentů se považovalo za příslušníka mladší generace, 34 uvedlo, že se cítí být příslušníkem střední generace, a jen 3 uváděli příslušnost ke generaci starší.

Respondentům byla na začátku položena jedna skupina otázek, které byly zaměřeny na četnost, bydlení a formy setkávání respondentů s prarodiči z matčiny a otcovy strany. V rozmezí od denně, 2-3 týdně, jednou týdně je v kontaktu s prarodiči z matčiny strany 15 respondentů, 14 respondentů uvádí, že se setkávají 1krát měsíčně, 9 respondentů se s prarodiči z matčiny strany nesetkává vůbec, 29 respondentů zvolilo jinou variantu. Podobné jsou výsledky u prarodičů z otcovy strany, 5 respondentů se s nimi setkává 1krát měsíčně, v rozmezí od denně, 2-3 týdně, jednou týdně se setkává 12 respondentů, 18 respondentů se nesetkává vůbec. Jen 3 respondenti uvedli, že bydlí ve společném bytě/domě s prarodiči z matčiny strany, dalších 50 respondentů bydlí ve stejné městě, případně ve vzdálenosti do 30 km, podobně je to u prarodičů z otcovy strany, s nimi bydlí 4 respondenti a 45 bydlí ve stejném městě, případně bydlí ve

vzdálenosti do 30 km. Zbývající respondenty již dělí od prarodičů z otcovy nebo matčiny strany větší vzdálenost, případně uváděli, že prarodiče již nežijí. U jiných forem kontaktu s prarodiči z matčiny strany nejčastěji respondenti uvádí telefonický kontakt (43 respondentů), telefonický kontakt s prarodiči z otcovy strany má 33 respondentů, ale 39 respondentů také uvádí, že pro kontakt s prarodiči z otcovy strany nevyužívají telefonický kontakt, e-mail dopis/pohled, sociální sítě, ani jinou formu.

Uvážíme-li, že jednou z podmínek transgeneračního učení je i dostupnost a možnost kontaktů mezi členy různých generací, tak výzkumné šetření ukázalo, že možnosti vzájemného kontaktu (tváří v tvář) jsou často poměrně omezené, kdy možná až paradoxně vyznívá odpověď na otázku, že respondenti (54; 58 %) běžně sdílejí znalosti a dovednosti. Výsledky jsou v souladu s tvrzeními, že v současné rodině již není typické soužití v jedné domácnosti, ale současně s prodlužující se délkou života je doba možného vzájemného mezigeneračního kontaktu podstatně delší ve srovnání s minulostí (Rabušicová, 2016).

U otázek, které byly zaměřeny na vztahy mezi členy rodiny různých generací, uváděli respondenti nejčastěji odpovědi, že vztahy jsou částečně otevřené (43 respondentů), případně částečně opatrné (24 respondentů) a zcela přátelské (45 respondentů) nebo částečně přátelské (36 respondentů). Výsledky ukazují, že nejvíce respondenti uváděli, že mezi členy rodiny různých generací v rodině vládne důvěra částečně, členové rodiny různých generací jsou si v jejich rodinách částečně blízcí, podporují se částečně a jejich rodiny jsou, pokud jde o vztahy mezi členy rodiny, částečně provázané. Mezi členy rodiny různých generací vládne spolupráce částečně (47 respondentů) a vztahy jsou u 43 respondentů zcela neformální.

47 % respondentů (44) spíše nesouhlasí s výrokem, že je pro ně těžké proniknout mezi členy rodiny patřící do jiné generace a 55 % (51) souhlasí s tím, že s každým členem jejich rodiny, který je z jiné generace, mohou najít téma k hovoru, 57 % (53) nedělá problém spolupracovat s většinou členů rodiny bez ohledu na generaci a 57 % spíše souhlasí s výrokem, že

mezigenerační výměna zkušeností se dotýká nejdůležitějších témat života jejich rodiny. Mezigenerační spolupráci vnímá jako zcela přirozenou součást života jejich rodiny 46 % a 42 % s tímto výrokem spíše souhlasí.

54 respondentů (58 %) uvádí, že spíše souhlasí s výrokiem, že generačně mladší členové jejich rodiny si váží znalostí a dovedností starších členů rodiny (další 20 % respondentů s tímto výrokiem souhlasí, ale současně 20 % uvádí, že spíše nesouhlasí). U výroku, kdy měli posoudit, jak často členové různých generací v jejich rodině sdílejí znalosti a dovednosti, zvolili odpověď, že je to běžné (51 respondentů; 55 %). Uváděli také, že v jejich rodině je obvyklé, aby si člen starší generace v rodině vybral člena mladší generace v rodině, aby ho něco naučil (57; 61 % respondentů), ale současně na otázku, zda je v jejich rodině na sdílení znalostí a dovedností mezi generacemi čas, 55 respondentů (59 %) uvedlo, že ano, a 38 (41 %) uvedlo, že ne.

Další otázka se zaměřovala na to, jakým způsobem se učí od členů své rodiny z jiné generace. Výběr z odpovědí je zaznamenán v tabulce č.1

Tabulka č.1

Otázka: Od členů rodiny z jiné generace se v rámci své rodiny učím tak, že	Nejčastější odpověď
Pozoruji je při práci.	jen občas – 60 % respondentů
Poslouchám, když o své práci povídají.	při každém setkání – 51 % respondentů
Někdo mně něco vysvětlí.	jen občas – 54 % respondentů
Někdo mi ukáže, jak mám něco dělat.	jen občas – 54 % respondentů
S někým si povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo.	jen občas – 55 % respondentů
S někým rozebíráme moji zkušenost.	jen občas – 47 % respondentů
Přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný.	jen občas – 60 % respondentů
Nechám se inspirovat prací ostatních a zkouším jejich postupy.	jen občas – 63 % respondentů
Spolupracuji s ostatními na různých úkolech.	jen občas – 44 % respondentů

Někdo mě přizve, abych mu s něčím pomohl.	jen občas – 57 % respondentů
Chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil.	jen občas – 45 % respondentů
Vyhledávám situace, v nichž se od někoho můžu něco naučit.	jen občas – 45 % respondentů

Jako poslední měli respondenti uvést odpověď na otázku, že i když je jasné, že lidé mají různé vlastnosti bez ohledu na věk, měli označit jednu generaci, u které se s danou vlastností v jejich rodině nejčastěji setkávají. U mladé generace volili nejčastěji nové nápady, dobrou paměť, zvládnutí nových věcí, u střední generace to byly položky logické myšlení, schopnost soustředění, jasný názor, rozhled a přehled, spolehlivost, vytrvalost, trpělivost, ochota diskutovat, porozumění pro druhé a u starší generace nejčastěji uváděli velkou zkušenost (tuto položku uvedlo 95 % respondentů), životní moudrost (88 % respondentů), laskavost a ochota poradit.

## Závěr

Zvolili jsme jistou perspektivu v pohledu na kontrast mezi Platónem a Aristotelem. Touto perspektivou pak byl především jejich vztah k dramatu, tedy obecněji řečeno k vyprávění v bezprostředním kontaktu, které tradičně souží k sdílení vědění. Tuto cestu jsme upřednostnili především z toho důvodu, že celá řada moderních věd o člověku, tj. neurovědy, psychologie i antropologie význam vyprávění v prostoru transgeneračního učení zdůrazňují stejně jako nezastupitelný význam face-to-face interakcí. Naše volba se ukazuje jako oprávněná, neboť vrhá nové světlo na onen starý konflikt s tím, že vyzvedává jeho morální funkci, tj. funkci zaměřenou na fungování (spolupráci) a přežití skupiny jedinců. Zkoumání názorů našich studentů je s tím v souladu, ačkoliv se také ukazuje, že ve společnosti dostatku či až přemíry čehokoliv význam transgeneračního učení v kontextu rodiny ztrácí na významu. Přesněji ale řečeno, význam transgeneračního učení v kontextu rodiny objektivně klesá se zachováním subjektivně (ačkoliv možná jen stereotypně) vysokého hodnocení. To může být i



varovný signál, neboť jak upozorňují psycholog R. Dunbar i antropoložka K. Hawkesová, staří lidé ve skupině disponují i znalostmi řešení

konfliktů. Možná ale když naši studenti zmiňovali moudrost, nadhled a šíři zkušeností, mají na mysli právě to.

### Použité zdroje

- ARENDOVÁ, H. *Vita Activa*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 978-80-7298-413-8.
- ARISTOTELÉS, *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 1996. ISBN 80-901796-7-3.
- DUNBAR, R. *How Religion Evolved*. London: Pelican Books, 2022. ISBN 9780241431788.
- GREGORY, A. Astronomy and Observation in Plato's Republic. *Stud. Hist. Phil. Sci.* 1996, 27, 74, s. 451–471.
- MEINECK, P. The Neuroscience of Tragic Mask. *Arion: A Journal of Humanities and the Classics*. 2011, 19, 1, s. 113–158
- MEINECK, P. *Theatrocracy. Greek Drama, Cognition, and the Imperative for Theatre*. London: Routledge, 2018. ISBN 978-1138205529.
- HAAS, R. Raphael's School of Athens: A Theorem in a Painting. *Journal of Humanistic Mathematics*. 2012, 2, s. 2–26.
- HENRICH, J. *The Secret of Our Success*. Princeton: Princeton University Press, 2016. ISBN 978-0691166858.
- HOFSTADTER, D. *I Am a Strange Loop*. New York: Basic Books, 2007. ISBN 978-0465030798.
- HOUGH, B. H. The Play Was Always the Thing: Darma's Effect on Brain Function. *Psychology*. 2012, 6, s. 454–456.
- JOOST-GAUGIER, Ch. L. *Raphael's Stanza della Segnatura: Meaning and Invention*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- PLATÓN, *Timaios*. Praha, OIKOYMENH, 1996. ISBN 978-80-7298-161-8.
- PLATÓN, *Zákony*. Praha, OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-88-7.
- PLATÓN, *Ústava*. Praha, OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-88-7.
- RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.
- SENNETT, R. *Flesh and Stone. The Body and the City in Western Civilization*. New York: W. W. Norton and Company, 1996. ISBN 978-0393313918.
- SOUTHGATE, M. The School of Athens. *The Journal of the American Medical Association*. 1999, 281(11), s. 969.
- SOWELL, T. *The Vision of the Anointed. Self-Congratulation as a Basis for Social Policy*. New York: Basic Books, 1995. ISBN 9780465089949.
- VERNANT, J. P., DETIENNE, M. *Cunning Intelligence in Greek Culture and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. ISBN 978-0226143477.
- WILCZEK, F. *A Beautiful Question*. London: Penguin Books, 2016. ISBN 9780718199463.

### Kontaktní adresa

Mgr. Petr Slováček, Ph.D.  
e-mail: petr.slovacek@fvp.slu.cz  
Ústav psychologických a pedagogických věd  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava

PhDr. Edita Ondřejová, Ph.D. email:  
edita.ondrejova@fvp.slu.cz



Roman Loskot

Univerzita Hradec Králové

Univerzity of Hradec Kralove

**Abstrakt:** Střední odborné školy technického zaměření stojí v současnosti před úkolem připravit pro praxi odborníky schopné zvládat moderní technologie. Mezi ně se řadí obrábění pomocí CNC strojů. Tyto výrobní prostředky bývají nasazeny do výuky nejen na středních školách s technickým zaměřením. Pro dosažení lepší efektivity výuky je vhodné využít programovou simulaci obráběcího procesu.

*Abstract: Střední odborné školy technického zaměření stojí v současnosti před úkolem připravit pro praxi odborníky schopné zvládat moderní technologie. Mezi ně se řadí obrábění pomocí CNC strojů. Tyto výrobní prostředky bývají nasazeny do výuky nejen na středních školách s technickým zaměřením. Pro dosažení lepší efektivity výuky je vhodné využít programovou simulaci obráběcího procesu.*

**Klíčová slova:** CNC obráběcí stroje, výukový proces, programování, simulace.

**Key words:** CNC machine tools, learning process, programming, simulation.

## Úvod

"Simulace je technika pro výzkum dynamických systémů, jejíž podstata spočívá v tom, že zkoumaný systém nahradíme jeho simulačním modelem a s tímto modelem experimentujeme proto, abychom získali informace o původním zkoumaném systému. Zkoumaný systém se nazývá originál nebo simulovaný systém, model se někdy nazývá simulujícím systémem nebo též simulátorem. Dle tohoto pojetí je model systém, avšak nějak svázaný s originálem, čili přesně vzato je to víc než systém." [4]. Simulátory mohou být nejrůznější systémy "podobné" originálu, musí být výhodnější jimi nahradit originál při zkoumání vlastností původního systému (rychlost, cena, bezpečnost, názornost). Simulátor musí být tak podobný originálu, aby se data získaná při experimentování s ním dala snadno převést na data, která bychom získali při experimentech přímo s originálem. Simulátor musí umět pracovat v reálném čase, tj. musí zohledňovat časovou posloupnost jednotlivých simulovaných jevů. O počítačové simulaci hovoříme tehdy, pokud je simulátorem děje počítač. Při použití číslicového počítače mluvíme

o číslicové simulaci. Ta je v dnešní době nejrozšířenější, protože k vytvoření simulátoru postačuje pouze číslicový počítač s vhodným programem. Simulační program je výhodné vytvořit pomocí simulačního programovacího jazyka, který automaticky převede popis simulovaného systému na simulační program nebo simulační model. Simulace reálného děje potom probíhá pomocí manipulace s úseky paměti počítače. Počítačová simulace je energeticky úsporná, šetrná k životnímu prostředí a ekonomicky výhodná. V současné strojní výrobě je ve velké míře uplatňováno obrábění s využitím automatizovaných postupů, kromě jiného také používání CNC strojů. Absolventi většiny technických středních škol elektrotechnického a strojního zaměření se při výuce seznamují s jejich konstrukcí, obsluhou a programováním. Podobná situace je i na vysokých a vyšších odborných školách technického zaměření. Snahou učitelů by mělo být všemi dostupnými prostředky usnadnit přechod absolventů do praxe. V době výkonné výpočetní techniky je snaha zejména z ekonomických důvodů nahrazovat a doplňovat

praktická cvičení ve školách, a to i technického a polytechnického zaměření, jinými formami výuky, například počítačovou simulací.

## Cíl a metodika

Všichni respondenti zapojeni do výzkumu zaměřeného na studium přínosu využití simulace při tvorbě programu pro CNC frézku srovnávacím experimentem byli studenti druhých až čtvrtých ročníků středních odborných škol technického zaměření. V rámci osnov předmětu automatizace je zařazeno také programování CNC strojů metodou ručního programování. Studenti prošli teoretickým výkladem a měli zvládnuté základní technologické postupy při frézování. Následně byly studentům zadány úlohy, ve kterých si procvičili vytvoření programu v podobě G kódu a vyfrézování několika výrobků. Potom dostali zadání úlohy, kterou vypracovali a odevzdali program v podobě G kódu. Ve skupině, která neprováděla simulaci frézování, bylo 127 respondentů. Ve skupině, která prováděla simulaci frézování, bylo 121 respondentů. Ověření účinnosti simulace při tvorbě programu pro CNC frézku probíhalo přirozeným srovnávacím experimentem metodou paralelních skupin. Experiment probíhal při běžné výuce programování CNC frézky kvůli vyloučení Hawthornského efektu [11]. Studenti programovali zadanou úlohu metodou ručního programování, aby byl vyloučen efekt případné špatné znalosti CAD/CAM systému. Zpracování výsledků bylo provedeno pomocí programu Excel. Pro testování hypotéz byla použita výběrová charakteristika  $\chi^2$  s hladinou významnosti 5%.

## Průběh výzkumu a kontrolní frézování

Obě paralelní skupiny studentů dostali za úkol vytvořit metodou ručního programování stejný program pro CNC frézku FCM 16 CNC. V zadání byl definován geometrický tvar budoucího obrobku, technologické podmínky pro obrábění, nulový bod programu a další potřebné parametry. Obě skupiny vytvářely program ve speciálním editoru stroje. Programy vytvořené první skupinou studentů byly bez úprav použity k frézování. Programy vytvořené druhou

kontrolní skupinou studentů byly zkontrolovány a opraveny s použitím simulátoru Mikroprog F sim. Všechny vytvořené programy byly následně nahrány do řídicího systému CNC frézky a podle jejich kódu byly obrobky vyfrézovány. Frézování probíhalo anonymně. Obsluha stroje neměla informace o způsobu zpracování kódu. Při frézování byly zaznamenávány chyby v programech a ty pak následně statisticky zpracovány. Přehled sledovaných a vyhodnocovaných chyb je shrnut v tabulce číslo 1.

Tab. 1 Chyby vyhodnocované při kontrolním frézování.

Chyba	Kritérium
1	neroztočeno vřeteno
2	nevypnuto vřeteno
3	chybí přesun do koncového bodu
4	chybná hloubka najetí do řezu při obrábění
5	opakované obrábění již obrobené části
6	drobná tvarová odchylka
7	hrubá tvarová odchylka
8	chybně definované otáčky
9	chybně definovaná rychlost posuvu
10	chybný výpočet souřadnic

## Rozbor výsledků kontrolního frézování

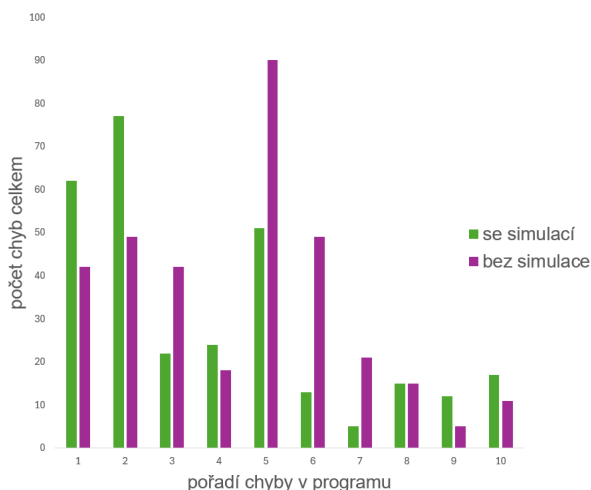
Při posuzování celkových výsledků sledovaných souborů dat byl zjištěn statisticky významný rozdíl u pěti jednotlivých vyhodnocovaných položek (chyby 1, 2, 3, 6, 7). Celkově respondenti měli bez provedené simulace 342 chyb ve všech sestavených programech, s použitou simulací 298 chyb ve všech sestavených programech. V této fázi byly uvažovány opakované chyby stejné kategorie a nebyla uvažována jejich závažnost. Tabulka číslo 2 ukazuje absolutní počty chyb v programech u jednotlivých posuzovaných kritérií. Je patrné, že oproti předpokladu je u čtyř kritérií po simulovaném obrábění více chyb, u dvou kritérií je situace téměř vyrovnaná. Obrázek číslo 1 ukazuje graficky absolutní počty chyb po simulaci a bez simulace pro jednotlivé druhy chyb. Podrobný rozbor jednotlivých chyb podle posuzovaných kritérií je v následujícím textu.

Tab. 2 Absolutní počty chyb u jednotlivých programů.

Chyba	1	2	3	4	5
se simulací	62	77	22	24	51
bez simulace	42	49	42	18	90
<b>chyba</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
se simulací	13	5	15	12	17
bez simulace	49	21	15	5	11

Kritérium 1: Roztočení vřetene před započítím obrábění je nezbytné, ovšem u simulátoru snadno přehlédnutelné. Jedná se pouze o statický údaj na obrazovce a po spuštění samotného simulovaného obrábění program tento parametr nekontroluje. Může snadno dojít k chybě. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 62 chyb, bez simulace 42 chyb.

Kritérium 2: Není vypnuto otáčení vřetene po ukončení obrábění (běhu programu). Opět se jedná o statický údaj na obrazovce. Tato chyba patří mezi nedůležité, řídicí systém stroje po ukončení běhu programu sám vypíná vřeteno automaticky. Z technologického hlediska se samozřejmě o chybu jedná. U některých součástí je vhodné provést stop vřetene např. při velkých posuvech bez obrábění. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 77 chyb, bez simulace 49 chyb.



Obr. 1 Počty chyb v absolutních hodnotách při kontrolním frézování.

Kritérium 3: Není návrat do koncového bodu po ukončení obrábění. U simulátoru je možné tuto situaci přehlédnout, i když je patrná ze

[Návrat na obsah](#)

změněných souřadnic a vykresleného grafického zobrazení. Pro spuštění obrábění v automatickém režimu po zkušebním blokovém režimu je nutné souřadnice opravit ručně. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 22 chyb, bez simulace 42 chyb.

Kritérium 4: Chybná hloubka najetí do řezu je na simulátoru obtížně postřehnutelná. Při malých rozdílech rozměrů v ose Z není u obrázku v simulaci dostatečně jemné barevné rozlišení a je nutné pozorně sledovat číselnou pozici v ose Z. Při obrábění může dojít ke zničení nebo poškození nástroje nebo obrobku. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 24 chyb, bez simulace 18 chyb.

Kritérium 5: Opakované obrábění již jednou obrobené části se na dokončeném obrobku téměř neprojeví. Je patrné při pozorném sledování průběhu simulace obrábění. Může dojít k poškození hran nebo povrchů obrobku a průběh frézování není z časového hlediska optimalizován, protože přesuny mezi obráběním se dějí rychloposuvy. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 51 chyb, bez simulace 90 chyb.

Kritérium 6: Drobná tvarová odchylka je při simulaci relativně dobře patrná a pomocí simulátoru se dá poměrně snadno a spolehlivě odstranit. U drobné tvarové odchylky se výrazně projeví síla simulace. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 13 chyb, bez simulace 49 chyb.

Kritérium 7: Totéž lze pozorovat i u hrubých tvarových odchylek. Simulace se projeví jejich výrazným snížením, i když ne úplným odstraněním. V tomto kritériu měli respondenti se simulací celkem 5 chyb, bez simulace 21 chyb.

Kritéria 8, 9, 10: Chybně definované otáčky, rychlost posuvu a výpočet souřadnic. Chyby v těchto kritériích jsou pravděpodobně způsobeny nepozorností při programování nebo při simulaci než neznalostí. Chybně definované souřadnice se většinou projeví i při obou tvarových odchylkách. U kritéria 8 měli respondenti se simulací celkem 15 chyb, bez simulace stejný počet 15 chyb. V kritériu 9 měli respondenti se simulací dohromady 12 chyb, bez simulace 5 chyb. V kritériu 10 měli respondenti

se simulací celkem 17 chyb, bez simulace 11 chyb.

### **Celkové vyhodnocení výsledků simulace**

Po provedeném kontrolním frézování na výukové frézce FCM 16 CNC byl zjištěn rozdíl mezi skupinou studentů, kteří prováděli korekce svých programů s využitím programového simulátoru MIKROPROG F-sim a skupinou studentů, kteří tuto možnost neměli. Vyhodnocováno bylo celkem deset kritérií s rozdílným stupněm závažnosti. Některá se při vyhodnocování chyb projevila opakovaně (4, 5, 6, 7). Studenti při využití simulátoru nejvíce chybovali při roztočení vřetene, vypnutí vřetene a opakovaném obrábění stejné části, což je zřejmě způsobeno přílišným zaměřením na dosažení požadovaného tvaru obrobku. Nejméně chyb měli u tvarových odchylek a definici posuvu. Skupina studentů bez prováděné simulace nejvíce chybovala při opakovaném obrábění již obrobene části, drobných tvarových odchylkách a v ovládání vřetene. Nejméně chyb měli studenti při nastavení rychlosti posuvu při obrábění a chybné práci se souřadným systémem stroje.

Z výsledků výzkumu je velmi zřetelný přínos simulace pro určování pohybů nástroje při obrábění pro jednotlivé osy. Naopak pro ovládání vřetene měla simulace negativní dopad a došlo ke zvýšenému výskytu chyb, což může být důsledek nepozornosti při tvorbě této části programu.

### **Závěr**

V dnešní době počítačová simulace stále více nahrazuje při výuce technických předmětů

praktická laboratorní cvičení. Tento přístup sebou nese mnohé výhody, zejména pro vyučující. Příprava a samotný průběh praktického cvičení na ně klade výrazně vyšší nároky než běžná vyučovací hodina. Ekonomický přínos také není zanedbatelný nejen z hlediska nákladů pořizovacích, ale i provozních, poněvadž není nutné budovat specializované a finančně velmi náročné učebny. Také je minimalizováno nebezpečí poškození obráběcího stroje nebo nástroje při špatně naprogramované dráze pohybu nástroje vůči obrobku nebo stroji. Další výhodou spočívá v odstranění potenciálního rizika úrazů studentů při praktickém cvičení. Ne vždy se však jedná o optimální řešení. Někteří studenti přeceňují význam simulace a mají velké problémy při přechodu ze simulovaného prostředí do prostředí reálného. Někteří studenti neumí z nejrůznějších důvodů patřičně využít možnosti, které jim simulace nabízí a důsledkem toho jsou zbytečné chyby, byť jiného charakteru než při ručním programování bez simulace. Výsledky simulace také hodně ovlivňuje svými vlastnostmi samotný simulátor. U velmi kvalitních simulačních programů je výskyt výsledných chyb nepatrný nebo velmi malý, ovšem za cenu vysokých pořizovacích nákladů. Výzkum prokázal výhodnost simulace při vytváření programů pro počítačem řízené číslicové obráběcí stroje. Zároveň se projevila zbytková chybovost v programech vytvářených s pomocí simulátoru. Použití počítačové simulace při výuce technických předmětů je velkým přínosem, v žádném případě by ale neměla zcela nahradit reálné experimenty při praktických cvičeních.

### **Použité zdroje**

- [1] A. Melezinek, Inženýrská pedagogika, Praha, ČVUT, 1994.
- [2] J. Průcha, Pedagogický výzkum uvedení do teorie a praxe, Praha, UK vydavatelství Karolinum, 1995
- [3] L. Górecká, V. Krausová, metody a formy výuky, 2019, Retrieved from URL: [http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Metody\\_a\\_formy\\_v%C3%BDuky](http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Metody_a_formy_v%C3%BDuky)
- [4] Cendelín J., Kindler, E. Modelování a simulace. Plzeň. ZČU Plzeň. 1994.
- [5] Fenclová, J., Josifko, M., Tuček, A. Didaktické testy a jejich statistické zpracování. Praha. SPN. 1972.
- [6] Marton, F. Describing and Improving Learning. In. Schmeck. RR. (Ed.) Learning Strategies and Learning Styles. New York. Plenum Press.1988. p. 53 - 82.
- [7] Kerlinger, F., N. Základy výzkumu chování. 1. vyd. Praha. Academia. 1972.

[Návrat na obsah](#)

- [8] Chudoba, M. Základy programování a obsluha CNC strojů. Učební texty. SPŠ Jihlava. 2006.
- [9] Byčkovský, P. Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu. Praha. ČVUT. 1982.
- [10] Štajnochr, L., Uživatelská příručka pro řídicí systém Mikroprog verze 4.x, Praha. ČVUT, 2020.
- [11] Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno. Paido. 2000.

### **Kontaktní adresa**

Ing. Roman Loskot, Ph.D.  
e-mail: roman.loskot@uhk.cz



Gocha Ochigava

Grigol Robakidze University

Grigol Robakidze University

**Abstrakt:** The author proposes information about the Republic of San Marino, the history of this small European state, the forms of government, the interconnectedness of the authorities, the peculiarities of the San Marino Constitution. The nature and functions of some institutions (e. g. Captain-Regent) are interestingly illustrated. The article also deals with parliamentary control over issues related to mass media. A significant place is given to the high quality of education in this small European country. In the end of the paper a reader is given the opportunity to get acquainted with the chronology of diplomatic relations between Georgia and the Republic of San Marino. The author believes that in order to achieve successful European integration of Georgia, more attention should be paid to disseminating information about developed European countries with the help of information media and educational institutions.

**Abstract:** Autor poskytuje informace o Republice San Marino, historii tohoto malého evropského státu, formách vlády, provázanosti úřadů, zvláštnostech sanmarinské ústavy. Povaha a funkce některých institucí (např. Captain-Regent) jsou zajímavě ilustrovány. Článek se také zabývá parlamentní kontrolou záležitostí souvisejících s hromadnými sdělovacími prostředky. Významné místo je věnováno vysoké kvalitě vzdělávání v této malé evropské zemi. V závěru příspěvku má čtenář možnost seznámit se s chronologií diplomatických vztahů mezi Gruzii a Republikou San Marino. Autor se domnívá, že pro dosažení úspěšné evropské integrace Gruzie by měla být věnována větší pozornost šíření informací o vyspělých evropských zemích pomocí informačních médií a vzdělávacích institucí.

**Klíčová slova:** San Marino, politický systém, ústavní zvláštnosti, kapitán-regent, evropská integrace, masmédiá a vzdělávání, Gruzie

**Key words:** San Marino, Political System, Constitutional Peculiarities, Captain- Regent, European Integration, Mass media and education, Georgia

### Introduction - The first constitution

*“Education is the key to unlock the golden door of freedom.”*

*George Washington Carver*

As a student, I was interested in constitutional-state law, and while studying the supreme law of different countries, I touched the U.S. Constitution for the first time. Yes, it was the U.S. Constitution that made me think of the world's first constitution-like document that had supreme legal authority.

[Návrat na obsah](#)

However, later in my studies, as I began to better understand the nature and meaning of constitutions and chose constitutional human rights law as a major, I discovered that the Constitution of San Marino (Leges Statutae Reipublicae Sancti Marini) predates the Constitution of the U.S.



Pic. No. 1: Leges Statutae Reipublicae Sancti Marini

These were 6 statutes (Adopted by the Great General Council on October 8, 1600. The original document was printed in Rimini, and in 1634 reprinted in Forlì). As a result of the constitutional reform carried out on March 26, 1906, changes were made to it.

The first contains Article 62 on the state affairs of San Marino, the second and third deals with civil and criminal law, the fourth defines the specifics of the court system work, the fifth and sixth chapters are connected with the implementing rules of economic activities in San Marino.

### Some information about San Marino

Before we get directly into the constitution, I would like to start with some important information about San Marino.

The official date of founding San Marino is considered 301 BC. Capital is San Marino. Total area is 61.2 sq / km. The official language is Italian.



Pic. No. 2: Map of San Marino

[Návrat na obsah](#)

The Republic of San Marino (Ital. San Marino, Serenissima Repubblica di San Marino) is a small European state, located in southern Europe, on the Apennines Peninsula, represents an enclave within Italy. It is the third largest country in Europe and the fifth smallest country in the world. It has no access to the sea. The country derives its name from the dalmast(t)ian stonemason, Marinus, being persecuted in his motherland because of his Christian faith, he fled to neighboring Italy. Here he founded a chapel and later built a fort. Later, the Catholic Church canonized him a saint by the name of St. Marin. Holy Martyr Marin - Saint of the Christian Church. Commemoration of BC - December 16 (AD - December 29). The holy martyr Marin was defeated in Rome in about 283 AD, according to other references 217-218. He refused to sacrifice to pagan idols. Then by the power of prayer he annihilated them, for which he was severely tortured by the wicked, and then beheaded. [1]

In 1862, San Marino became independent under the Protectorate of Italy. In 1947-1986 the country was ruled by a leftist centrist coalition, and then communist and Christian-democrats.

San Marino National Holiday and Foundation of the Republic is celebrated on September 3.

In this section I would like to touch on the positive aspects associated with San Marino citizenship

Visiting European countries without a visa and the possibility of living in any of them;

New Zealand, South Africa, most countries of Latin America and China. For trips to Australia, you will need to get a visa online;

Living in one of the most safe countries;

Free use of quality medicine;

Favorable tax conditions, especially for physical persons;

Free training in all institutions of the country;

Pleasant climate and location.

## San Marino Constitution and Civil Rights Declaration

The Constitution of San Marino was adopted at a time when the concept of a state contract and the separation of powers was being established and developed, when the recognition and protection of human rights and freedoms had not yet been given special attention. That is why the Declaration of Civil Rights was adopted in 1974 and became an integral part of the Constitution of San Marino, which also covers issues related to state sovereignty, political power and the division of powers. This document was adopted as a Law. In terms of its status and content, it can be considered as the Constitution of San Marino.

The Declaration includes 16 articles. The document enshrines the norms that recognize international law in San Marino (Article 1), establishing the state sovereignty of the country (Article 2), enshrining the principle of separation of powers (Article 3), proclaiming the principle of universal equality before the law (Article 4), regulating rights and freedoms citizen (Articles 5 and 6), related to the observance of electoral rights (Article 7), granting citizens the right to associate in parties and trade unions (Article 8), securing their right to work (Article 9), regulating issues of family protection, maternity and childhood (Article 12), regulating the activities of public administration (Article 14), establishing the right to protection (Article 15) and some other provisions. Article 16 establishes the procedure for revising the provisions of the Declaration.

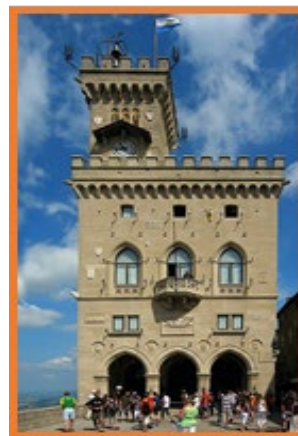
In the text we will find such records as "Freedom of person/will of person", (Immanuel Kant's "dualist theory" regards man as a wise being with free will. Hegel believes that human freedom is due to the "spirit of peace."), "Right to freely choose a place of residence, ensuring individuality of the right of action for people", "Right to free development..."

The above-mentioned declaration guarantees the equality of citizens regardless of their different marks and belonging. [2]

In 2002 the Declaration was amended and the functions and interdependence of the authorities were detailed.

## Legislative power

San Marino is a parliamentary republic. Legislative power in San Marino is in the hands of the unicameral General Council (Assembly, with 60 members), with active voting rights for San Marino citizens, who are 25 years of age, who reside permanently on the territory of the country and, as is underlined, do not hold clerical positions.



Pic. No. 3: Parliament of San Marino

It is noteworthy that women were allowed to vote in elections in 1959. Since 1973, legislation has allowed women to be elected in various state authorities. For the first time in San Marino's history, the woman was elected as a female MP in 1974. (In comparison, Georgian women were granted the right to participate in elections in 1918. The first elected Muslim female MP in the world was from Georgia). [3] Today, the number of women deputies in Parliament is up to 20 per cent. By the way, in 2011, the mandate of the San Marino delegation to the Parliamentary Assembly of the Council of Europe was blocked due to the disproportionate number of women. It is also worth noting that San Marino has the highest percentage of ruling women. San Marino has had more female heads of state than any other country.

The San Marino Parliament consists of 5 commissions. At the head of the executive branch is the state congress, which is formed by the legislature. As a rule, members of the state congress are members of the winning party in

parliamentary elections (10 totals), including two general secretaries, one handles internal affairs and the other works on budget and finance matters, elected for a term of 5 years. Law of 1945.

Let's take a look at the statistics in today's Parliament of San Marino. Although San Marino has a population of just 32,576, look at how many parties are there in the upper house of parliament.

Tab. 1: Political parties in the Superior Legislature of San Marino

Party	Number	Percentage
Christian-Democratic Party	21	35
Social Democrats	20	33
United Rightists	5	8
New Socialist Party	3	5
We Sammarinese	1	2
Sammarinese Populars	1	2
Sammarinese National Alliance	1	2
Sammarinese for Freedom	1	2

In 2008, a new law was passed, according to which a threshold was established for small parties. The political parties are organized into two alliances: the right-wing Pact for San Marino, led by the Christian Democratic Party of San Marino, and the left-wing Reform and Freedom, led by the Socialist Democratic Party, the Socialist Democratic Party of San Marino is the country's former communist party.

In the same part of the article, I would like to touch on the positive influence of the legislative power on the national mass media. For a long time, San Marino fought having its own broadcasting facilities. Italy sought to retain its exclusive right to broadcast on the territory of San Marino. In the early 1990s, with the initiative and direct involvement of certain committees of the higher legislative body, an agreement was reached with the Italian authorities and today several private broadcasting companies operate in the territory of this small state. Some famous newspapers come out.

[Návrat na obsah](#)

## The executive branch, Administrative-territorial units and population

The executive branch is therefore accountable to parliament, performs the functions of Head of State and Government, the so-called 2 Captain-Regents, elected by Parliament. They may pass decrees having the force of law. (A total of two captain-regents (for a term of 6 months) are elected, from 25 years of age, one directly is a head of state and the other supervises government work. As to the meaning of the term: Regent-temporary ruler of the state in monarchical countries (e. g. because of the king's infancy). [4] A special body called the Regiment Control Service has been established to monitor the captains and investigate crimes. The captain-regents preside over the General Council. Their decision must necessarily be based on consensus. It is important to focus your attention on a very important requirement: one captain must be a city and the other a village/town resident. In legislators' opinion this fact excludes any differentiation in terms of property censorship, origin or place of residence. At the same time, it is essential that the captain-regents were oppositional political groups to each other. The constitutionalists think that it is another noticeable manifestation of democracy. The Captain Regent may be elected to the same position three years after the expiration of term. It is important to note that on 1 October 2007, Mirko Tomassoni was elected as captain regent, making him the first disabled person elected to that office. On 1 April 2022, 58-year-old Paolo Rondelli was elected as one of the two captains regent. He had previously been the Ambassador to the United States and is the world's first openly gay head of state.

San Marino is a unitary state that is divided into 9 administrative-territorial units governed by councils. The administration of individual territorial units is regulated by the 1945, 1973 and 1979 Acts.





Pic. No. 4: Administrative division of San Marino

The Council shall be elected for a term of 5 years and the commander of the Council carries out his function during two years.

About 85.2% of the population are Sanmarines (27,674), 12.8% are Italians (4,163), and 2.0% are other. 93% of the population belongs to the Roman Catholic Church. On this account there are no conflicts here. The government's social policies, high living standards, very low unemployment rates and non-conflict situations due to social censorship indicate that there is no real difference between the poor and the rich. Accordingly, the terms "rich", "poor" are rarely used. The controversy here is not even on religious grounds; with over 90% of San Marino population recognizes Catholicism. [5] In the constitution, you won't find attempts to introduce any particular ideology regarding religion, nationality or other values. History does not remember the military interfering in politics; this is probably explained by the fact that San Marino does not have its own army. San Marino's military forces are among the smallest in the world. National defense is, by arrangement, the responsibility of Italy's armed forces. Different branches have varied functions, including performing ceremonial duties, patrolling borders, mounting guard at government buildings, and assisting police in major criminal cases. The police are not included in the military of San Marino.

San Marino is a member of the following international organizations: UN (1992), OSCE, Council of Europe, Interpol, International Olympic Committee. It is neither a member of the European Union nor of the Eurozone, although the official currency of the Republic is the Euro. All vehicles, goods leave the country and enter the country via Italy. [6]

**In the final section of the paper**, we offer the reader a chronology of diplomatic relations between the Republic of San Marino and Georgia:

Diplomatic relations between Georgia and San Marino were established on November 19, 1996. Since 2006, San Marino has been covered by the Embassy of Georgia in the Republic of Italy. [7]

Ambassadors Extraordinary and Plenipotentiary of San Marino in Georgia:

- H.E. Bruno Mari, since 2013 – present.  
Residence in San Marino

The Honorary Consul of the Republic of San Marino in Georgia is Giorgi Salakaia (Mr. Giorgi Salakaia, the founder of the Company "Badagoni", was appointed as Honorary Consul of the Republic of San Marino in Georgia in 2019).

The consulate of San Marino in Tbilisi is located at 4 Freedom Square, office 329.

Georgia does not currently have an embassy or a consulate in San Marino.

**Bilateral Cooperation:** So far, bilateral cooperation between San Marino and Georgia has not been active. In 2013, bilateral political consultations at the level of Deputy Ministers were held in San Marino.

The agreement between Georgia and the Republic of San Marino on the avoidance of double taxation on income and capital and the prevention of tax evasion entered into force on 12/04/2013. [8]

On May 23, 2014, the consulate of the Republic of San Marino was opened in Tbilisi.

On November 18-20, 2015, the Minister of Foreign and Political Affairs of San Marino,



Pascual Valentine, made a visit to Georgia. During the visit, a Memorandum of Understanding on Cooperation between the Ministries of Foreign Affairs of the two countries was signed.

In 2022, within the framework of the visit of the Minister of Education and Science of Georgia, Mikheil Chkhenkeli to the Republic of San Marino, a memorandum of cooperation was signed, which envisages cooperation between Georgia and the Republic of San Marino in the direction of education and science.

On June 8, 2022, in New York, the UN General Assembly, within the framework of the 76th session, adopted the resolution initiated by Georgia and the countries of different regions of the world (61 in total) - "IDPs from Abkhazia, Georgia and Tskhinvali region/South Ossetia, Georgia On the status of persons and refugees". The said resolution was supported by 95 states. During the discussion of the resolution initiated by the Georgian side, the San Marino delegation also made supporting statements.

Similarities between the two countries

Like Georgians, residents of San Marino are proud of their history, keep their traditions and do everything to make the small and proud republic famous for the whole world. That is why they meet guests here, treat them with interesting

traditional dishes, organize festivals and, most importantly, preserve the rich heritage of their ancestors: the sights of San Marino are a living illustration of the heroic past of old Europe. Georgia and San Marino are popular tourist destinations, both countries are visited by many tourists every year. It should be noted with pride that the number of European tourists in Georgia is increasing every year. In both countries, the majority of the population is Christian.

There are 3 agreements concluded between Georgia and San Marino. Cooperation between countries is being developed with the help of international organizations. Within this cooperation, Grigol Robakidze University welcomes the first steps taken to launch a partnership with the Università Degli Studi della Repubblica di San Marino, and hopes that overall educational projects will be fruitful for both parties. As the director of the Scientific Research Management Center of Gruni, I am interested in all its aspects in raising interest to Georgia for young San Marino youths who are regarded as one of the most educated young people in Europe.

According to our estimates, in San Marino, about 29,162 people over the age of 15 can read and write in any language. This is 99% of the total adult population. Adult population in this case means all people older than 15 years.

## Použitá zdroje

[1] The Lives of the Saints, Book II. Tbilisi, 2008. p. 537.

[2] Civil Rights Declaration of San Marino. Article 4.

[3] Dunbar, W. The World's First Democratically Elected Muslim Woman was from Azerbaijani Village of Georgia, 2018. p. 55.

[4] Chabashvili, M. Dictionary of Foreign Words, 3rd corr. ed. filled issue - Tb. 1989, Name index: p. 63.

[5] "Diocese of San Marino-Montefeltro", Cheney - Retrieved 21 January 2015.

<https://catholic-hierarchy.org/>

[6] Website of the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of San Marino: <http://www.esteri.sm/online/Home.html>

[7] Website of the Ministry of Foreign Affairs of Georgia:

<https://mfa.gov.ge/>

[8] Agreement between Georgia and the Republic of San Marino for the avoidance of double taxation and the prevention of fiscal evasion with respect to taxes on income and on capital

[https://www.rs.ge/Media/Default/%E1%83%99%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%9D%E1%83%9C%E1%83%9B%E1%83%93%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%9A%E1%83%9D%E1%83%91%E1%83%90/%E1%83%99%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%9D%E1%83%9C%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98/The\\_Republic\\_of\\_San\\_Marino.pdf](https://www.rs.ge/Media/Default/%E1%83%99%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%9D%E1%83%9C%E1%83%9B%E1%83%93%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%9A%E1%83%9D%E1%83%91%E1%83%90/%E1%83%99%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%9D%E1%83%9C%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98/The_Republic_of_San_Marino.pdf)

### **Kontakní adresa**

Ochigava Gocha

Associate Professor of Grigol Robakidze University

e-mail: [g.ochigava@gruni.edu.ge](mailto:g.ochigava@gruni.edu.ge)

### Vážení autoři, současní i budoucí,

s návratem časopisu do seznamu recenzovaných periodik a zařazení do databáze ERIH+ ještě důsledněji vyžadujeme dodržování formálních náležitostí. Povinné jsou abstrakty a klíčová slova v češtině a v angličtině, u anglicky psaných článků jsou potom povinné abstrakty a klíčová slova v angličtině a češtině. V případě jiných cizích jazyků jsou povinné abstrakty a klíčová slova v jazyce článku, angličtině a češtině. **Rozsah abstraktu je omezen na 350 znaků a rozsah klíčových slov na 70 znaků** - viz šablona pro psaní příspěvků.

Redakční rada v každém vydání zamítá nebo vrací k přepracování přes 50 % článků ještě před recenzním řízením z formálních důvodů, protože články nesplňují požadovaná kritéria a některé články jsou vráceny i opakovaně. Stále přetrvávají problémy s kvalitou obrázků a grafů, opakovaně se objevuje psaní citací až za interpunkční tečkou, takže citace stojí samostatně za větou. Stále upozorňujeme, že **citace je součástí textu** a tečka patří až za citaci, (např. ...výzkum<sup>7</sup> [7]). Články s chybnou interpunkcí u citací budou autorům vráceny k přepracování z formálních důvodů. Vydavatelství a vědecká redakční rada časopisu pracuje i nadále bez nároku na honorář, striktně proto budeme u Vašich příspěvků vyžadovat **splnění veškerých formálních náležitostí**. Není v našich silách zásadním způsobem opravovat texty, citace, vzorce, překreslovat obrázky, atd. Pro projednání článku redakční radou platí následující opatření:

- Každý příspěvek, který nebude splňovat veškeré formální náležitosti (uvedené dále) bude zamítnut ještě před recenzním řízením.**
- Opravený příspěvek, zasláný autorem opětovně po zamítnutí, bude automaticky odložen pro posouzení k následujícímu vydání.**
- Nebudou publikovány články s textovým rozsahem menším než 2 strany. Doporučený rozsah příspěvků je 4-8 stran (rozsah ale není striktně omezen).**

V případě požadavku publikování rozsáhlých statí je potřebné toto předem konzultovat s redakcí.

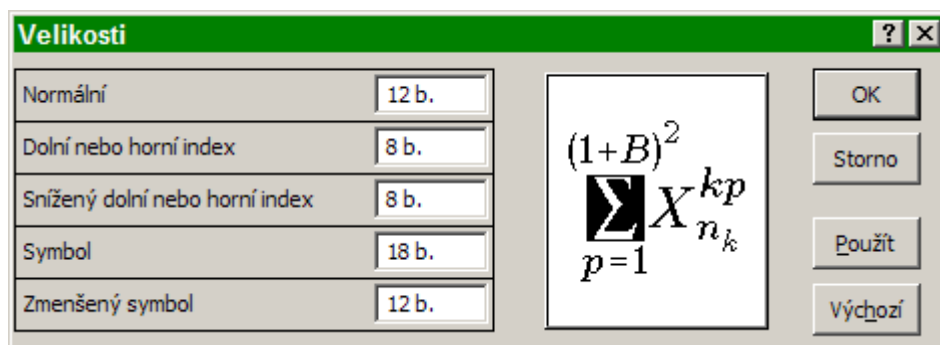
### Pro možnost publikování článku musejí být vždy splněny tři zásadní podmínky:

- 1) kladné hodnocení nejméně dvěma recenzenty,**
- 2) dodržení potřebné formální úpravy (týká se i obrázků, fotografií, tabulek, grafů a rovnic)**
- 3) dodání kompletních podkladů pro publikování článku (originály obrázků, zdrojová data...)**

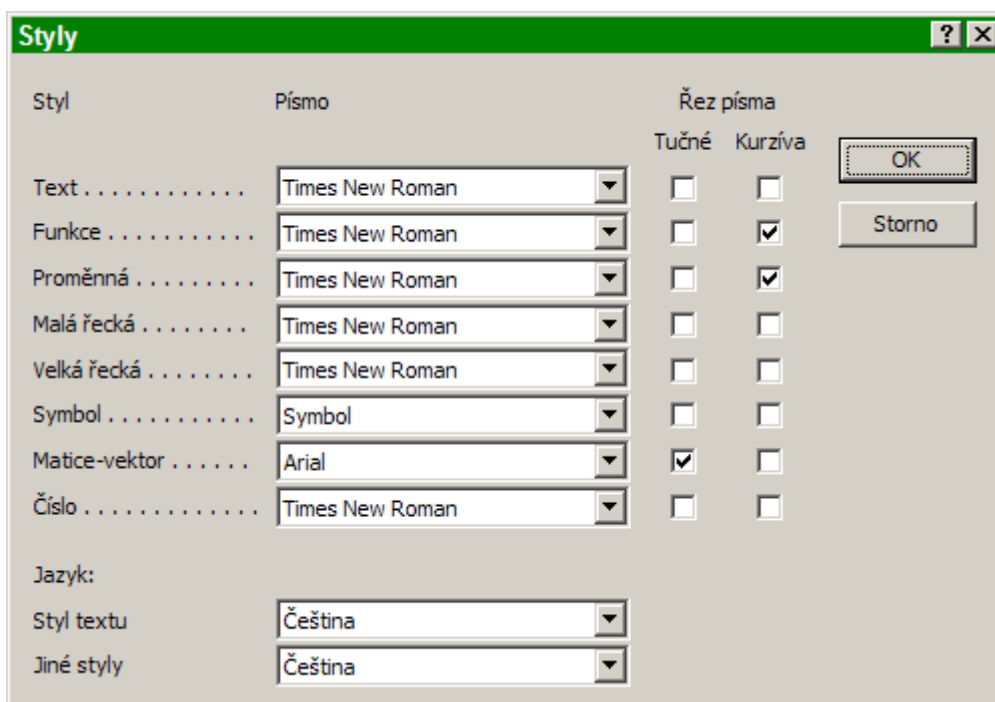
Stránka má okraje 2 cm, vlastní text článku se píše do sloupců šířky 8 cm s dělicí čarou mezi nimi. Celý článek (včetně nadpisů, popisků obrázků a tabulek) se píše bez odsazování prvního řádku odstavce, výhradně stylem **Normální, Times New Roman, 12**. **Šablona při správném psaní zachovává původní světle žlutý podklad!** Při nesprávném postupu při psaní, vkládání textu či objektů nepovoleným způsobem žlutý podklad zmizí. Pokud do šablony kopírujete již hotové texty, potom výhradně postupem **Úpravy → Vložit jinak → Neformátovaný text**. Šablona při tomto postupu zachovává výchozí světležlutý podklad pod textem! Je to současně kontrola, že je dodržen jeden z formálních požadavků. **Používání hypertextových odkazů (včetně e-mailových adres), poznámek pod čarou, indexovaných citací, automatického číslování, používání lomítka "/" místo závorek je nepřijatelné.** Uvozovky se zásadně používají ve formátu 99...66 („text“). Důrazně doporučujeme vypnout ve Wordu automatické opravy a automatickou tvorbu hypertextu z internetových adres - aktivní hypertext je důvodem k vrácení příspěvku k opravě!

**Abstrakt a Abstract** jsou omezeny na **maximální rozsah 350 znaků** (včetně mezer) - rozsah vymezuje rámeček šablony (Times New Roman, 12, obyčejně).

**Klíčová slova a Key words** jsou povinná, v maximálním rozsahu **70 znaků** (včetně mezer) - do konce daného řádku (Times New Roman, 12, obyčejně).



Obr.1 Nastavení velikostí v editoru rovnic



**Obr.2 Nastavení písem v editoru rovnic**

**Rovnice** se píše výhradně v MS-Equation (Editor rovnic), musí splňovat podmínku korektního otevření v editoru rovnic Microsoft 3.1 (Word 2000) a musí být tímto editorem upraven. Font Times New Roman je nastaven i pro malou a velkou řeckou abecedu. Základní nastavení editoru rovnic je na obrázcích 1 a 2.

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, násobky, apod. se používá násobící křížek (ALT+0215), 1 024 × 768 px (ne 1024x768 px), číslování rovnic je vpravo v oblých závorkách. Jednoduché jednořádkové vzorce a rovnice umístěné v textu se píše jako text, editor rovnic narušuje řádkování.

**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. **Popisek obrázku je pod obrázkem! Obr.XX Popisek**

**Tabulky** musejí být vytvořeny výhradně v MS-Word. **Popisek tabulky je vlevo nad tabulkou: Tab.XX Popisek, doplňující údaje a vysvětlivky jsou vpravo pod tabulkou!**

**Grafy** se vkládají přímo do textu jako obrázky (např. vyříznuté snímky obrazovky) v jednoduchém barevném provedení, ve velikosti 1:1 (100 %), výhradně ve formátu PNG.

**Grafy se popisují stejně jako obrázky: Obr.XX Popisek. Popisek je stejně jako u obrázku pod grafem!**

**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 je vytvořit ve skutečné velikosti a převést do formátu PNG, případně BMP. **Použití formátu JPG je nepřipustné.** Obrázky i grafy musejí 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...). Doporučujeme kreslit jednoduché obrázky a schémata 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.**

Počet citací by měl být úměrný rozsahu článku a neměl by překročit 10 zdrojů. Neúměrně rozsáhlé citace (např. dvoustránkový soupis u třístránkového článku) budou autorům vráceny k úpravě.

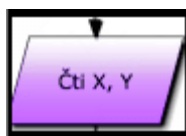
**Automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole a aktivní hypertextové odkazy jsou zakázány**, a to i v případě internetových adres (musejí být vloženy jako normální text) a obrázků stažených z internetu, které musejí být do textu vloženy jako nezávislá bitová mapa nebo obrázek ve formátu PNG. V nastavení MS Word musí být zakázána automatická změna na hypertextový odkaz.

**Je povinností autora, zkontrolovat, že v odesílaném souboru je pouze styl Normální**, případně systémově přidané a neodstranitelné styly z originální šablony: Nadpis1, Nadpis2, Nadpis3 a Standardní písmo odstavec. Všechny zavlečené 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.

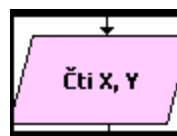
**Příspěvek musí být zaslán výhradně ve formátu DOC** - pro MS-Word 2000 (Word 97-2003) v měřítku 100 %. Při výchozím zpracování článků v MS-Word 2007, 2010, 2013, 2016 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevřené soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů.

**Ke každému příspěvku musejí být zaslány originály obrázků** v bezkompresním formátu PNG či BMP, fotografie lze zaslat také ve formátu JPG ve 100% kvalitě (výchozí kvalita JPG je obvykle 80 %). 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.



**Obr.3 Obrázek ve formátu JPG**  
nevyhovující pro publikování



**Obr.4 Obrázek ve formátu PNG**  
obrázek v požadovaném provedení

Soubory není potřeba instalovat, pouze se rozbalí 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 (Excel 97-2003), výchozí měřítko 100 %. Při zpracování dat v programech MS-Excel 2007, 2010, 2013, 2016 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevřené soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů. Výchozím formátem pro graf s diskretními hodnotami je graf bodový, nikoliv spojnicový.

**Grafy musejí být v daném souboru uloženy jako samostatné listy (Graf1, Graf2...), ne jako objekt na listu**, orientace listu na šířku, **výchozí měřítko 100 %**.

**Základní nastavení MS-Excel pro graf je následující:**

Ohraničení (oblasti, plochy, grafu i legendy) - žádné; Plocha - žádná; Osy - plná, tenká, černá; Mřížky - plná, tenká, světle šedá; Hlavní značky - křížek; Vedlejší značky - uvnitř. Graf nesmí mít nadpis.

Pro všechny popisy, včetně legendy: Písmo - Arial, 8, tučné, automatická velikost - NE.

Standardní nastavení Excelu je prakticky nepoužitelné, všechny parametry je nutné předdefinovat, nejlépe je si vytvořit vlastní typy grafů!

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.



---

## Ochrana osobních údajů - GDPR

### 1 Archivované údaje

- Členové vědecké redakční rady - jméno, tituly, stát
- Autoři článků - jméno, tituly, instituce, email
- Recenzenti - jméno, tituly, stát

### 2 Účel

Všechny údaje jsou uváděny veřejně v oprávněném zájmu autorů, recenzentů a členů vědecké redakční rady.

### 3 Místo archivovaných údajů

Všechny údaje jsou veřejně přístupné na:

- webových stránkách <http://www.media4u.cz>
- jednom záložním médiu přístupném v redakci časopisu
- časopis je veřejně šiřitelný a není reálná kontrola.

### 4 Souhlas s uvedením

Všichni členové vědecké redakční rady dali souhlas s uváděním svého jména, titulu a státu.

Autoři dávají souhlas s uvedením jména, titulů, instituce a emailu u konkrétního článku tím, že zašlou svůj článek k recenznímu řízení.

Recenzenti dávají souhlas s uvedením svého jména, titulů a státu tím, že zašlou recenzi článku.

### 5 Možnost vyjmutí údajů z archivace

Každý z členů vědecké redakční rady a kolegia recenzentů má možnost požádat o zrušení údajů o sobě. Bude mu vyhověno okamžitě na webové stránce časopisu a u následujících vydání. U starších vydání to není možné. Důvodem je archivace a indexace v databázích a princip rozšiřování časopisu ve světě.

Každý autor má možnost požádat o zrušení údajů o sobě. Bude mu vyhověno pouze u dosud nezveřejněných článků. Důvodem je archivace a indexace v databázích a princip rozšiřování časopisu a citací článků ve světě.

**Redakční rada Media4u Magazine**

---

**Nezávislé recenze pro vydání Media4u Magazine 4/2024 zpracovali:**

prof. Ing. Bohumil Král, CSc.  
prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.  
doc. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD.  
doc. Ing. Lenka Turnerová, CSc.  
Mgr. Martina Chromá, Ph.D.  
PhDr. Josef Matějus, Ph.D.  
PhDr. Eva Ottová

**Redakční rada děkuje všem recenzentům za ochotu a za čas, který věnovali zpracování recenzních posudků.**

**Vydáno v Praze dne 15. 12. 2024**

**šéfredaktor, sazba a úprava - Ing. Jan Chromý, Ph.D.  
zástupce šéfredaktora – prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc.**

**Vědecká redakční rada**

**Šéfredaktor, vydavatel časopisu Media4u Magazine: Ing. Jan Chromý, Ph.D.  
Zástupce šéfredaktora: prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc.**

**Členové:**

prof. Olga Belichenko, Ph.D.  
Dr.h.c. prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.  
prof. Valentina Ilganayeva, doktor nauk  
doc. PaedDr. Peter Beisetzer, Ph.D.  
doc. Ing. Marie Dohnalová, CSc.  
doc. PhDr. Marta Chromá, Ph.D.  
doc. Sergej Ivanov, CSc.  
doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.  
doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.  
doc. Mgr. Gocha Ochigava, Ph.D.  
Ing. Kateřina Berková, Ph.D.  
doc. Ing. Katarína Krpálková-Krelová, PhD.  
Christine Mary McConell, M.A.,  
Mgr. Liubov Ryashko, Ph.D.  
Dr. Quah Cheng Sim,

**Čestní členové vědecké redakční rady in memoriam:**

prof. PhDr. Ing. Ivan Turek, CSc.  
doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D.

**URL: <http://www.media4u.cz>  
Spojení pro předkládání článků: [prispevky@media4u.cz](mailto:prispevky@media4u.cz)**

Media4u Magazine 4/2024