

ROČNÍK 9



2019

**LIFELONG
LEARNING**

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

ROČNÍK 9 / ČÍSLO 1 / ROK 2019

2019

MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ
INSTITUT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ISSN 1804-526X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

Obsah

Editorial (<i>Petr Adamec</i>)	5
Studie	7
Roman Adamczyk: Cizojazyčná kompetence pedagoga a sféry jejího uplatnění	7
Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Martina Kosturková: Prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia	20
Aleš Sekot: Význam rodičovských výchovných stylů pro sportování dětí	45
Recenze	65
Kolář, Pavel a Červenková, Renata Labyrint pohybu (<i>Dita Janderková</i>)	65
Zprávy	74
Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc. (<i>Milan Škrabal</i>)	74

Contents

Editorial (<i>Petr Adamec</i>)	5
Articles	7
Roman Adamczyk: Foreign Language Competences of Educators and Areas of Their Application	7
Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Martina Kosturková: School Environment as a Determinant of Organizational Learning Support	20
Aleš Sekot: Impact of Parenting Styles on Physical Activity of Children	45
Book Reviews	65
Reports	74

Editorial

Vážený čtenáři, milé kolegyně a kolegové, přátelé celoživotního vzdělávání, do rukou se vám dostává první číslo našeho časopisu náležející k ročníku 2019. Toto číslo je opět polytematické a obsahuje tři empirické studie, recenzi odborné publikace a další informace. Jaká témata jsou tedy obsažena na následujících stránkách?

V první studii se Roman Adamczyk z Fakulty veřejných politik Slezské univerzity v Opavě zabývá významem cizojazyčných kompetencí jako nezbytné a nedílné součásti profesní pedagogické činnosti. Ve svém článku zdůrazňuje důležitost těchto kompetencí jakožto efektivního nástroje poznání zejména pro oblast komunikace. Zaměřuje se přitom především na učitele nejjazykových předmětů.

Druhá studie je dílem tří slovenských kolegyň, Valentíny Šuťákové a Martiny Kosturkové z Prešovské univerzity a Janky Ferencové z Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košicích. Zabývají se tématem organizačního učení, které považují za strategický nástroj pro změny v organizaci a úspěšné přizpůsobování se těmto změnám. Zaměřují se přitom na faktory a determinanty, které jsou pro tyto procesy důležité. Za nejdůležitější determinantu pro úspěšné organizační učení v tomto případě považují prostředí školy, které se rozhodly zkoumat prostřednictvím skupinových interview s několika desítkami učitelů.

Třetí studie Aleše Sekota z Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity poukazuje na závažný fenomén pohybu a sportovních aktivit v soudobé sedavé společnosti a akcentuje význam cílené rodičovské výchovy dětí k aktivnímu přístupu k životu, jehož nezbytnou součástí by měl být i pravidelný pohyb. Příspěvek se pak v tomto kontextu zabývá problematikou rodičovských výchovných stylů, které mohou ovlivňovat motivaci dětí ke sportování či pohybovým aktivitám obecně v jejich budoucím životě. Profesor Sekot na problém nahlíží z několika pohledů, například i ze společenských, rodinných, kulturně-sociálních, a tento příspěvek tak budí další podněty k zamyšlení.

Na poslední studii tomto čísle volně navazuje recenze odborné publikace, pro kterou její autorka Dita Janderková zvolila knihu Pavla Koláře a Renaty Červenkové *Labyrint pohybu*. Tato publikace svým zaměřením není přísně pedagogická – respektive nezabývá se explicitně celoživotním vzděláváním, ale její obsah má multidisciplinární přesah, stejně jako náš časopis. Byť se publikace zaměřuje na pohybovou patologii dětí, jejím cílem není pouze tento problém. Kniha se dotýká mnoha aktuálních témat z oblasti pedagogiky – včetně speciální psychologie, filozofie, medicíny i práva – a recenze ji čtenářům jednoznačně doporučuje.

Závěr tohoto čísla je věnován srdečnému přání všeho dobrého k životnímu jubileu doc. Jiřího Semráda z Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT, který nedávno oslavil 75. narozeniny; jeho blízký kolega dr. Milan Škrabal zaslal redakci jeho medailon. V úplném závěru naleznete pozvánku na 11. ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE, kam jste srdečně zváni.

Přeji vám příjemné a podnětné chvíle ve společnosti našeho časopisu.

Petr Adamec
předseda redakční rady

Teoretická studie

ADAMCZYK, R. 2019. Cizojazyčná kompetence pedagoga a sféry jejího uplatnění. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 1, s. 7–19. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/lifele201909017>

Příspěvek redakce obdržela: 13. 11. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 14. 3. 2019.

CIZOJAZYČNÁ KOMPETENCE PEDAGOGA A SFÉRY JEJÍHO UPLATNĚNÍ

Roman Adamczyk

Abstrakt: Článek seznamuje se základními složkami řečové kompetence pedagoga a s jejich významem se zaměřením na kompetenci cizojazyčnou. Cizojazyčné kompetence vyučujících na všech stupních škol tvoří nedílnou součást moderní profesní pedagogické činnosti a jsou historicky zakotveny v české i zahraniční lingvistické a lingvodidaktické tradici. Tvoří podmnožinu sady obecných a „měkkých“ dovedností v oblasti komunikace a efektivní nástroj poznání v tom smyslu, že zpřístupňují cizojazyčné zdroje v knihovnách, v databázích a na celé široké platformě internetu a umožňují komunikaci v interaktivním sociálním prostředí konferencí či v jiných odborných kontextech. Příspěvek se zaměřuje zejména na cizojazyčné kompetence učitelů neязыkových předmětů jako součást jejich profesní připravenosti a na sféry uplatnění těchto kompetencí v oblasti produktivních i receptivních dovedností, které tradičně zahrnují mluvení, psaní, poslech, čtení a překlad. Sbližováním jazykové a neязыkové výuky vznikly nové didaktické přístupy, které dále podtrhují význam a potenciál cizojazyčné kompetence pedagoga v jeho profesní činnosti.

Klíčová slova: pedagogický pracovník, cizojazyčná kompetence, komunikační dovednosti

Foreign Language Competences of Educators and Areas of Their Application

Abstract: The present article provides an overview of key areas of educators' language skills with an emphasis on foreign-language competence. Foreign language competences of educators at all levels of schooling constitute an integral part of the contemporary pedagogical activity, being historically embedded in both Czech

and foreign linguistic and language teaching cultures. The latter competences form a subset of general and 'soft' skills in the area of communication and a powerful tool of knowledge acquisition, enabling access to foreign language resources in libraries, databases and the whole of the internet platform, as well as communication in interactive social settings of conferences and other professional contexts. The article primarily focuses on foreign language competences of non-language teachers as a part of their professional erudition and on the areas of application of both productive and receptive skills, including speaking, writing, listening, reading and translation. The convergence of language teaching and content subjects resulted in the emergence of new didactic approaches that further underscore the importance and potential of foreign language competence in the professional activity of teachers.

Key words: educator, foreign language competence, communication skills

Cílem příspěvku je podat přehled existujícího pojetí dílčích řečových i komplexních jazykově-komunikačních kompetencí ve vztahu k činnosti pedagoga – edukátora a možnostem aplikace dílčích řečových kompetencí v pedagogické činnosti, včetně integrace jazykové a obsahové výuky v rámci metodik typu CLIL¹. Východiskem příspěvku jsou odborné studie a knižní publikace zejména zahraničních autorů, získané rešeršní činností v databázích SpringerLink, Academic Search Complete, SagePub a JSTOR, a to v kombinaci s autorovou pedagogickou zkušeností.

1 Pojmy „cizojazyčné kompetence“ a „řečové dovednosti“ a jejich pedagogické implikace

Cizojazyčné komunikační kompetence a řečové dovednosti vyučujících na všech stupních škol tvoří nedílnou součást moderní profesní pedagogické činnosti a jsou historicky zakotveny nejen od epochy Komenského, který akcentoval význam výuky cizích jazyků, a od dob slavných lexikografů, jakými byli v českých zemích Josef Jungmann (1773–1847) či v anglofonním světě Samuel Johnson (1709–1784), ale již ve starší pedagogické činnosti scholastiků, a dokonce ve staré indické tradici (Pānini, okolo r. 500 př. n. l.) (Lepschy, 1994). Tvoří podmnožinu sady „měkkých“ dovedností v oblasti komunikace a efektivní nástroj poznání v tom smyslu, že zpřístupňují cizojazyčné zdroje v knihovnách, databázích a na celé široké platformě internetu,

¹ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), integrované učení (analogicky též výuka) předmětu a cizího jazyka – metodika učení propojující osvojování cizího jazyka s osvojováním předmětového obsahu přírodovědných, společenskovedních, uměleckých či tělovýchovných předmětů.

kde je odhadem přes 51 % informací prezentováno v anglickém jazyce, 6,7 % v jazyce ruském a 5,7 % v jazyce německém (W3Techs, 2018).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 103) definuje kompetenci učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ a jazykovou kompetenci jako „schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 94). Původní koncepce „jazykové kompetence“ dle Chomského byla později rozšířena o sociolingvistické a pragmatické aspekty a transformována do extenzivněji pojaté „komunikační kompetence“ (Silverstein, 2010), nicméně soustředění na jazykové aspekty kompetence v komunikaci vede některé autory nadále k užívání termínu „jazyková kompetence“ v těch případech, kdy sociální a situační složka komunikování zůstává sekundárním tématem (aniž by tím byl popřen její význam). Aplikaci „jazykové kompetence“ na sféru cíleně osvojovaného nemateřského jazyka dospíváme pak k pojmu „cizojazyčná kompetence“ ve smyslu obecné schopnosti dorozumět se v cizím jazyce. V souvislosti s jednotlivými oblastmi využití jazykových prostředků v komunikaci jsou dále rozlišovány čtyři dílčí řečové dovednosti – poslech, mluvení, čtení a psaní (Šebestová, Najvar & Janík, 2011).

Zásadní rozdíly nacházíme mezi nároky kladenými na jazykové kompetence a řečové dovednosti pedagogů vyučujících cizí jazyky nebo jazyk mateřský na straně jedné a pedagogy vyučujícími nejazykové předměty na straně druhé. Zatímco kompetence učitele nejazykových předmětů je zpravidla vázána primárně na mateřský jazyk a využití cizojazyčných zdrojů tvoří spíše sekundární znalostní oporu (toto pravidlo lze vztáhnout i na učitele mateřského jazyka, tedy v našem případě češtiny), u pedagogů aprobovaných pro cizí jazyky je těžištěm činnosti aktivní znalostní a dovednostní vybava v konkrétních druhých a třetích jazycích, a to zejména v oblasti anglofonní, germanofonní, frankofonní, východoslovanské či širší oblasti románské. Jak dokazuje Borg ve své studii o distinktivních charakteristikách učitelů cizích jazyků (Borg, 2006), pedagogové vyučující cizí jazyk se vymezují od ostatních pedagogických pracovníků řadou specifík, včetně potřebných lingvistických, pedagogických a komunikačních dovedností či zvýšené tolerance vůči chybám žáků/studentů.

Jelikož cizojazyčné kompetence a řečové dovednosti pedagogů aprobovaných pro výuku jazyků představují obsáhlou a specifickou problematiku, zaměříme se v tomto příspěvku na kompetence učitelů nejazykových předmětů. Požadavek na jejich profesní připravenost dnes již poměrně implicitně zahrnuje i schopnost přistupovat k textům zahraniční provenience, provádět komparaci cizích zdrojů s tuzemskými či čerpat inspiraci z didaktických

postupů uplatňovaných v zahraničí. Z tohoto pohledu je jazyková vybavenost nedílnou součástí profesní kompetence pedagogů řady oborů a podílí se spolu s osobnostními předpoklady na celkové připravenosti učitele, a – byť nepřímou – i na kvalitě a šíři výuky (Gucma, 2012).

2 Dílčí jazykové kompetence a jejich aplikační oblasti

Klasický model hovoří o dvou řečových dovednostech receptivních (čtení s porozuměním a poslech) a dvou produktivních (psaný a mluvený projev), k nimž je někdy jako samostatná kategorie přičleňována schopnost překladu, tedy translátologická kompetence (Richards & Schmidt, 2010). Toto členění řečových dovedností je možné aplikovat na činnost pedagogů aprobovaných v neязыkových předmětech či v mateřském jazyce a na jejich profesní rozvoj, a to s přihlédnutím k rozmanitým typům kontextu, který řečovou dovednost vyžaduje.

První z receptivních dovedností je čtení s porozuměním. Tato dovednost nabyla mimořádného významu s rozmachem informačních zdrojů na tištěných i digitálních nosičích a v kyberprostoru. S rozmachem internetu, kde je kvalita informací velmi rozkolísaná, vyžaduje také vyšší míru kritického hodnocení dostupných zdrojů, zejména pokud má být zachována kvalita poznatků sekundárně předávaných žákům a studentům. Spojení receptivních dovedností v oblasti psané formy komunikace s produktivními dovednostmi stejného modu je pak typické pro víceméně synchronní komunikační platformy internetu (chat, psané debaty na rozdíl od asynchronních – e-mailů, diskusní fóra, kde lze předpokládat větší časovou prodlevu), v nichž časy odezvy jsou oproti dřívější komunikační výměně, například prostřednictvím dopisů, natolik zkrácené, že je praktičtější o této komunikaci uvažovat jako o prolínání spíše než střídání (*switching*) receptivní roviny s rovinou produktivní (srv. Lamy & Hampel, 2007).

Jedním ze základních zdrojů informací pro pedagoga jsou odborné knižní a časopisecké publikace příslušného oboru, které mohou být prezentovány jak v tištěné, tak v digitální podobě (*off-line* nebo *on-line*). Samostatnou kategorií zdrojů je pak možné spatřovat v internetových stránkách, které v řadě případů nabízejí i interaktivní prvky a obrazové (převážně neязыkové) informace, ačkoliv hranice mezi internetovou stránkou, článkem, eventuálně e-knihou jsou dnes mnohdy velmi vágní. Elektronické odborné knihy jsou běžně zpřístupňovány prostřednictvím knihoven a vzdělávacích či výzkumných institucí individuálním uživatelům (knižní databáze EBSCO Ebooks aj.) a zahrnují i digitalizované podoby historických pramenů. Dle zaměření pedagoga je pak možné čerpat podstatné informace téměř ze

všech existujících oborů v humanitních vědách i přírodních vědách i z řady cizojazyčných encyklopedických děl, jdoucích napříč obory (*Encyclopaedia Britannica* a další univerzální referenčně-výkladové publikace).

Časopisecké zdroje v různých jazycích jsou na rozdíl od dřívějšího cirkulačního knihovního systému v současnosti distribuovány zejména v elektronické podobě a jsou koncentrovány v plnotextových (*fulltext*) časopiseckých databázích typu ScienceDirect, SpringerLink, Cambridge e-Journals Full či CEEOL. Pro studium těchto zdrojů je důležitým předpokladem znalost cizojazyčné terminologie příslušného oboru a receptivní schopnost na úrovni složitých syntaktických konstrukcí (pro obory, jako je právo, jsou typické markantně větvené větné celky) i schopnost „vytěžování“ podstatných dat z obsahu celého článku (*skimming*) a schopnost interpretace (Johnson & Johnson, 1999).

Receptivní dovednosti v mluvené oblasti jsou důležitým zdrojem poznatků v řadě monologických, dialogických i polylogických kontextů, jakými jsou mezinárodní konference, rozhovory se zahraničními kolegy, telekonference či poslech audioknih a rozhlasových nebo televizních pořadů v cizím jazyce. V dialogických nebo polylogických uspořádáních tvoří součást fatické (kontaktní) komunikace, která primárně neslouží k předávání poznatků, ale k navázání či udržení sociální interakce (pozdravy, *small talk* čili nezávazná konverzace a další kontaktní prvky). Na konferencích s obvyklými mezinárodními jednacími jazyky (angličtina, němčina apod.), kde není zajištěno tlumočení v simultánní či konsekutivní podobě, je receptivní dovednost v cizím jazyce zásadním předpokladem pro smysluplné čerpání informací, podnětů a zkušeností. Účastí na mezinárodní konferenci zároveň vzniká řada příležitostí ke zdokonalování receptivních i produktivních dovedností v mluveném modu.

Produktivní dovednost v rovině mluvené řeči je pro pedagogy významná v rámci mezinárodních výměnných pobytů, hostování na zahraničních univerzitách, při přednáškové a další přímé pedagogické činnosti (včetně výuky v cizím jazyce na tuzemských školách) nebo v již zmiňovaných konferenčních a jednacích rámcích. Některé poznatky naznačují, že interakce pokročilých nerodilých mluvčích v mluveném konferenčním modu může být lexikálně chudší než interakce na platformě psané elektronické konference (Fitze, 2006). Tento fenomén je možné vysvětlit lepší výpovědní perspektivou v psaném modu komunikace, která je spojena s delšími časy pro promýšlení výpovědi, případně též specifickými vlastnostmi psané produkce a mluvené produkce ve spojitosti s aktivní znalostí řeči.

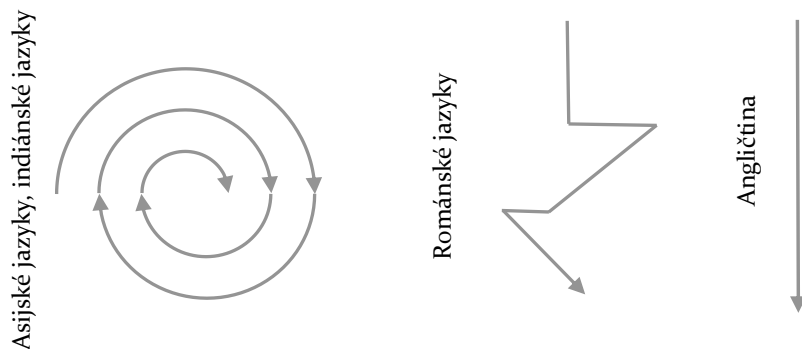
Efektivní účast pedagogů na cizojazyčných konferencích se opírá o dva pilíře – řečovou kompetenci a odbornou oborovou kompetenci. Současně

je však sociálním aktem, který vedle akvizice poznatků a informací spočívá v sociální výměně, navazování kontaktů, budování vztahů, kognitivní inspiraci (nová schémata, modely, přístupy, koncepty) a získávání zkušeností. Jazyk je přitom z informačního hlediska hlavním, i když ne jediným nosičem komunikátů v takové sociální interakci. Dle Ogdenova tradičního lexikálního minima (Ogden & Graham, 1968) je ke smysluplné účasti na odborné konferenci potřebná znalost 850 obecných výrazů (600 substantiv, 150 adjektiv, 100 sloves), 100 obecně vědeckých termínů a 50 speciálních termínů souvisejících s tématem konference, celkem tedy přibližně 1000 slov (Černý, 1996, s. 266).

Lexikální výbava tvoří sice zásadní, pojmově zakotvenou součást řečové kompetence, zcela jistě však ne součást jedinou, neboť k ní přistupují také produktivní kompetence gramatické (morfologie a syntax, tedy tvarosloví a větná skladba). Ačkoli morfologická složitost angličtiny je například ve srovnání s češtinou relativně menší vzhledem k absenci bohatého skloňování a časování, které známe z našeho mateřského jazyka, je při produkci řeči potřeba *ad hoc* využívat některých flexí (v případě angličtiny jako nejběžnějšího konferenčního jazyka například zakončení préterita a trpného přičestí *-ed*, zakončení 3. osoby singuláru u přítomného tvaru sloves *-s* apod.) Potřebná je rovněž určitá znalost syntaktických pravidel cizího jazyka, jakkoliv nedokonalosti obou gramatických rovin v běžné konverzaci jsou tolerovány a neuplatňují se tak striktní kritéria jako u psaného projevu. Při aplikaci cizího jazyka ve výuce se od pedagoga očekává jak schopnost monologické produkce (přednáška, výklad), tak schopnost pohotové interakce s žáky či studenty, ve které jde o nepřipravený projev v cizím jazyce a zároveň o věcnou správnost sdělení (odpovědi) či o smysluplnost dialogu jako takového.

Produktivní dovednost v psaném modu je pro pedagogy klíčová v případech publikační činnosti (cizojazyčné knihy, články v odborných časopisech, příspěvky ve sborníku), korespondence (e-mailové, poštovní) nebo tvorby textů a cvičení pro využití v cizojazyčné výuce. Pravidla kompozice a styl psaného textu v cizím jazyce se přitom mohou lišit dle zvyklostí nakladatele či vydavatele a dané jazykové oblasti, což platí nejen pro strukturu článků a styl knižních publikací, ale též například pro sémantické uspořádání odstavců a vyšších textových celků. Kaplanova myšlenka, že významově-myšlenkové linie textu v různých jazycích se zásadně odlišují ve smyslu lineárnosti či nelineárnosti, byla sice později kritizována, může však představovat obecné vodítko pro pochopení odlišné vnitřní logiky a výstavby různých textů – viz schéma 1.

Při autentické psané produkci se uplatní jak aktivní slovní zásoba, popřípadě schopnost práce se slovníky, tak znalost gramatiky cizího jazyka



Obrázek 1. Kaplanův model myšlenkové linie textů v různých jazycích; u anglicky psaných textů Kaplan předpokládá největší přímočarost tematického rozvoje (volně dle Kaplan, 1966)

a jeho větné stavby (syntaxe) včetně složité struktury a významových vztahů v rozvětvených souvětích typických pro odborný styl, a konečně též znalost kompozičních principů a stylistická dovednost. Řada zvyklostí odborných článků je přitom výrazně petrifikovaná, což je možné dokládat dodržováním obvyklé struktury článku (*introduction/background, goals and objectives, methods, results, discussion/conclusion* apod.) a užíváním zavedených kolokací a obrátů příslušných k danému oboru (*null and void* v právním textu, *double-blind placebo-controlled trial* v klinické studii a řada dalších). Bez znalosti těchto pravidel a zvyklostí existuje riziko nepřijetí článku, takže může být vhodné zvážit služby profesionálního překladatele. Ideálním postupem při spolupráci s překladatelem je duální činnost pedagoga-odborníka s překladatelem, při které dochází k neustálé zpětnovazebné kontrole terminologie a smyslu textu.

Schopnost překladu (translatologická kompetence) je pátou kompetenční oblastí ve vztahu k cizímu jazyku. Zkušení pedagogové pracující s cizojazyčnými zdroji si uvědomují rizika a nedostatky strojového překladu, který přes současné rozsáhlé možnosti vytěžování dat (*data mining*) v kyberprostoru a rozvoj samoučících systémů stále nedosahuje konzistentně kvality překladu zhotoveného člověkem, a jsou také schopni odhalit strojový překlad v pracích studentů. Při strojovém překladu často narážíme na ztrátu či změnu významu, zkresení, nedostatečnou idiomaticnost, možnost agramatismů či dezinterpretace. Příkladem může být následující ukázkový překlad slovníkového hesla *Jigsaw approach* („skládkové učení“) z *The Cyclopedic Education Dictionary* (Spafford, Pecse, & Grosser, 1998, s. 147):

Zdrojový text (anglicky):

“A cooperative learning technique that involves giving members of the groups only bits and pieces of a learning problem(s) with students then pooling their resources to brainstorm and solve the presented problem(s).”

Překlad pořízený překladačem Google Translate
(<https://translate.google.com/>, 4. 3. 2018):

Strojový překlad (česky):

„Družstevní učební technika, která zahrnuje dávání skupinovým členům pouze kousků učebního problému (problémů) se studenty, které pak sdružují své zdroje k brainstormingu a vyřešení předloženého problému (problémů).“

Je zřejmé, že strojový překlad, jakkoli může být užitečný pro rychlou orientaci, vnáší v některých případech do textu nepřesnosti, odklony od větné stavby a sémantická zkreslení. Význam uvedeného hesla v pedagogickém slovníku je zhruba následující: „Kooperativní technika učení, při které členové skupiny obdrží pouze části učebního problému, a poté je studentům umožněno sdílet své materiály a společně navrhovat možná řešení a řešit zadaný problém vcelku.“

Ani člověkem produkovaný překlad však není obecně imunní vůči chybám a jeho kvalita velmi závisí na zkušenosti překládajícího i na jeho zběhlosti v oboru, ze kterého pochází zdrojový text. Setkáváme se pak s takovými překladačskými raritami jako „královské želé“ coby český ekvivalent více-slovného termínu *royal jelly*, který má v anglickém textu jasný idiomatický význam a měl být správně přeložen jako „mateří kašička“ (Coates & Jollyman, 1994). Mezi odborníky z praxe, kteří působí jako pedagogové, je možné najít řadu těch, kdo v rámci své pracovní činnosti běžně užívají překladu z anglického či německého jazyka (odborníci v informačních technologiích, lékaři, historici a další), což představuje významné aktivum pro pedagogickou činnost. Specifickou dovednost v rámci překladové činnosti pak představuje mluvený překlad čili tlumočení (*interpreting*), ať už ve své simultánní, či konsekutivní podobě. Jakkoliv se zkušený pedagog může zhostit role tlumočnicka například při návštěvě zahraničních škol, při potřebě konferenčního či jinak náročného tlumočení (přednášky zahraničních expertů) je zpravidla povolán profesionální tlumočnick, kterého je navíc vhodné předem seznámit s projednávaným okruhem témat či s námětem přednášky nebo jednání.

Překlad se prolíná s produktivní kompetencí v psané oblasti, pokud je zaznamenáván na papíře či datovém nosiči, a s produktivní kompetencí v mluvené oblasti, pokud má charakter tlumočení. Při psaném překladu se připojuje receptivní kompetence čtení originálu s porozuměním, při tlumočení pak receptivní kompetence poslechu s porozuměním, a to mnohdy za ztížených akustických podmínek s přítomností hluku, šumu, rozptylujících podnětů a dalších intervenujících faktorů. Kromě syntézy receptivních a produktivních dovedností je však v procesu překladu zapojena specifická dovednost přiřazování ekvivalentů k jednotlivým termínům, kolokacím, vazbám, větám a nadvětným celkům. Od moderního překladu se očekává zejména funkční ekvivalence a v pragmatické rovině takový účinek výsledného komunikátu na příjemce (čtenáře, posluchače), jaký odpovídá účinku komunikátu ve zdrojovém jazyce (Knittlová, et al., 2010). Pedagog by měl v jednotlivých případech posoudit míru své kompetence a dle situačně podmíněných požadavků na přesnost a rychlost překladu zvážit zapojení profesionálního tlumočnicka či překladatele do celého procesu. Obecně jsou však známy i příklady erudovaných pedagogů nejazykových aprobací překládajících cizojazyčné texty do českého jazyka s vysokou mírou preciznosti, z nichž je možné uvést kupříkladu Františka Singuleho a jeho překladatelskou činnost v oblasti pragmatických směrů pedagogiky či pedagogických děl Deweyho a Locka (Locke, 1984), a Alžbětu Peutelschmiedovou, jejíž doménou jsou překlady z oblasti speciální pedagogiky (Dell, 2004).

3 Prolínání jazykové a nejazykové výuky jako integrační proces jazykových a věcných kompetencí

Konvergence snah efektivně vyučovat cizí jazyk a předávat poznatky v nejazykových předmětech vedla ve světové pedagogice posledních desetiletí 20. století ke zformování několika didaktických přístupů založených na kombinaci cizojazyčného vehikula (cizího jazyka jako prostředku výuky) s předmětovým, tedy věcným obsahem. Věcný obsah může představovat učivo dějepisu, zeměpisu, biologie, matematiky, informačních technologií, tělesné výchovy či dalších předmětů. Učení slov a gramatických či stylistických pravidel je v uvedených přístupech ovšem zajištěno „učením o věcech a o světě“ nebo komunikačními cíli v konkrétních situacích (pokyny v tělesné či výtvarné výchově), nikoli soustředěním na samotný jazyk. Mezi takto orientované konvergentní přístupy, které v závislosti na stupni školy a komplexnosti učiva předpokládají různě vysokou cizojazyčnou kompetenci pedagoga, patří především imerzivní vzdělávání, známé již od sedmdesátých let minulého století, a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*),

kteřý byl poprvé prezentován pod tímto názvem v roce 1994 (Hanesová, 2015).

Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (CLIL) je efektivním modelem duálního vyučování, kdy jazykově vybavený pedagog může realizovat učební cíle prostřednictvím jazyka, který je pro žáky či studující nemateřským jazykem. Vyžaduje však od vyučujícího dobrou připravenost po stránce věcné i jazykové, schopnost aplikovat adekvátní terminologii a také se pohotově zapojit do interakcí vyvolaných dotazy studentů a případnou diskusí. Ideálními, ne však jedinými adepty pro výuku metodami CLIL jsou pedagogové s aprobační cizí jazyk (tedy s formálně danou lingvodidaktickou kompetencí) a nejazykový předmět, nebo s aprobační v nejazykových předmětech se současnou znalostí cizího jazyka od úrovně B2 výše (dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, Rada Evropy, 2001).

Rozvoj cizojazyčných kompetencí u vyučujících nejazykových předmětů je tak další potenciální oblastí tvořící východisko pro adaptaci výukového procesu na potřeby karinthyovsky se zmenšujícího světa (Karinthy, 2006) a expanzi světových jazyků, především angličtiny, do rozmanitých oblastí vědy a poznání. Jak si všímají Schleppegrellová a Oliveirová (2006), kombinace věcného obsahu konkrétního předmětu s cizím jazykem napomáhá kontextualizaci jazykové výuky a taktéž rozvoji jazykového povědomí vyučujících nejazykových předmětů. Revize kurikul základních, středních i vysokých škol, která by přihlížela k základním konceptům CLIL, by mohla nejen motivovat další vyučující k osvojení si či zdokonalení znalostí cizího jazyka, ale vedla by také k lepší připravenosti absolventů na mezinárodní kontext řady specifických oborů, jako je oblast informačních technologií, medicíny, sportu či hudby, kde se především expanze angličtiny projevuje i častým výskytem anglicismů v českém oborovém diskurzu.

Závěr

Z přehledu základních řečových dovedností a jejich aplikačních oblastí je zřejmé, že jazykově-komunikační kompetence, často ve formě kompetence cizojazyčné, představuje v současnosti i v nejazykových aprobačních významnou součást činnosti pedagoga. Tato činnost může být teleologicky primárně soustředěna jak na učitele (sebevzdělávání založené na studiu cizojazyčných zdrojů, snaha o zlepšení vlastních komunikačních dovedností, osobní rozvoj, kariérní růst, vědecká a pedagogická činnost), tak na žáka (*pupil-centered*, *student-centered*). Ve druhém ze jmenovaných případů jsou aktiva cizího jazyka a věcného předmětu vyučovaného v cizím jazyce přenášena na učící se subjekty a často je jim tak předáván určitý pohled na svět a systém

hodnot (např. preference individualismu v části anglofonního světa versus konformní a kolektivní priority v některých jiných jazykových oblastech, jejichž jazyky disponují složitými systémy honorifik a zdvořilostních principů – japonština, čínština) (Hartmann & James, 2002).

Šíře uplatnění cizojazyčných kompetencí učitelů nejazykových předmětů je v moderním světě posílena jak vysokým počtem mezinárodně dostupných on-line monografií a odborných časopisů, tak výměnnými pobyty, konferenční činností a rutinním využíváním kyberprostoru s jeho petabyty až exabyty dat ze všech sfér lidského vědění. Konverzace se zahraničními odborníky či studenty je poměrně běžnou součástí činnosti řady pedagogických pracovníků, stejně jako produkce a recepce cizojazyčných odborných textů. V tomto prostředí je znalost cizího jazyka pro pedagoga velkou devizou a možnosti využití cizojazyčné kompetence poskytují silný stimul pro akvizici světových jazyků nebo jazyků dominujících určité oblasti vědy či lidské činnosti. Z jazykového rozvoje pedagogů pak mohou těžit také jejich partneři v učebním procesu – žáci a studenti všech stupňů škol, kteří jsou dnes již mnohdy vybaveni komunikačně uplatnitelnou znalostí alespoň jednoho cizího jazyka.

Použité zkratky

CEEOL – Central and Eastern European Online Library

CLIL – Content and Language Integrated Learning

DOI – Digital Object Identifier

EBSCO – Elton B. Stephens Company

ESL – English as a Second Language

JSTOR – Journal Storage

Literatura

BORG, S. (2006). The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. DOI: <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>

COATES, N., & JOLLYMAN, N. W. (1994). Jde o život: nejnovější poznatky špičkového zdravotnického pracoviště Springhill Centre o rakovině a civilizačních chorobách: jak jim předcházet, jak je léčit, jak se s nimi vyrovnávat, jaké zbraně proti nim máme, jak žít. Praha: Erika.

ČERNÝ, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.

DELL, C. W. (2004). *Koktavost u dětí školního věku: manuál pro logopedickou intervenci*. Přeložila A. Peutelschmiedová. Brno: Paido.

FITZE, M. (2006). Discourse and Participation in ESL Face-to-Face and Written Electronic Conferences. *Language Learning & Technology*, 10(1), 67–86. DOI: <http://dx.doi.org/10125/44047>

- GUCMA, M. (2012). *Sukcesy i niepowodzenia pedagogiczne nauczycieli języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych w świetle teorii Paulo Freire*. Morrisville: Lulu.
- HANESOVÁ, D. (2015). History of CLIL. In POKRIVČÁKOVÁ, S., ET AL. *CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for Foreign Language Teachers* (s. 7–16). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- HARTMANN, R. R., & JAMES, G. (2002). *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.
- JOHNSON, K., & JOHNSON, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- KARINTHY, F. (2006). Minden másképpen van. In Newman, M. E. J., Barabási, A.-L., & Watts, D. J. (Eds.), *The structure and dynamics of networks* (s. 21–26). Princeton: Princeton University Press.
- KAPLAN, R. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20.
- KNITTLVÁ, D., ET AL. (2010). *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- LAMY, M.-N., & HAMPEL, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- LEPSCHY, G. C. (1994). *History of Linguistics. Volume 1, The Eastern Traditions of Linguistics*. London: Longman.
- LOCKE, J. (1984). *O výchově: výbor z díla*. Přeložil F. Singule. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- OGDEN, C. K., & GRAHAM, E. C. (1968). *Basic English: International Second Language: A Revised and Expanded Version of the System of Basic English*. New York: Harcourt, Brace and World.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rada Evropy (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Získáno 13. prosinec 2018. Dostupné z: <https://rm.coe.int/16880459f97>
- RICHARDS, J. C., & SCHMIDT, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- SCHLEPPGREGEL, M., & DE OLIVEIRA, L. C. (2006). An Integrated Language and Content Approach for History Teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 254–268.
- SILVERSTEIN, M. (2010). Dell Hathaway Hymes. *Language*, 86(4), 933–939.
DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.2010.0034>
- SPAFFORD, C. S., PECSE, A. I., & GROSSER, G. S. (1998). *The Cyclopedic Education Dictionary*. Albany: Delmar Publishers.
- ŠEBESTOVÁ, S., NAJVAR, P., & JANÍK, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.

W3TECHS (2018). *Usage of Content Languages for Websites*. Získáno 15. února 2018.

Dostupné z: Web Technology Surveys: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all

Autor

Mgr. Bc. Roman Adamczyk, Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Olbrichova 625/25, 746 01 Opava,

e-mail: roman.adamczyk@fvp.slu.cz

Empirická studie

ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J., KOSTURKOVÁ, M. 2019. Prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 1, s. 20–44. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/life1e2019090120>

Příspěvek redakce obdržela: 7. 12. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 5. 4. 2019.

PROSTREDIE ŠKOLY AKO DETERMINANT PODPORY ORGANIZAČNÉHO UČENIA

Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Martina Kosturková

Abstrakt: Organizačné učenie ako strategický nástroj zmeny organizácie i stabilizácie úspechu je v prostredí školy diskutovanou témou približne od 90. rokov minulého storočia. Jej význam v súčasnosti narastá, najmä v súvislosti s dynamickým rozvojom spoločnosti a potrebou pružne sa prispôsobovať neustálym zmenám. Výskum v oblasti organizačného učenia sa zameriava na analýzu faktorov, ktoré sú dôležité pre organizačné učenie a adaptabilitu. Cieľom tejto štúdie bolo skúmať prostredie školy ako determinant podpory organizačného učenia. Zvolili sme dizajn kvalitatívneho výskumu, v rámci ktorého sme realizovali skupinové interview s 32 učiteľmi zo štyroch škôl. Na základe rozhovorov sme vyšpecifikovali päť kategórií podpory organizačného učenia – psychické bezpečie, otvorená komunikácia, oceňovanie spolupráce, otvorenosť novým myšlienkam, participácia a angažovanosť. Analýzou výpovedí participantov sme identifikovali najvýznamnejšie bariéry organizačného učenia v prostredí sledovaných škôl. Ich poznanie umožnilo formulovať odporúčania vo vzťahu k manažmentu škôl a podpore kreovania prostredia podporujúceho organizačné učenie v školách.

Kľúčové slová: organizačné učenie, prostredie podporujúce organizačné učenie, bariéry podpory organizačného učenia

¹ Text vznikol za podpory grantového projektu 1/0382/16 s názvom *Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie* financovaného Grantovou agentúrou VEGA.

School Environment as a Determinant of Organizational Learning Support

Abstract: Organizational learning as a strategic tool for organizational change and stabilization of success has been discussed in a school environment since the 1990s. Its importance is increasing in the context of dynamic development of the society and the need to flexibly adapt to constant changes. Organizational learning research focuses on analyzing factors that are important to organizational learning and adaptability. The study aim was to examine a school environment as a determinant of organizational learning support. We chose a design of qualitative research, in which a group interview with 32 teachers from four schools was carried out. Based on the interviews we specified five categories of organizational learning support – psychological safety, open communication, cooperation, openness to new ideas, engagement and participation. Through an analysis of participants' responses, we identified the most significant barriers to organizational learning in the environment of selected schools. Their recognition has made it possible to formulate recommendations related to school management and to the promotion of organizational learning at schools.

Key words: organizational learning, an environment supporting organizational learning, barriers to organizational learning support

Dynamický rozvoj spoločnosti, rýchlo sa meniace podmienky a ťažko predvídateľné potreby budúcnosti predpokladajú vysokú mieru flexibility, schopnosti rýchlo sa prispôbovať meniacim požiadavkám. V dôsledku toho sa do centra pozornosti dostala aj myšlienka organizačného učenia ako kľúčovej podmienky úspechu organizácie, vrátane školy (Baráth, 2015; Saadat & Saadat, 2016).

Téma organizačného učenia je interdisciplinárna, predovšetkým však diskutovaná v literatúre z oblasti manažmentu. Ide o pomerne širokú problematiku, k skúmaniu ktorej je možné pristupovať rôzne. Ako uvádza Argote (2011), analyzovaný v rámci výskumu je význam kontextu, v ktorom učenie nastáva, ako je ovplyvnené orientáciou organizácie, jej kultúrou, psychickým bezpečím, mocenskými vzťahmi a pod. Viaceré modely organizačného učenia zdôrazňujú také dôležité elementy organizácie podporujúcej učenie, ako je: manažment a vedenie, kultúra, vedomosti, informačný a komunikačný systém, organizačná štruktúra (Saadat & Saadat, 2016). Výskumy v oblasti vzdelávania upriamujú pozornosť na organizačnú kultúru ako dôležitú charakteristiku prostredia školy a kľúčový faktor zmeny školy a jej rozvoja (Louis & Lee, 2016). Zároveň zdôrazňujú, že typické prostredie školy, resp. jej kultúra paradoxne obmedzuje snahy inovovať, zavádzať zmeny (Waller, 1932),

prípadne má problém udržať podmienky, ktoré zvyšujú jej úspech (Thoonen, et al., 2011).

Vychádzajúc z modelu autorov Garvin, Edmondson, & Gino (2008) nás zaujímal prostredie školy vo vzťahu k podpore organizačného učenia. Autori hovoria o troch esenciálnych faktoroch organizačného učenia a adaptability: prostredie podporujúce učenie, konkrétne učebné procesy a vedenie podporujúce učenie. Cieľom štúdie bolo skúmať prostredie škôl ako determinant podpory organizačného učenia, identifikovať možnosti a bariéry podpory organizačného učenia v prostredí školy.

1 Organizačné učenie

Problematika organizačného učenia sa začína rozvíjať približne od polovice 20. storočia. Postupne v priebehu 80. a 90. rokov sa objavil celý rad teoretických štúdií a neskôr i prác založených na empirických výskumoch (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Huber, 1991; Argyris, 1992; Dodgson, 1993; Leithwood & Aitken, 1995; Cousins, 1996; Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998; Bapuji & Crossan, 2003; Pawlowsky, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Allameh & Moghaddami, 2010; Bryk, Sebring, Allensworth, et al., 2010; Argote, 2011; Andjelkovic & Boolaky, 2015; Louis & Lee, 2016; Saadat & Saadat, 2016). V priebehu 90. rokov sa objavilo v zahraničí viacero prác zameraných na vytváranie modelov organizačného učenia a snáh odpovedať na otázky späté s hľadaním prostriedkov, možností podpory organizačného učenia v školách (Dixon, 1994; Dibella, Nevis, & Gould, 1996; Leithwood & Louis, 1998; Dibbon, 1999).

V odbornej literatúre dnes existuje množstvo rôznorodých poňatí a definícií organizačného učenia v závislosti od perspektívy jeho skúmania. Z pohľadu manažmentu je organizačné učenie zmena v poznaní, myslení a správaní ľudí, ktorá je úzko spätá s organizačnými zmenami (Argote, 2011). Dale (1994) popisuje proces učenia v organizácii ako určitý trojfázový cyklus získavania, rozširovania a zdieľania znalostí. Procesy učenia v organizácii prebiehajú na troch úrovniach: individuálnej, skupinovej a celoorganizačnej, pričom toto učenie má formálnu i neformálnu podobu a využíva celý rad metód a foriem. Ďalšie definície zdôrazňujú rolu organizačného učenia pri zvyšovaní výkonu a úspechu organizácie (Marsick, 1994; López, Peón & Ordás, 2004; Andjelkovic & Boolaky, 2015 a iní). Základné charakteristiky organizačného učenia sumarizujú Saadat & Saadat (2016, s. 221). Organizačné učenie je proces:

- komplikovaný, ovplyvnený množstvom rôznorodých intrapersonálnych, interpersonálnych, environmentálnych a vnútroorganizačných faktorov;

- neplánovaný, v zmysle nekodifikovaný;
- cieľavedomý, vzťahujúci sa na každého člena a každú skupinu ľudí v rámci organizácie, ktorí ho zároveň prijímajú ako dôležitú súčasť v súlade so stratégiou organizácie;
- interaktívny a dynamický: ľudia, skupiny a organizácia majú dôležitú úlohu pri získavaní informácií, skúseností a zároveň ich učení sa a transfere;
- kontinuálny a trvácny: nie je limitovaný časom a priestorom;
- vyvíjajúci sa a rastúci;
- ovplyvnený základňou poznatkov alebo kultúrnych zdrojov určitej skupiny ľudí (túto základňu môžu tvoriť koncepty, štruktúra, sociálne pravidlá, spôsoby rozdelenia práce a pod.).

V českom prostredí sa dlhodobjšie problematikou zaoberá tím vedeckých pracovníkov Masarykovej univerzity, ktorí ju zachytili nielen v teoretickej, ale i empirickej rovine (Pol & Lazarová, 1999; Pol, 2007; Lazarová, 2016; Lazarová, et al., 2012; Pol, et al., 2013; Sedláček, et al., 2012). Organizačné učenie je podľa nich možné chápať ako „exogénny a endogénny proces (záleží na úrovni zapojenia ľudí a na kontexte), ktorý má zásadný vplyv na výkon organizácie, vyvoláva zmeny kognitívneho a behaviorálneho charakteru. Organizačné učenie môže byť metodicky podporované a vedené, môže sa rozvíjať postupne a systematicky, ale i veľmi rýchlo až impulzívne“ (Pol, et al., 2013, s. 13).

Pri štúdiu organizačného učenia vychádzame z toho, že je to proces, ktorý má určité fázy: získavanie znalostí (identifikovanie a zber dôležitých informácií); užívanie znalostí (praktické využívanie poznania); transfer znalostí v organizácii (Daft & Weick, 1984; Huber, 1991; Saadat & Saadat, 2016). Jednou zo základných charakteristík je jeho mnohonásobná podmienenosť viacerými faktormi. Rôzne modely organizačného učenia zdôrazňujú také jeho elementy, ako je: manažment a vedenie, kultúra, vedomosti, informácie a komunikačný systém, organizačná štruktúra (Saadat & Saadat, 2016). Bapuji & Crossan (2003) delia jednotlivé faktory do dvoch skupín: interné (kultúra, stratégia, štruktúra organizácie apod.) a externé (konkurenčné prostredie, prístup k vedeckým inštitúciám, partnerstvá apod.). Bontová (2015) uvádza činitele facilitujúce učenie v pracovnom prostredí. Medzi facilitátory učenia v prostredí školy zaraďuje: pozitívny postoj k sebe a iným (otvorenosť sebaopoznaniu a poznaniu iných, kvalita medziľudských vzťahov), otvorenosť rôznorodosti (akceptácia rôznych názorov a prístupov), uvedomenie si procesov učenia (vnímateľnosť voči informáciám, schopnosť racionálne triediť a spracúvať kvalitné informácie, vnímanie možnosti seba vzdelávania ako

hodnoty), rola „edukátora“ (rola lídra, kouča, uvádzajúceho učiteľa apod.), pracovná pohoda (pracovná istota, pocitovaný rešpekt), flexibilný spôsob vedenia pracovného tímu. Medzi hlavné identifikované inhibítory učenia v pracovnom prostredí podľa Pavlova a Bontovej (2017) patria: negatívne postoje, presvedčenie a predsudky voči iným ľuďom; negatívne postoje k rôznorodosti názorov a prístupov; nevedomelosť procesov informálneho učenia; negatívne postoje k učeniu.

Problematika organizačného učenia je dlhodobo diskutovanou témou, ktorá má svojich obhajcov i kritikov. Teoretický koncept sa opiera predovšetkým o teórie učenia rozpracované predstaviteľmi kognitívnej a sociokognitívnej psychológie. Východiskom našich úvah je integračný model (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Higgins, et al., 2018), ktorý prepája kognitívny (Levitt & March, 1988; Huber, 1991; Levinthal & March, 1993; Argyris & Schön, 1996) i sociokognitívny prístup k skúmaniu organizačného učenia (Wertsch, 1996; Hord, 1997; Giles & Hargreaves, 2006; Hubbard, Mehan, & Stein, 2006; Stoll, 2009; Gallucci, 2008; Stein & Coburn, 2008). Vo svojom prístupe Garvin, Edmondson, & Gino (2008) zdôrazňujú, že v procese organizačného učenia je dôležité zohľadňovať jeho tri základné *stavebné prvky*: prostredie podporujúce učenie (prostredie, kde sa jednotlivec cíti bezpečne, kde sa oceňuje rôznosť, nové myšlienky, spolupráca a reflexia), konkrétne učebné procesy (súhrn, systém krokov, opatrení, aktivít, ktoré zahŕňajú vyhľadávanie a zber informácií, ich interpretáciu a disemináciu), vedenie podporujúce učenie (spôsob správania, komunikácie zo strany vedenia, štýl riadenia).

Model týchto autorov zároveň zdôrazňuje prostredie školy, psychické bezpečie a školskú kultúru a klímu ako esenciálne faktory pre podporu otvorenosti v komunikácii, pýtanie sa, zdieľanie nápadov, reflexiu ako kľúčové prvky skupinovej dynamiky (Bryk, et al., 1999; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008). Organizačné učenie predpokladá súbor charakteristík v organizácii, ktoré umožňujú realizáciu učebných procesov a implementácia učebného procesu v organizácii jej umožňuje stať sa účelnou a učiacou sa (Allameh & Moghaddami, 2010). V centre našej pozornosti stojí prostredie školy ako činiteľ podpory organizačného učenia.

2 Metodológia výskumného šetrenia

V štúdiu prezentujeme čiastkové výsledky rozsiahlejšieho výskumu, ktorý je súčasťou výskumnej úlohy kolektívu autorov pôsobiacich na Prešovskej univerzite v Prešove. Zamerali sme sa na skúmanie prostredia školy ako podmienky organizačného učenia. V kontexte výskumnej témy nás zaujímalo,

aké sú možnosti a bariéry podpory organizačného učenia v prostredí školy. Zvolili sme dizajn kvalitatívneho výskumu. Objektom nášho šetrenia bola škola. Vzhľadom na výskumný zámer sme sa rozhodli hľadať školu, ktorú by bolo možné označiť ako bežnú, typickú, s relatívne stabilnými dobrými výsledkami (aj v rámci národných testovaní), bez výraznej rozvojovej zmeny. Na základe konzultácií, analýzy Správ o výchovno-vzdelávacej činnosti školy a oficiálnych rebríčkov hodnotenia škôl² sme vybrali štyri školy, ktoré za posledné štyri roky vykazujú relatívne stabilné výsledky. Zároveň išlo o školy, ktoré boli dostupné nášmu skúmaniu.

Škola A je lokalizovaná v menšom meste s dlhodobou históriou a tradíciou. Ide o plnoorganizovanú základnú školu s právnou subjektivitou, ktorej zriaďovateľom je mesto. Škola má 32 pedagogických zamestnancov, štyroch odborných zamestnancov a 7 technicko-hospodárskych zamestnancov. Počet žiakov sa stabilne pohybuje okolo 350. Škola sa v rámci edukácie orientuje najmä na posilnenie medzipredmetových vzťahov; spolupráca učiteľov sa však pomerne výrazne prejavuje len v rámci predmetových komisií a metodického združenia. Jednotlivé predmetové komisie spracúvajú plán aktivít, ktorý sa stáva súčasťou úloh a plánu práce školy. Na úrovni vedenia ide o úlohy zamerané na zlepšenie materiálnych podmienok, zabezpečenie učebných pomôcok, skvalitnenie priestorov školy a úlohy, ktoré sú stanovované MŠVVaŠ SR (napr. zabezpečiť aplikáciu prevencie kriminality, rok čitateľskej gramotnosti a pod.). Absentujú komplexnejšie ciele pre jednotlivé oblasti edukácie. V rebríčkoch hodnotenia základných a stredných škôl na Slovensku dosahuje škola za posledné štyri roky relatívne stabilné výsledky v rozpätí hodnôt 5,1 až 5,7, na základe čoho ju možno zaradiť medzi školy s dobrými výsledkami žiakov (tesne nad priemerom).

Škola B sa nachádza v obci v tesnej blízkosti väčšieho mesta. Ide o spádovú základnú školu, ktorú navštevujú aj žiaci z okolitých obcí i mesta. Zriaďovateľom je obec, škola má právnou subjektivitu. V škole pôsobí 45 pedagogických zamestnancov. Počet žiakov je stabilne okolo 550, vrátane integrovaných žiakov. Škola sa prejavuje najmä snahou zapájať sa do europrojektov (na-

² Prehľad základných a stredných škôl je projekt inštitútu INEKO (Inštitút pre ekonomické a sociálne reformy). Jeho hlavným cieľom je poskytnúť širokej verejnosti údaje o dosahovaných výsledkoch všetkých základných a stredných škôl na Slovensku, ktoré eviduje Ústav informácií a prognóz školstva. Údaje o sledovaných školách sú uchovávané na centrálnej úrovni najmä orgánmi štátnej správy (Národný ústav certifikovaných meraní, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Ústav informácií a prognóz školstva, Štátna školská inšpekcia, Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny) a môžu vypovedať o kvalite vyučovacieho procesu, resp. o podmienkach a dosiahnutých výsledkoch žiakov príslušnej školy. Celkové hodnotenie škôl sa pohybuje v rozpätí od 0 (škola s veľmi zlými výsledkami žiakov) po 10 (škola s excelentnými výsledkami žiakov). Škála obsahuje 10 stupňov. (INEKO, 1999–2019).

pr. Infovek, Zdravá škola), ale aj zavádzaním inovatívnych stratégií do edukácie (projektové vyučovanie, integrované tematické vyučovanie). V škole je tendencia podporovať spoluprácu zo strany vedenia, jej výraznou bariérou je však množstvo povinností a byrokratická záťaž učiteľov. V rebríčku škôl dosahuje celkové hodnotenie od 6,0 do 6,9. Za posledné štyri roky došlo k miernemu poklesu hodnotenia, stále si však udržiava status školy s veľmi dobrými výsledkami žiakov.

Škola C je situovaná v obci. Ide o plnoorganizovanú základnú školu s materskou školou, jej súčasťou sú špeciálne triedy. Zriaďovateľom školy je obec. Škola má právnu subjektivitu. Ide o spádovú školu, ktorú navštevujú aj žiaci z iných obcí a osady. V škole pôsobí 59 pedagogických zamestnancov. Navštevuje ju každoročne okolo 530 žiakov. Učitelia majú náročné pracovné podmienky, najmä vzhľadom na nedostatočné priestory, ale aj špecifiká výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov. Vyučovanie je realizované na dve smeny – v dopoludňajších aj popoludňajších hodinách. Škola sa označuje ako „škola rodinného typu“, veľký dôraz kladie na dobré poznanie žiakov a ich rodinného zázemia. Poskytuje zmysluplný popoludňajší program v školskom klube detí a v množstve záujmových útvarov. Školský vzdelávací program je zameraný na prírodovedné predmety a cudzie jazyky, dôraz sa v rámci edukácie kladie aj na prácu s modernými informačnými technológiami. V poslednom období bola vybudovaná multimediálna učebňa a zrekonštruovaná počítačová miestnosť pre žiakov. Škola kladie dôraz na regionálne tradície v edukácii v rámci vyučovania i v rámci záujmovej činnosti. V rebríčku hodnotenia škôl je za posledné štyri roky klasifikovaná ako škola s veľmi dobrými výsledkami žiakov. Stabilne sa celkové hodnotenie pohybuje v rozpätí 6,0 až 6,9.

Škola D je stredná škola nachádzajúca sa v okresnom meste. Jej organizačnou súčasťou je jazyková škola. Pôsobí tu 76 učiteľov. Školu navštevuje každoročne približne 970 žiakov. Má jasne zadanú víziu, ciele a úlohy. K deklarovaným hodnotám, na ktorých stavia svoju edukačnú činnosť, patria: sloboda a zodpovednosť, úcta a sebaúcta, spolupráca, otvorenosť, uznanie, odbornosť a tvorivosť. Inovatívne prvky a aktivita je zreteľná najmä v projektovej oblasti. Škola kladie dôraz na hodnotenie zamestnancov, pre ktoré má presne vyšpecifikované pravidlá a postupy. Využíva napr. hodnotenie v 360°, pri ktorom je zamestnanec hodnotený nielen nadriadeným, ale aj kolegami, avšak anonymne. Škola je stabilne hodnotená ako škola s veľmi dobrými výsledkami žiakov a v rebríčku hodnotenia škôl na Slovensku dosahuje celkové hodnotenie za posledné štyri roky v rozpätí 6,4 až 6,7.

Za účelom zberu údajov sme využili viacero metód skúmajúcich charakter prostredia sledovaných škôl a identifikujúcich možnosti a bariéry podpo-

ry organizačného učenia v školách. Hlavnou kvalitatívnou metódou boli skupinové rozhovory s učiteľmi, ktoré boli doplnené analýzou pedagogických dokumentov (Konceptia rozvoja školy, Plán práce, Správa o výchovno-vzdelávacej činnosti školy, Školský vzdelávací program) a záznamov z pozorovaní. Východiskom bol už spomínaný model organizačného učenia autorov Garvina, Edmondsona a Gina (2008) a myšlienka, že jeden zo základných stimulov i bariér učenia v kontexte organizácie spočíva v charakteristikách, ktoré spadajú do prostredia organizácie (Bryk, et al., 1999; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Levitt & March, 1988, cit. podľa Pol, et al., 2005; Pol, et al., 2013). Za základ analýzy sme vybrali model stavebných prvkov organizačného učenia (tabuľka 1). V kontexte našej témy sme sa zamerali na analýzu prostredia podporujúceho učenie.

Realizovali sme skupinové interview s učiteľmi vybraných škôl, v rámci ktorých sme viedli pološtruktúrované rozhovory (Švaříček, 2007) s využitím tzv. pyramídového modelu (Wengraf, 2001), kde základná výskumná otázka je najprv rozložená na špecifické výskumné otázky a zo špecifických výskumných otázok sa potom formulujú otázky rozhovoru.

Rozhovorov sa zúčastnilo 32 učiteľov. Z každej školy sme vybrali osem učiteľov, ktorí boli ochotní spolupracovať. Z každej základnej školy sme vybrali troch učiteľov 1. stupňa, vrátane predsedov metodických združení; 5 učiteľov 2. stupňa, vrátane predsedov predmetových komisií a zo strednej školy sme vybrali 8 učiteľov, vrátane dvoch predsedov predmetových komisií. Skupiny sme vytvárali naprieč školami tak, aby boli zastúpení aspoň dvaja učители 1. stupňa ZŠ, aspoň traja učители 2. stupňa ZŠ a dvaja učители strednej školy a zároveň, aby boli v každej skupine prítomní aspoň dvaja predsedovia predmetových komisií alebo aspoň 1 predseda predmetovej komisie a 1 predseda metodického združenia. Každý participant bol označený poradovým číslom a príslušnosťou k škole (napr. SAP1). S každou skupinou učiteľov bolo realizovaných 5 stretnutí. Výpovede participantov boli s ich súhlasom zaznamenávané písomne a následne podrobené kvalitatívnej analýze naprieč dátovým materiálom. Pri analýze sme použili tzv. otvorené kódovanie (Hendl, 2016; Šedová, 2007). Prepis každého rozhovoru bol prvotne analyzovaný z hľadiska významových jednotiek. Rozhovory analyzovali traja posudzovatelia. Na základe pojmov, ich porovnávaním, sme vytvorili všeobecnejšie kategórie vychádzajúc z už spomínaných štruktúr a subštruktúr organizačného učenia podľa autorov Garvina, Edmondsona a Gina (2008). Pri kategorizácii sme prevzali už existujúce vedecké koncepty, pričom v kontexte témy štúdie sme sa zamerali na tie kategórie a subkategórie, ktoré sa vzťahujú na prostredie školy ako jeden zo základných predpokladov realizácie organizačného učenia (podporné učebné prostredie).

Tabuľka 1

Kategoríe a subkategoríe organizačného učenia

Kategoríe a subkategoríe organizačného učenia		
Podporné učebné prostredie	Učebné procesy	Vedenie podporujúce učenie
psychologické bezpečie oceňovanie rôznorodosti otvorenosť novým myšlienkam čas na reflexiu	experimentovanie vzdelávanie a výcvik transfer informácií	podpora participácie podpora spolupráce podpora otvorenej komunikácie podpora vzdelávania podpora a oceňovanie nových myšlienok

Zdroj: modifikované podľa: Garvin, Edmondson, & Gino (2008)

3 Výsledky a diskusia

Analýzou prepisov realizovaných skupinových interview sme vytvorili 5 kategórií prostredia školy podporujúceho učenie (v texte vyznačené tučným písmom) – psychické bezpečie, otvorená komunikácia, spolupráca, otvorenosť novým myšlienkam, angažovanosť a participácia, ktoré tvoria dôležité podmienky podpory organizačného učenia v školách. V rámci uvedených kategórií sme identifikovali najvýznamnejšie prostriedky podpory organizačného učenia v prostredí nami sledovaných škôl (v texte vyznačené kurzívou). V texte sú výpovede participantov prezentované ako jednotlivé výroky získané z rôznych rozhovorov.

Psychické bezpečie. Psychosociálna charakteristika prostredia školy ako dôležitá podmienka učenia, pre ktorú je typická tvorivá pracovná klíma podnecujúca uvoľnenosť, neprítomnosť obáv a strachu zo zlyhania, sankcionovania. Chyba je v prostredí školy vnímaná ako prirodzený jav sprevádzajúci učenie. Psychické bezpečie je charakteristika, ktorá sa v prostredí školy môže pohybovať v dimenzii stres – psychická pohoda.

V prostredí školy učitelia pociťujú určitú mieru stresu a nepohody v súvislosti s *vysokými očakávaniami* (spoločnosti aj nadriadených), tlakom na výkon a výsledky, čo zároveň obmedzuje ich chuť i možnosti individuálne na sebe pracovať, rásť a samovzdelávať sa, ale aj ich tvorivú činnosť a v konečnom dôsledku aj chuť pracovať. Za negatívne považujú prílišné *bazírovanie na normách, štandardizovanie, testovanie*, ktoré ich výrazne obmedzuje a stresuje.

[SDP7] Prostredie školy je stresujúce, očakáva sa vysoký výkon, výborné výsledky žiakov, čo určuje úspešnosť školy. Tým pádom sa vytvára tlak

na nás ako učiteľov, aby sme mali dobré výsledky. Stále na nás tlačia..., musíme testovať, máme predpísaný počet známok. Ja nerobím nič, len testujem, vyplňam štatistiky, papiere. Aj domov si to nosím. Niekedy nestihnem deťom dať výsledky ani po dvoch týždňoch.

Zdrojom frustrácie a nepohody je *množstvo úloh a povinností*, ktoré učitelia vnímajú ako obmedzujúce, ale aj ich *nedostatočné plánovanie* zo strany vedenia.

[SAP2] Človek na sebe musí stále pracovať, stále niečo čítať, byť v obraze. Bez toho sa učiť nedá, ale práve to je stresujúce, že máme kopolu úloh a povinností, pre ktoré musia ísť moje záujmy bokom. Teraz pripravujem deti na monitor, musíme si aspoň udržať výsledky z minulého roka, tak som si pridala hodinu v rozvrhu, aby boli dobre pripravení... No, to je ten tlak zhora... Je to tak obmedzujúce, že o tom až ťažko s pokojom rozprávať.

[SAP6] Vytáčajú ma stále nejaké nové úlohy, každý deň. Už len čakám, čo zase riaditeľ vymyslí. Mne sa o tých úlohách už aj sníva... Nebránim sa práci, ale tiež si potrebujem veci zariadiť, naplánovať, nikto odo mňa nemôže chcieť, aby som plnil úlohy na počkanie...

Istým zdrojom psychickej nepohody sú aj samotní žiaci, resp. presnejšie *rôznorodosť výchovno-vzdelávacích problémov a subjektívne pociťovaná nedostatočná pedagogicko-psychologická pripravenosť na ich riešenie*, čo vykresľuje vyjadrenie účastníka zo školy C.

[SCP3] Od nás museli už niektoré kolegyně odísť. Nie každý vydrží s našimi žiakmi. Riešime množstvo problémov, výchovných problémov, nie vzdelávacích. V špecke [v špeciálnych triedach, pozn. autoriek] by hocikto nepracoval... Na to vás nikto nepripraví...

Na význam psychického bezpečia z hľadiska učenia sa novým spôsobom správaná a prekonávania stereotypu či rutiny upozornili už v roku 1965 Schein a Bennis (in: Edmondson, et al., 2016), neskôr aj ďalší autori (Edmondson, Bohmer, & Pisano, 2001; Nembhard & Edmondson, 2006; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Edmondson, et al., 2016). Podľa výpovedí účastníkov je určitá miera stresu a ohrozenia psychického bezpečia vyvolávaná najmä vysokými očakávaniami zo strany prostredia i vedenia školy. Tlak na výkon a výsledky, množstvo testovania, kontroly a hodnotenia obmedzuje iniciatívnosť a tvorivosť učiteľov. Na znižovanie psychického bezpečia, ktoré vyplýva z hierarchicky usporiadaného pracovného prostredia založeného na hodnotení pracovných výkonov, upozorňujú vo svojich štúdiách aj Higgins (2012); Nembhard & Edmondson (2006); Edmondson, et al. (2016). Ďalším zdrojom psychickej nepohody je neefektívne plánovanie na strane vedenia

školy, ktoré u učiteľov vyvoláva pocit časovej tiesne. Význam efektívneho vedenia z hľadiska psychického bezpečia zdôrazňujú aj autori Singer, et al. (2015); Edmondson, et al. (2016). V odbornej literatúre sa tiež uvádza ako zdroj stresu a ohrozenia psychického bezpečia samotný charakter práce učiteľov (Edmondson, 2012; Wanless, et al., 2013; Simon & Johnson, 2015; Edmondson et al., 2016; Ištvan, 2016). Vysoká variabilita podmienok edukácie, nutnosť flexibilne a primerane reagovať spôsobuje neistotu a vyvoláva stres.

Otvorená komunikácia. Výmena informácií medzi členmi učiteľského zboru týkajúca sa edukačného procesu i ďalších aspektov života školy, podporujúca vzájomnú interakciu a organizáciu činností s dôrazom na učenie. Otvorená komunikácia znamená, že v škole je podporované a oceňované vyjadrovanie rôznych názorov, aj odlišných. Ľudia sú otvorení alternatívnym možnostiam, diskutujú o nich na spoločných stretnutiach, operatívnych poradách. Komunikácia môže byť realizovaná na kontinuu uzavretosť – otvorená komunikácia.

Učiteľia nezvyknú a ani nepocitujú výraznú potrebu vyjadrovať svoje názory, myšlienky, odporúčania na zefektívnenie činnosti školy či vyučovacieho procesu. V tejto oblasti poukázali účastníci na dôležitosť osobnosti riaditeľa a jeho riadiaceho štýlu. Významným faktorom podpory otvorenej komunikácie je *prístupnosť ku kritike, podnecovanie vyjadrovania názorov zo strany manažmentu školy*.

[SAP1] Párkrát som aj chcel niečo povedať, ale nedopadlo to dobre... Tak ma riaditeľ sfúkol... Kritika sa ťažko prijíma.

Zaznamenali sme však aj iné, pozitívne vyjadrenia vo vzťahu k podpore otvorenej komunikácie zo strany vedenia, resp. riaditeľa u účastníkov školy C.

[SCP1] Pravidelne máme porady, kde riešime problémy. Riaditeľ sa nás veľa pýta, všetko chce vedieť, aj pozitíva, aj negatíva a spolu hľadáme riešenia. On je taký, vyžaduje to a pre nás je to dobré, lebo môžeme komunikovať otvorene a riešiť, ak vznikne nejaký problém. Alebo za ním môžeme kedykoľvek prísť, záleží mu na našom názore. Len neznáša, keď chodíme s banalitami. To nám vie aj poriadne vynadať.

Okrem podpory zo strany vedenia je to aj *nízka miera dôvery* v kolektíve, ktorá bráni spoločným diskusiám a otvorenej komunikácii.

[SDP5] Veľmi ťažko u nás hovoriť o otvorenej komunikácii. Ja si radšej nechám veci pre seba. Nevypláca sa mi prílišná dôvera. S jednou kolegyňou, s ktorou sedím v kabinete, si celkom rozumieme..., ale inak? Niekedy človek aj myslí niečo dobre a obráti sa to proti nemu.

Význam komunikácie, dialógu ako dôležitej podmienky organizačného učenia, inovácií a zvyšovania úspechu organizácie zdôrazňujú Janz & Prasarnphanich (2003); Andjelkovic & Boolaky (2015); Gomes & Wojahn (2016). Niektorí autori, ako napr. Edmondson, et al. (2016), ju tiež chápu a popisujú ako súčasť psychického bezpečia. Vychádzajúc z výskumných zistení Gomes & Wojahn (2016) konštatujú, že dialóg je podľa nich dimenzia, ktorá najviac ovplyvňuje organizačné učenie. Komunikáciu a kolaboráciu označujú Janz & Prasarnphanich (2003) za pravdepodobne najdôležitejšie dimenzie organizačnej kultúry, ktorá podporuje získavanie a zdieľanie informácií. Ďalšou bariérou je nízka miera dôvery. Význam dôvery a rešpektu medzi učiteľmi pri podpore organizačného učenia zdôrazňujú vo svojej štúdii Louis & Lee (2016); Pawlowsky (2003). Viacerí participanti označili za významný faktor podieľajúci sa na komunikácii prístupnosť a podnecovanie komunikácie zo strany vedenia, čo vo svojich štúdiách uvádza aj Edmondson (1996, 2003). Autorka konštatuje, že preukazovaním prístupnosti môže riadiaci zamestnanec eliminovať bariéry v otvorenej komunikácii. Naopak, ak riadiaci pracovník presadzuje autoritatívne svoje stanoviská, alebo koná represívne, členovia tímu vycítia, že ich názory nie sú vítané, ani oceňované.

Oceňovanie spolupráce. Ochota spolupodieľať sa na procesoch vzájomného učenia, vzájomná podpora, otvorenosť k sprostredkovaniu skúseností, spoločné riešenie problémov, vnímanie spolupráce ako hodnoty. Spolupráca sa z hľadiska podpory učenia chápe aj ako vzájomné učenie, hospitovanie a spoločná reflexia vyučovacieho procesu, spolupráca v rámci riešenia projektov. Táto kategória sa pohybuje v dimenzii izolácia – kooperácia.

Na základe výpovedí participantov možno konštatovať, že spolupráca medzi učiteľmi zameraná na riešenie didaktických problémov vyplývajúcich z edukačných procesov sa obmedzuje na komunikáciu s kolegom, ktorý vyučuje ten istý predmet, alebo v rámci predmetových komisií. V školách prevláda kooperácia v rámci *separovaných skupín*, v ktorých sa zoskupujú väčšinou učители rovnakej aprobácie. Odborná komunikácia a spoločné riešenie problémov vyplývajúcich z praxe sa obmedzuje na predmetové komisie, širšia kooperácia medzi skupinami učiteľov nefunguje a nie je bežnou praxou.

[SDP2] Najviac komunikujeme a spolupracujeme tí, ktorí sedíme spolu v kabinetoch. V podstate spolu riešime rôzne problémy, aj pracovné. Väčšinou sedíme spolu predmetári, takže je to aj praktické. Nepôjdem za matematikárom, keď učím slovenčinu. Alebo potom ešte v rámci predmetovej komisie sa viac stretávame a komunikujeme spolu. A to je asi tak všetko.

Reálne širšia spolupráca v prostredí školy nefunguje, *chýba stimulácia, výzvy na spoločné riešenie edukačných problémov, častejšie operatívne porady.*

[SAP3] Spolupráca funguje, ale väčšinou len s tými, s ktorými si rozumiem, väčšinou s tými istými.

[SBP4] Máme pravidelné zasadnutia predmetových komisií, kde si vymieňame skúsenosti, dohadujeme spoločné postupy . . ., niekedy chýba, že nemáme čas na komunikáciu s inými učiteľmi . . . Teraz by sme veľmi potrebovali stretnutie s pani riaditeľkou, už sme dlho nemali poradu . . .

[Výskumník; doplňujúca otázka] Nezvyknete mať operatívne porady s vedením?

[SBP4] Ani veľmi nie . . .

Učítelia naznačujú, že spolupráca existuje v úzkom okruhu učiteľov, ktorý je vymedzený rovnakou aprobáciou a sedením v spoločnom kabinete. Rozsiahlejšia spolupráca v rámci kolektívu je zriedkavá, učítelia sa navzájom nekontaktujú, niekedy sa vôbec nestretávajú.

[SDP3] Ja niektoré kolegyně ani nevidím, ani neviem, či sú v škole, alebo nie. Normálne akoby sme ani neboli v jednej škole, na jednom pracovisku. My, telocvikári, sedíme v jednom kabinete, vychádzame spolu super, pomáhame si navzájom, ale o ostatných ani neviem.

Dôležitou súčasťou učenia sa je spoločná reflexia edukačnej praxe a rôznych problémov, ktoré z nej vyplývajú. Prostriedkom jej realizácie sú napr. otvorené hodiny či hospitácie a ich reflexia, čo však učítelia chápu ako *prostriedok kontroly*. U učiteľov sa skôr prejavuje *snaha nezasať do práce iných kolegov*. Za bariéru spoločnej reflexie označili aj *nedostatok času*.

[SAP5] Chodí nám zástupca na hospitácie, nie často, ale príde, aby nás skontroloval. Ale kolegovi som v živote nebola, to je divné, neviem, ako by to prijal.

[Výskumník; doplňujúca otázka] Myslíte, že by mu to bolo nepríjemné?

[SAP5] Určite, neviem si to predstaviť.

[Výskumník; doplňujúca otázka] Nevnímate to teda ako možnosť navzájom sa poučiť, poskytnúť spätnú väzbu?

[SAP5] No, tak keby to tak bolo, bolo by to iné. To by mohlo byť aj celkom fajn . . .

[SBP1] Mohla by som ísť kolegovi na hodinu, ale kedy? Popri tých všetkých povinnostiach som rada, že stíham svoje hodiny.

Podľa výpovedí participantov je v školách občas snaha o realizáciu otvorených hodín. Ani táto forma spolupráce a možnosti vzájomného učenia sa však nestretáva s pozitívnou odozvou. Snaha zo strany iniciatívnych kolegov o spoločné učenie sa v učiteľskom kolektíve sa stretáva s nepochopením a neochotou podieľať sa na takýchto aktivitách.

[SBP2] *Bola u nás snaha vedenia o vytvorenie priestoru pre otvorenú hodinu, ale nestretla sa s pochopením...*

Iný postoj sa prejavil u participantov školy C, kde je zreteľnejšia spolupráca a výmena skúseností. Realizuje sa nielen medzi učiteľmi rôznych predmetov, ale napr. aj medzi učiteľmi prvého a druhého stupňa, ktorí si navzájom poskytujú skúsenosti i spätnú väzbu prostredníctvom otvorených hodín.

[SCP2] *Veľa pracujeme aj spoločne, máme rôzne akcie pre žiakov, celý kolektív sa na nich podieľa, aj učители prvého stupňa, aj na druhom stupni. Toto je inak veľmi dobré, že máme možnosť sa pozrieť aj na to, čo robia prvostupňoví... Máme aj metodické dni. My robíme otvorené hodiny pre prvý stupeň a opačne. Človek sa veľa naučí, také inšpirácie získa...*

Učitelia zhodne poukazovali na *neefektívny spôsob plánovania kontinuálneho vzdelávania*, ktorý je založený najmä na absolvovaní vzdelávacích programov ponúkaných externými inštitúciami a motiváciou získať kredity. *Menej odráža skutočné potreby edukačnej praxe a učiteľov.*

[SBP2] *Veď si ani nemáme čo voliť, tie vzdelávacie programy sú mnohé úplne od veci, vôbec mi do praxe nič nedajú... Ešte zo začiatku celkom aj boli niektoré zaujímavé programy, ale teraz nič. Je to strata času, ale aspoň máme kredity. A aby sme to zekonomizovali, prijímame ponuky programov, ktoré môžu byť realizované priamo v škole a môže sa ich zúčastniť čo najviac učiteľov. Nie podľa toho, čo nás zaujíma, alebo čo by bolo potrebné pre vyučovanie.*

Spolupráca a vzájomná podpora učenia nefunguje príliš ani pri transfere vedomostí a zručností, ich prenose z externých foriem vzdelávania do prostredia školy. Z výpovedí participantov vyplýva, že transfer vedomostí a zručností sa v prostredí školy realizuje minimálne, spravidla na úrovni predmetových komisií. Často má však viac charakter *formálneho prezentovania výsledkov vzdelávania*.

[SAP8] *U nás len každý zreferuje v predmetovej komisii, čo bolo na vzdelávaní, ale príliš sa tomu nevenujeme.*

Výnimku v prostredí našich participantov tvorili tí, ktorí realizovali programy menej všeobecného charakteru, zamerané na metodické postupy uplatňované v konkrétnom predmete, ktoré následne učители aj reálne využili vo vlastnej výučbe, prevažne, ale len na individuálnej úrovni, širší prenos v rámci učiteľského kolektívu absentoval. Transfer vedomostí a zručností je podmienený výberom obsahu vzdelávacieho programu, jeho nadväznosťou na reálne potreby učiteľov a edukačnej praxe.

[SDP1] Bola som veľmi rada, že mi mladší kolega pomohol v práci s didaktickou technikou. Viete, mne staršej to už tak nejde. On bol na nejakom vzdelávacom programe v oblasti IKT a potom vzdelával kolegov v škole.

Kooperácia medzi učiteľmi a medzi skupinami učiteľov je dôležitým elementom učenia sa a vstupnou bránou organizačného učenia sa (Andjelkovic & Boolaky, 2015). López, Peón, & Ordás (2004) vo svojej empirickej štúdií zistili, že kolaboratívna organizačná kultúra podporuje organizačné učenie. K podobnému záveru dospeli aj Suppiah & Sandhu (2011). Z našich zistení vyplýva, že k najčastejším bariéram v súvislosti s kooperáciou v škole medzi učiteľmi, resp. skupinami učiteľov patrí separovanie učiteľov. V školách funguje nanajvýš spolupráca na úrovni predmetových komisií, nie však kooperácia medzi skupinami učiteľov či naprieč organizáciou. Na túto bariéru vo svojej štúdií upozorňuje aj Andjelkovic & Boolaky (2015). Učitelia majú skôr negatívny postoj k spolupráci v rámci podpory učenia sa. Určité formy a metódy vzájomného učenia v prostredí škôl fungujú. Čiastočne vyplývajú z legislatívnych ustanovení – plán hodnotenia a kontroly, hospitácie vedenia školy, pravidelné zasadnutia pedagogických rád a metodických združení, plán adaptačného vzdelávania pre začínajúcich učiteľov, na základe ktorého je realizovaná spolupráca medzi uvádzajúcim učiteľom a začínajúcim učiteľom. Ide viac o formálne procesy. Rôzne formy spolupráce, napr. hospitácie a spoločné reflexie (Brestovanský, 2019; Petříková & Orosová, 2017), považujú za nevyhnutné, nie však z hľadiska potrieb zefektívňovania vlastnej práce, ale v prvom rade ako povinnosť. Zároveň označili časovú tieseň ako bariéru takýchto foriem spolupráce a vzájomného učenia sa.

Otvorenosť novým myšlienkam. Ochota implementovať nové myšlienky, nápady, prostriedky do procesov školy, vnímanie inovácií ako príležitosti k učeniu a k rozvojovým zmenám. Otvorenosť voči zmenám, flexibilita, ochota experimentovať aj riskovať. Pohybuje sa na kontinuu konzervativizmus – inovatívnosť.

Učitelia si uvedomujú potrebu inovácií a otvorenosti voči novým myšlienkam, z ich výpovedí je však zrejmá *neochota zavádzať niečo nové*. Negatívne vnímajú vzdelávaciu politiku zo strany štátu, ktorá nevytvára priaznivé podmienky pre fungovanie škôl a učiteľov. Financovanie v závislosti od počtu žiakov vytvára medzi školami konkurenčné prostredie, ktoré núti riaditeľov doslova bojovať o každého žiaka. Konkurenčný tlak prostredia je síce z hľadiska zavádzania inovácií významným stimulom, ak však zároveň zavádzanie inovácií *nevychádza z potrieb a cieľov vnútri školy*, nie je prijímané pozitívne a nie je zdrojom organizačného učenia.

[SBP1] Konkurenčný tlak je obrovský, robíme všetko možné aj nemožné, aby bola škola konkurencieschopná . . . , spolupracujeme s vonkajším prostredím,

riešime všetko tak, aby si rodičia nemysleli, že sme benevolentní . . . , bojujeme o každého žiaka, realizujeme projekty, krúžky, doučovanie, olympiády . . .

[SDP2] Ja už mám tých zmien po krk. Stále sa niečo inovuje, ale nie pre to, aby sa zlepšili podmienky v školách . . . , inovuje sa preto, aby sa dalo povedať, že sa inovuje. Nikto nerieši, či to má význam. Samé nesystémové zmeny, ktoré sú nanič. Mám pocit, že len prišívame záplaty, keď sa niečo objaví, ale skutočné problémy neriešime.

Na druhej strane sú učitelia, ktorí chcú inovovať a nestavajú sa a priori negatívne voči inováciám. Narážajú však na neochotu zo strany kolegov spolupracovať pri zavádzaní inovácií v širšom prostredí školy. Iniciatívni učitelia pociťujú *nedostatočnú podporu zo strany vedenia školy, ale aj ostatných učiteľov*. Pri formulovaní svojich predstáv narážajú na predstavy vedenia, formulované ciele a úlohy.

[SDP4] Zapájame sa do rôznych projektov, inovácií, ale väčšinou len tí istí. Chodíme na školenia, iniciujeme, skúsime nové, horšie je to potom s udržaním ako bežnej praxe v škole. Kolegovia sa neprídu ani pozrieť na to, čo robíme. Chýba taká spoločná diskusia o tom, čo funguje, čo nie, čo by sme mohli zlepšiť.

[SBP7] Nie vždy je ústretové aj vedenie. Prídete s nejakým nápadom a hneď vám riaditeľka povie milión dôvodov, prečo to nie je dobré a ako sa to nedá. Pre istotu vám ešte zadá nejakú úlohu, aby ste nevymýšľali.

[SDP4] Bez riaditeľa by to nešlo. Ak si niečo chcem presadiť, aspoň viem, že mám podporu z jeho strany. Síce mi príliš nepomôže, ale vyjde v ústrety. Vysvetlím, čo chcem, aký mám plán a on mi potom nechá voľnú ruku, toto mu nemôžem uprieť. Len bez ďalšej podpory a spolupráce to stojí veľa úsilia. Malo by to aj väčší efekt pre školu, keby sa zaangažovali aj iní.

Zavádzanie inovácií je samozrejmom súčasťou života každej školy. Podľa viacerých autorov (Edmondson, 1999; Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Lee et al., 2004, a i.) ide zároveň o dôležitú a nevyhnutnú podmienku organizačného učenia. Vo väčšine škôl ide skôr len o parciálne zmeny, ktoré súvisia napr. s vybavením školy modernou technikou, zúčastňovaním sa školy na rôznych spoločenských podujatiach, súťažiach, akciách, ktoré sú podporované aj externým prostredím. Školy však nerealizujú rozsiahlejšie zmeny, ktoré by z dlhodobého hľadiska prinášali žiaduce efekty a konkurenčnú výhodu, čo vyplýva z neschopnosti zosúladiť vonkajší tlak prostredia s vnútornými potrebami, cieľmi a víziami školy, ktoré by odrážali skutočné problémy i potreby učiteľov, žiakov a edukačnej praxe školy. Učitelia ďalej

vyjadrili aj dôležitosť podpory vedenia pri zavádzaní inovácií, vytváranie dostatočných podmienok na experimentovanie. Na túto skutočnosť upozorňujú vo svojej štúdií napr. Lee et al. (2004). Autori Jung, Chow, & Wu (2003), Lee, et al. (2004) konštatujú potrebu decentralizovaného riadenia a podpory experimentovania zamestnancov, aj napriek vopred formulovaným cieľom a úlohám. Zdôrazňujú potrebu kreovania prostredia tolerujúceho chybu ako prirodzený jav sprevádzajúci experimentovanie. Uvedené je dôležité z hľadiska kreovania i zdieľania nového poznania. Význam vedenia, ktoré je možné označiť ako distribuované, pri podpore zavádzania inovácií svojimi štúdiami potvrdzujú aj ďalší autori ako Li, et al. (2010); Wielenga-Meijer, et al. (2011); Von Krogh, Nonaka, & Rechsteiner (2012). Hierarchická štruktúra, ale aj dôraz na vnútorné pravidlá a silná byrokracia je významnou bariérou organizačného učenia a inovácií, na čo vo svojej štúdií upozorňuje aj Prugsamatz (2010). Výpovede participantov tiež poukazujú na nedostatočnú podporu kolegov, neochotu či nechúť komunikovať o problémoch edukačnej praxe, ktorá vyplýva najmä z nedostatku času na spoločnú reflexiu. Na potrebu komunikácie a reflexie praxe upozorňujú aj výskumy a chápu ju ako dôležitý predpoklad pre experimentovanie a zmenu (McLaughlin & Talbert, 2006). Tá chýba medzi učiteľmi, ale aj medzi učiteľmi a vedením, najmä z hľadiska transferu, diseminácie a udržania inovácií.

Participácia a angažovanosť. Aktivita, iniciatívnosť v prospech cieľov školy, podieľanie sa na strategických rozhodovacích procesoch, účasť na procesoch rozhodovania najmä v tých oblastiach, ktoré sa priamo dotýkajú záujmov učiteľov. Spája sa tiež so samostatným a operatívnym riešením problémov a lojalnosťou voči škole ako organizácii. Túto kategóriu je možné hodnotiť na kontinuu od pasivity po iniciatívnosť.

Učitelia sú v rámci školy ako celku málo oboznámení s víziou a cieľmi školy. Ich formulovanie je prevažne realizované zo strany riaditeľa, resp. vedenia školy a následne delegované vedúcim predmetových komisií ako úloha, ktorú je potrebné splniť. Miera participácie je podľa výpovedí participantov nízka, nielen že sa nepodieľajú na formulovaní spoločných cieľov a vízií školy, často o nich ani nevedia. V školách prevláda *tradičná štruktúra*, ktorá sa javí ako výrazná bariéra participácie a angažovanosti učiteľov. Rozhodnutia sú ponechané na vedení školy a viac-menej pasívne prijímané ostatnými zamestnancami. Výraznou bariérou je aj *nízka miera podpory komunikácie o spoločných cieľoch a úlohách* a *nedostatočné nabádanie učiteľov zo strany vedenia podieľať sa spoločne na riešení problémov*.

[SAP4] Ciele vypracúva vedenie plus predmetové komisie, ale oni (učitelia) to nevedia, že ciele predmetových komisií sa premietajú do cieľov školy. Oni si to ani neprečítajú...

[SDP8] Plán práce a ciele sú naformulované, vyvesené, učitelia sú nabádaní k tomu, aby to čítali.

[SBP8] Nepodielame sa na tvorbe rozhodnutí, no, možno na zasadnutiach predmetových komisií, ale inak robíme, čo sa nám povie. Rozhodovať by malo vedenie, nie?

[Výskumník; doplňujúca otázka] Čiže vy vnímate rozhodovanie ako úlohu vedenia?

[SBP8] No, áno, je to tak. Musí niekto rozhodnúť a byť za to zodpovedný... Ale zas keď máme porady, tak tam diskutujeme..., ale nakoniec aj tak rozhodne vedenie.

Výpovede participantov sa nelíšili s výnimkou spádovej vidieckej školy C so špeciálnymi triedami. Predpokladáme, že tieto atribúty prispievajú k odlišnosti výpovedí participantov. Participácia a angažovanosť sa prejavuje u učiteľov v súvislosti s riešením problémov, ktoré sa ich priamo dotýkajú v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti. Významná sa však javí aj osobnosť riaditeľa a spôsob riadenia.

[SCP5] Vedenie zohľadňuje individuálne ciele. Tomu sú venované aj porady, každý povie svoju predstavu a až potom sú zadávané úlohy. Na úlohách sa podielame spoločne – vedenie aj učitelia... Ciele sú formulované zvnútra, podľa problémov, ktorých máme s našimi žiakmi neúrekom...

[SCP1] My nemôžeme fungovať individuálne, toľko máme problémov, že by sa riaditeľ zbláznil, keby ich riešil sám. Vždy o nich na poradách diskutujeme a riešime spoločne. Naš riaditeľ nie je diktátor...

Vo vzťahu k participácii a angažovanosti sa prejavila u učiteľov sledovaných škôl s výnimkou školy C istá miera pasivity, resp. pasívne prijímanie skutočnosti, že o cieľoch a víziách školy rozhoduje vedenie. Na základe výpovedí participantov môžeme konštatovať, že na strategických rozhodovacích procesoch sa podieľajú len čiastočne v rámci zasadnutí pedagogickej rady, ale nepodieľajú sa na príprave strategických koncepcií. Ukazuje sa, že bariérou, najmä na úrovni individuálneho učenia sa je tradičná hierarchická štruktúra školy, čo potvrdzuje aj výskum Andjelkoviča & Boolakyho (2015). Autori konštatujú, že nízka miera slobody, ktorá vyplýva buď z centralizovaného riadenia, alebo príliš striktných pravidiel a procedúr, je výraznou bariérou organizačného učenia. Vyššia miera angažovanosti a participácie, zapájanie sa do rozhodovacích procesov sa prejavila v škole C, k čomu, zdá sa, prispieva niekoľko navzájom súvisiacich faktorov – ide o spádovú školu so špeciálnymi triedami a špecifickými výchovno-vzdelávacími problémami, a zároveň osobnosťou riaditeľa podnecujúceho spoločné rozhodovanie a riešenie problémov. Participácia na formulovaní spoločných vízií školy vytvára predpoklad

pre angažovanie sa v ich prospech a komunikáciu a kooperáciu nielen v rámci separovaných skupín, ale aj medzi skupinami, ktoré sledujú spoločné ciele a uvedomujú si svoju mieru zodpovednosti za ich plnenie.

Záver

Hlavným zámerom štúdie bolo skúmať prostredie vybraných škôl z hľadiska podpory organizačného učenia, identifikovať možnosti a bariéry prostredia podporujúceho organizačné učenie. Ako základné východisko formulovania kategórií a identifikácie možností i bariér organizačného učenia sme použili model autorov Garvin, Edmondson, & Gino (2008). Vytvorili sme päť kategórií, ktoré chápeme ako možnosti, faktory prostredia, ktoré stimulujú organizačné učenie – psychické bezpečie, otvorená komunikácia, oceňovanie spolupráce, otvorenosť novým myšlienkam, participácia a angažovanosť. Ich analýzou na základe výpovedí participantov skupinových interview sme v špecifikovali aj bariéry organizačného učenia, resp. jednotlivých podporných faktorov. Aj napriek takejto kategorizácii je potrebné povedať, že jednotlivé faktory nepôsobia izolovane, reálne sa navzájom prelínajú a podmieňujú.

Sumarizujúc naše zistenia týkajúce sa podpory organizačného učenia sa, a tým i profesijného rastu každého pedagogického zamestnanca a celej školy, sme dospeli k niektorým pozitívnym, ale i negatívnym zisteniam vo všetkých sledovaných kategóriách. Za zvlášť dôležitý faktor pokladáme psychické bezpečie a jeho vnímanie samotnými učiteľmi. Negatívne vnímané psychosociálne prostredie školy je vážnou prekážkou na ceste k inováciám, zmenám, ale i k vzájomnej spolupráci či otvorenej komunikácii. Preto práve kreovanie bezpečného, tvorivého a autonómneho podporujúceho psychosociálneho prostredia školy by sa malo stať súčasťou stratégie školy a jej vedenia. V prostredí školy podporujúcej organizačné učenie by tiež mali byť jasne nastavené procesy, pravidlá či systém učenia sa, ale i transferu poznatkov získaných z externých foriem vzdelávania. I tu sa však stretávame s viacerými nedostatkami, ktoré súvisia najmä s neefektívnym výberom vzdelávacích programov málo odrážajúcich potreby učiteľov a školy a obmedzeným prenosom výsledkov vzdelávania najvyššie v rámci predmetových komisií a metodických združení. V závere by sme tiež chceli zdôrazniť dôležitú úlohu vedenia školy či štýlu riadenia, ktorý v rozhodujúcej miere prispieva k formovaniu prostredia z hľadiska podpory učenia sa v škole. Pretrvávajúce nedostatky v cieľavedomom plánovaní, v miere participácie na rozhodovaní a angažovanosti vyvolávajú potrebu väčšej miery demokracie v prostredí školy, vzájomné rešpektovanie názorov, odbúravanie byrokracie a vytváranie priestoru pre vzájomné učenie sa.

Uvedené zistenia a odporúčania sme formulovali aj napriek limitom, ktoré si vo vzťahu k realizovanej štúdiu uvedomujeme. Pri kvalitatívnej analýze sme sa sústredili na skupinu učiteľov ako celok, neanalyzovali sme hlbšie individuálne psychologické premenné, čo by malo určite vyššiu výpovednú hodnotu. Do istej miery limitujúca bola aj skutočnosť, že sme skúmali typické školy, vykazujúce dlhodobejšie stabilne dobré výsledky, bez výraznej rozvojovej zmeny. Naše zistenia by však bolo vhodné a zaujímavé ďalej analyzovať a komparovať výberom tzv. kritického prípadu, teda školy, ktorá navonok na prvý pohľad preukazuje prvky rozvojovej zmeny. Zistenia takto realizovaných štúdií by bolo možné ďalej využiť na tvorbu merného prostriedku, ktorý by umožnil identifikovať bariéry podpory organizačného učenia v prostredí školy pre individuálne potreby konkrétnej školy, ale aj možnosť zovšeobecnenia záverov na širšiu populáciu.

Literatúra

- ALLAMEH, M., & MOGHADDAMI, M. (2010). The Survey of Relationship Between Organizational Learning and Organizational Performance. *Journal of Executive Management*, 10(1), 76–99.
- ANDJELKOVIC, O., & BOOLAKY, M. (2015). Organizational Learning: A Case Study of an International Non-profit Organization. *International Journal of Business Administration* 6(2), 124–137. DOI: 10.5430/ijba.v6n2p124
- ARGOTE, L. (2011). Organizational Learning Research: Past, Present and Future. *Management Learning*, 42(4), 439–446. DOI: 10.1177/1350507611408217
- ARGYRIS, CH. (1992). *An Organizational Learning*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- ARGYRIS, CH., & SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, CH., & SCHÖN, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Methods and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BAPUJI, H. B. & CROSSAN, M. M. (2003). From Raising Questions to Providing Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Organizational Learning and Knowledge* 5, 1–23. Dostupné z: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olk5/papers/paper3.pdf>
- BARÁTH, T. (2015). Learning Organization as a Tool for Better and More Effective Schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494–1502. DOI: 10.1016/j.promfg.2015.07.330
- BONTOVÁ, A. (2015). *Analýza vzdelávacích potrieb podnikových manažérov*. Banská Bystrica: Belianum.
- BRESTOVANSKÝ, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. *Pedagogika*, 10(1), 27–46.

- BRYK, A. S. ET AL. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781.
- BRYK, A. S., SEBRING, P. E., ALLENSWORTH, A. L., & EASTON, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- COUSINS, J. B. (1996). Understanding Organizational Learning for Educational Leadership and School Reform. In LEITHWOOD, K., ET AL. (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 589–652). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- DAFT, R., & WEICK, K. E. (1984). Toward a Model of Organization as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284–295. Dostupné z: <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277657>
- DALE, M. W. (1994). The Re-engineering Route to Business Transformation. *Briefings Entrepreneurial Finance*, 3(1), 3–19.
- DIBELLA, A., NEVIS, E., & GOULD, J. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 361–379.
- DIBBON, D. C. (1999). *Assessing the Organizational Learning Capacity of Schools*. University of Toronto.
- DIXON, N. (1994). *The Organizational Learning Cycle*. London: McGraw-Hill Book Company.
- DODGSON, M. (1993). Organizational Learning: a Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375–394.
- EDMONDSON, A. C. (1996). Learning from Mistakes is Easier Said than Done: Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 5–28. DOI: 10.1177/0021886396321001
- EDMONDSON, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. Dostupné z: http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf
- EDMONDSON, A. C. (2003). Speaking up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419–1452. DOI: 10.1111/joms.2003.40.issue-6
- EDMONDSON, A. C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EDMONDSON A. C., ET AL. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: a Comparative Perspective. *Research in Human Perspective* 13(1), s. 65–93. DOI: 10.1080/15427609.2016.1141280
- EDMONDSON, A. C., BOHMER, R. M., & PISANO, G. P. (2001). Disrupted Routines: Team Learning and New Technology Implementation in Hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46, s. 685–716. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/91a9/d4198e442075f9394ada4d897aaa3d3cd48e.pdf>

- GALLUCCI, C. (2008). Districtwide Instructional Reform: Using Sociocultural Theory to Link Professional Learning to Organizational Support. *American Journal of Education*, 114(4), 541–581.
- GARVIN, D. A., EDMONDSON, A. C., & GINO, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116.
- GILES, C., & HARGREAVES, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156.
- GOMES, G., & WOJAHN, R. M. (2016). Organizational Learning Capability, Innovation and Performance: Study in Small and Medium-sized Enterprises (SMES). *Management Journal*, 52, 163–175. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.003>
- HENDL, J. (2016). *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál.
- HIGGINS, M. ET AL. (2012). Examining Organizational Learning in Schools: The Role of Psychological Safety, Experimentation, and Leadership that Reinforces Learning. *Journal for Educational Change*. Dostupné z: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/5372114/Higgins_4-4-11_Journal%20of%20Educational%20Change.pdf?sequence=1
- HORD, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- HUBBARD, L., MEHAN, H., & STEIN, M. K. (2006). *Reform as Learning: When School Reform Collides with School Culture and Community Politics*. New York: Routledge.
- HUBER, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
- INEKO (1999–2019). *Rebríčky škôl*. Dostupné z: <http://skoly.ineko.sk/rebricky/?r=2018&ts=Z%C5%A0,Gym&k=1,2,3,4,5,6,7,8&l=0&u=&h=skore&ms=0>
- IŠTVAN, I. (2016). Riešenie výchovných problémov učiteľmi v teórii a praxi. *Sociálna pedagogika 2016*. (s. 310–324). Brno: Institut mezioborových štúdií.
- JANZ, B. D., & PRASARNPHANICH, P. (2003). Understanding the Antecedents of Effective Knowledge Management: The Importance of a Knowledge-Centered Culture. *Decision Sciences*, 34(2), 351–384. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5915.02328>
- JUNG, D. I., CHOW, C., & WU, A. (2003). The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation: Hypotheses and Some Preliminary Findings. *The Leadership Quarterly*, 14(4), 525–544. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/1a06/ad4313b1f0a5d2fb1aaad22eca8595f6df60.pdf>
- LAZAROVÁ, B. ET AL. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145–161.
- LAZAROVÁ, B. ET AL. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- LEE, F. ET AL. (2004). The Mixed Effects of Inconsistency on Experimentation in Organizations. *Organization Science*, 15(3), 310–326. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1040.0076>

- LEITHWOOD, K., & AITKEN, R. (1995). *Making Schools Smarter: a System for Monitoring School and District Progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- LEITHWOOD, K., LEONARD, L., & SHARRATT, L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- LEITHWOOD, K., & LOUIS, K. S. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- LEVINTHAL, D. A., & MARCH, J. G. (1993). The Myopia of Learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95–112.
- LEVITT, B., & MARCH, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.
- LI, Y. ET AL. (2010). Organizational Learning, Internal Control Mechanism, and Indigenous Innovation: The Evidence from China. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 57(1), 63–77. DOI: 10.1109/TEM.2009.2028321
- LOUIS, K. S., & LEE, M. (2016). Teachers' Capacity for Organizational Learning: the Effects of School Culture and Context. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- LÓPEZ, S. P., PEÓN, J. M. M., & ORDÁS, C. J. V. (2004). Managing Knowledge: The Link between Culture and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93–104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/13673270410567657>
- MARSICK, V. J. (1994). Trends in Managerial Reinvention: Creating a Learning Map. *Management Learning*, 25(1), 11–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507694251002>
- MCLAUGHLIN, M. W., & TALBERT, J. E. (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- NEMBARD, I. M., & EDMONDSON, A. C. (2006). Making it Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and Improvement Efforts in Health Care Teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27 (7), 941–966. DOI: 10.1002/(ISSN)1099-1379
- PAVLOV, I., & BONTOVÁ, A. (2017). Učiteľská andragogika ako koncept rozvoja teórie učiteľskej profesie. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(2), 171–185. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/16334/Pavlov_Bontova.pdf
- PAWLOWSKY, P. (2003). The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In DIERKES, M., ET AL. (Ed.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (s. 61–88). Oxford: Oxford University Press.
- PETRÍKOVÁ, K., & OROSOVÁ, R. (2017). Sebareflexívne pozorovanie v rámci mikrovyučovania ako prostriedok rozvoja sebareflexívnych kompetencií. In IŠTVAN, I., FERENCOVÁ, J., & KOSTURKOVÁ, M. (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (s. 342–356). Prešov: FHPV PU. Dostupné z: <http://www.unipo.sk/public/media/13484/Zborn%C3%ADK%20z%20konferencie.pdf>
- POL, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M., & LAZAROVÁ, B. (1999). *Spolupráce učitelů: podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura STROM.

- POL, M., ET AL. (2005). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M., ET AL. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- PRUGSAMATZ, R. (2010). Factors that Influence Organization Learning Sustainability in Non-Profit Organizations. *Learning Organization*, 17(3), 243–267.
DOI: 10.1108/09696471011034937
- SAADAT, V., & SAADAT, Z. (2016). Organizational Learning as a Key Role of Organizational Success. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 230, 219–225.
DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.09.028
- SEDLÁČEK, M., ET AL. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17(2), 27–50. Dostupné z:
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/26/showToc>
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- SIMON, N. S., & JOHNSON, S. M. (2015). Teacher Turn-over in High Poverty Schools: What We Know and Can Do. *Teachers College Record*, 117, 1–36. Dostupné z:
<https://pdfs.semanticscholar.org/6210/6fb22387ad72a41d26403ec6851b2f0fd71c.pdf>
- SINGER, S. J. ET AL. (2015). Making Time for Learning-oriented Leadership in Multidisciplinary Hospital Management Groups. *Health Care Management Review*, 40(4), 300–312.
DOI: 10.1097/HMR.0000000000000037
- STEIN, M., & COBURN, C. (2008). Architectures for Learning: a Comparative Analysis of two Urban School Districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583–626.
- STOLL, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2/3), 115–127.
- SUPPIAH, V., & SANDHU, M. (2011). Organizational Culture's Influence on Tacit Knowledge/Sharing Behaviour. *Journal of Knowledge Management*, 15(3), 462–477.
Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1108/13673271111137439>
- ŠEĐOVÁ, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., ET AL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 207–258.
- ŠVAŘÍČEK, R. (2007). Hloubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., ET AL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 159–184.
- THOONEN, E. E. J. ET AL. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496–536.
- VON KROGH, G., NONAKA, I., & RECHSTEINER, L. (2012). Leadership in Organizational Knowledge Creation: a Review and Framework. *Journal of Management Studies*, 49(1), 240–277. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00978.x>
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

- WANLESS, S. B. ET AL. (2013). Setting-level Influences on Implementation of the Responsive Classroom Approach. *Prevention Science*, 14(1), 40–51.
DOI: 10.1007/s11121-012-0294-1
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. Sage: London.
- WERTSCH, J. V. (1996). A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. In RESNICK, L. B., LEVINE, J. M., & TEASLEY, S. D. (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (s. 85–100). Hyattsville, MD: American Psychological Association.
- WIELENGA-MEIJER, E., ET AL. (2011). Costs and Benefits of Autonomy when Learning a Task: an Experimental Approach. *The Journal of Social Psychology*, 15(3), 292–313. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00224545.2010.481688>

Autori

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD., Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov,
e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta, Moyzesova 9, 040 01 Košice, e-mail: janka.ferencova@upjs.sk

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD., Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov,
e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

Teoretická studie

SEKOT, A. 2019. Význam rodičovských výchovných stylů pro sportování dětí. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 1, s. 45–64. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/lifele2019090145>

Príspevek redakce obdržela: 16. 12. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 17. 3. 2019.

VÝZNAM RODIČOVSKÝCH VÝCHOVNÝCH STYLŮ PRO SPORTOVÁNÍ DĚTÍ

Aleš Sekot

Abstrakt: Studie vychází ze širšího kontextu fenoménu pohybu a sportovních aktivit v soudobé sedavé společnosti, kdy na významu nabývá problematika cílené rodičovské výchovy k aktivnímu přístupu k životu, jehož nedílnou součástí je i pravidelný pohyb. Zde se významně aktualizuje problematika rodičovských výchovných stylů v rovině autoritářského, autoritativního, liberálního a lhostejného výchovného modelu. Předznamenávající motivaci ke sportování dětí a mládeže v souběžném procesu socializačních faktorů, aktualizujících sociologické souvislosti vztahu mládeže a sportu, především v kontextu motivace sportovních aktivit i mimo rámec rodiny v organizovaném sportovním prostředí. Vzniká tak nově se formující sociálně a kulturně podmíněný vztah sportující dítě – rodiče – trenér, přinášející v klimatu konzumní společnosti a adorace elitních sportovců možné střety motivací, prožitků a směřování různých aktérů tohoto trojúhelníku. To zaměřuje naši pozornost jak na téma rodičovské odpovědnosti, tak na sílící výchovně-socializační význam trenéra. V synergickém procesu se tak prolínají otázky související s významem věku a motivace při cíleném směřování dítěte ke sportování. Vliv rodičů je v tomto ohledu zcela zásadní a nezastupitelný a nabývá na síle v případech, kdy rodiče působí na dítě společným pravidelným sportováním, jak to dokládají i v textu uváděné empirické poznatky rodičovských přístupů ke sportu dětí a mládeže.

Klíčová slova: rodičovský výchovný styl, sport, pohybové aktivity, trenér, sedavá společnost

Impact of Parenting Styles on Physical Activity of Children

Abstract: The study is based on the broader context of the phenomenon of physical movement and sportive activities in contemporary sedentary society. The issue of parenting styles targeted towards the active lifestyle, with regular physical activity as its integral part, becomes more and more relevant. Different parenting styles are being revised; at the level of authoritative, authoritarian, permissive and neglectful style, marking the motivation for physical activity for children and adolescents. This includes the simultaneous process of agents of socialization reviving sociological context of a relationship of young people and sports mainly in the frame of motivation for physical activity even outside the family, in the organized sports environment. Therefore, a newly-formed socially and culturally conditioned relationship sporting child – parents – trainer appears, which, in the climate of consumer society and elite sportsperson adoration, brings possible conflicts of motivations, experiences and direction of the different actors of this triangle. This focuses our attention both on the parents' responsibility and the growing educational and socializing role of the trainer. In the synergic process, therefore, questions related to the importance of age and motivation in the targeted direction of a child towards physical activity, when the influence of parents is in this aspect crucial and irreplaceable and becomes even stronger in the situations when the parents appeal at their children by regular sporting together. In the text, this is also supported by empirical knowledge of parenting approach to physical activity of children and adolescents.

Key words: parenting; sport; physical activity, trainer; sedentary society

Úvodní poznámka: Kulturní a sociální souvislosti fungování sportovně pohybových aktivit

Sport je pevně provázán s kulturou dané společnosti. Je výrazem specifických představ, idejí, hodnot a perspektiv, jejichž prostřednictvím lidé zaujmají svoje postavení ve světě, vysvětlují si jeho fungování, poměřují míru důležitosti věcí kolem sebe, zvažují, co je a co není správné a přirozené, co je výhodné a nevýhodné, co může přinést materiální profit a co „pouze“ radost ze zdravého pohybu. Sport sám o sobě zpravidla není příčinou zvláštních změn v povahových rysech, postojích a chování. Působí vždy v součinnosti s vlivy daného sociálního a kulturního prostředí v širším kontextu socializačních a výchovných procesů.

Téma významu **rodičovské výchovy** a autority pro **motivaci**, intenzitu, úroveň, zaměření a v neposlední řadě pro **adherenci** sportovně-pohybových aktivit dětí přímo či zprostředkovaně souvisí s daným kulturním a sociálním klimatem. V naší společnosti tak narážíme na problematiku významné

kulturní změny, generující zásadní posuny ve sféře hodnotových orientací sociálně a ekonomicky rozrůzněných skupin, vrstev či tříd obyvatel. Tato změna je výrazně stimulována kulturně přelomovým fenoménem **konzumní společnosti**, reflektujícím podstatu a étos moderních či postmoderních charakteristik. Jsou doprovázeny řadou krizových či nejednoznačně působících procesů, v jejichž rámci jsou dnes masy lidí vystaveny proměnám individuální spotřeby, existenci masové kultury či silícímu trendu ke konzumerismu a ekonomickému egocentrismu. Prizmatem stavu a vývojových trendů sportovně-pohybových aktivit pak k individuálně a společensky nejzávažnějším nepřímým důsledkům konzumerismu zákonitě náleží proces označovaný v globální perspektivě jako **sedentarismus**. Jde o souběžný jev konzumní, technologicky vyspělé materiálně bohaté společnosti, kde postupně mizí potřeba fyzické námahy a následně klesá i úroveň pravidelných pohybových aktivit v každodenním životě velké části lidí. Hovoříme tak o **sedavé společnosti**, ve které v důsledku dynamického rozvoje techniky ve všech oblastech života společnosti klesají tradiční nároky na fyzickou námahu, a to především ve třech oblastech zasahujících téměř každého současníka: ve většině zaměstnání, tedy na půdě **práce**, v **domácnostech** a v **individuálních formách dopravy**. Namísto fyzicky namáhavých aktivit je většina lidí v naší kulturní sféře, zejména v zaměstnání a individuální dopravě, vystavena sedavým činnostem, charakteristickým právě pro sedavou konzumní společnost. Problematika „**pohybové nedostatečnosti**“ je tak nejen v této souvislosti ukotvena již v elementární otázce, „proč je pohyb důležitý“. Odpověď je jasná a zásadní: Protože člověk je geneticky na pohyb naprogramován a sedavý způsob života jako nepřirozená forma fyzické pasivity mu škodí – je akcelerátorem civilizačních chorob, jako jsou srdeční infarkt, cukrovka a vysoký krevní tlak. V případě nejen dospělých, ale i dětí a mládeže jsme svědky nárůstu obezity, které by bylo možno účinně preventivně předcházet právě zdravým pravidelným pohybem (McElroy, 2002, s. 14).

Dochází tak k situaci, kdy pravidelný zdravý tělesný a duševní vývoj, podporující pravidelnou pohybovou aktivitu, se stává záležitostí individuálního rozhodnutí, osobní vůle a vnímavosti vůči socializačním a výchovným vlivům okolí (Sekot, 2015). Tím se specifickým způsobem aktualizuje výchovná role rodiny a rodičů jako primárních *opinion leaders* (názorových vůdců), schopných zásadně formovat a ovlivňovat hodnotový svět dítěte, a podílet se tedy na utváření jeho vztahu k pohybovým aktivitám, praktikovaným v naší kulturní sféře především na poli sportu, aktivním pobytem v přírodě, účastí na sportovních hrách a volnočasových aktivitách spojených s tělesnou námahou a pohybem.

1 Rodičovské výchovné styly

Zkoumáme-li proces utváření hodnotového světa jedince, pak v naší kulturní sféře se snoubí dva vysoce stimulatívni procesy, které působí ve zvýšené míře především na děti a mládež. V případě socializace jde o celoživotní, všeprostupující a spontánní proces přizpůsobování jedince či skupiny lidí okolnímu světu, jeho základním hodnotám, normám, pravidlům, zvykům, obyčejům, kulturním vzorcům, a to v běžném provozu každodennosti, především v kontaktu s jinými jedinci a skupinami. Výchova pak je na rozdíl od socializace záměrným a cílevědomým působením na osobní a osobnostní rozvoj jedince či skupiny ze strany rodičů, širší rodiny, učitelů, vychovatelů, trenérů či institucí a organizací.

Klíčovou a rozhodující roli v cíleném výchovném působení sehrává rodina. Ta se vzhledem k působení rodičů na děti v souladu s jejich kulturní, vzdělanostní, ekonomickou a sociální úrovní výchovně pohybuje na platformě čtyř výchovných rodičovských stylů. Rodičovský styl výchovy (*parenting*) je teoretický konstrukt, který reflektuje základní, charakteristické a život dětí primárně formující rodičovské výchovné strategie a metody. Kvalita a význam tohoto výchovného působení jsou zpravidla umocňovány časem, který rodiče s dětmi tráví, a to zejména tehdy, když alespoň jeden z rodičů sdílí s dítětem volnočasové aktivity a přesvědčivě tak vzhledem k dítěti demonstruje svůj zájem a péči. Rodičovský výchovný styl je výrazem speciálního chování rodičů vůči dětem, které reflektuje širší koncepci a strategii rodičovských výchovných praktik. Přitom jsme si vědomi, že právě rodičovský výchovný styl představuje charakteristické a výchovně významně stimuluující postoje a praktické kroky vzhledem k potřebám a požadavkům dítěte (Spera, 2005). Je přirozené, že jak ze strany konkrétní rodiny, tak z pohledu pedagogů a vychovatelů se názory na „správnou výchovu“ liší; stejně tak existují velké rozdíly v míře ochoty rodičů investovat čas a energii do výchovy jejich dětí, nehledě na rozdílnost cílů hodnotové celoživotní ukotvenosti výchovných priorit.

Průkopnicí na poli koncipování typologie rodičovských výchovných stylů je Diana Baumrindová. Její výzkumné závěry vedly k vytvoření základního třístupňového modelu rodičovských stylů (styl autoritativní, autoritářský a shovívavý), který byl dalšími výzkumníky postupně modifikován zpravidla do čtyřstupňových modelů. Výzkum Baumrindové vychází z dvojice bipolárních základních prvků, které generují formy rodičovských stylů: „zodpovědnost versus nezodpovědnost“ a „náročnost versus nenáročnost“ (Baumrind, 1967, s. 43–88). Přitom Baumrindová považuje jak tvrdost, tak odměřenost rodičů vůči dětem za naprosto nežádoucí a naopak akcentuje utváření ro-

dičovských vztahů založených na náklonnosti, lásce a sympatiích. Její typologie je konstruktem označujícím normální a běžné alternativy rodičovství, nikoli jejich deviantní formy. Výchovné rodičovské styly dnes z hlediska jejich teoretických modelů nejlépe reflektují možné přístupy ilustrované čtyřstupňovým modelem, tvořeným stylem autoritářským, autoritativním, liberárním a lhostejným.

Autoritářský styl. Ze strany rodičů zásadně dominuje důraz na bezvýjimečnou poslušnost a disciplínu, vynucovanou i za použití trestů. Rodiče razí prakticky uplatňovanou zásadu, že na děti je třeba dohlížet, nikoli je vyslyšet, či dokonce empaticky sdílet jejich starosti a problémy. Autoritářští rodiče preferují využívání trestů před vnitřním osvojením si disciplíny. Trvale prohlubují v dětech pocit viny a nedostatek zdravého sebevědomí, jsou často nepřátelště až agresivní. Tyto pocity se postupně formují i ve vztahu dítěte k rodičům: místo slepého respektu k rodičovské autoritě se mohou v dětech utvářet obranné mechanismy lhaní jako cesty umožňující vyhnout se trestům. Autoritářský styl praktikuje tělesné tresty a nadávky, je restriktivní, postrádá zpětnou vazbu mezi rozhodnutím rodičů a pocity a názory dítěte. Děti tak často trpí depresemi, sebeobviňováním, slepou poslušností a pocity neštěstí (Stassen, et al., 2011, s. 273–274). Zastánci tohoto rodičovského stylu účelově argumentují, že tvrdá výchova v rodině zmírňuje případný stres z nekompromisních vztahů v dalším životě a usnadňuje tak schopnost socializace a adaptability především v tvrdých životních podmínkách.

Autoritativní styl. Vytváří se pozitivní vztah mezi rodiči a dítětem, rodiče prosazují závazné nepřekročitelné zásady a pravidla, kladou důraz na utváření pozitivních hodnot a aktivního přístupu k životu. Vždy dbají o přátelské vztahy s dítětem; zdůvodňují nejen nezbytnost respektu před pravidly a řádem, ale berou v úvahu vnitřní život dítěte a svoji rodičovskou autoritu odvozují i od budování respektu před názory, pocity a potřebami dítěte. Snaží se výchovným problémům předcházet, nikoli je autoritářsky řešit. V případě, že rodiče jsou důsledně nároční a přitom vnímaví vůči hodnotovému světu dítěte, vytváří se postupně blahodárná forma kultivování dítěte, které má v dalším životě větší šanci být úspěšným jedincem, dobře přijímaným svým okolím, velkorysým a kompetentním, nezávislým, schopným přiměřeně určovat a spouutvářet svoji aktivní životní dráhu (Stassen, et al., 2011, s. 273–274). Obecně vzato je tento výchovný styl pokládán za optimální cestu k výchově zodpovědných dospělých, svobodně vyjadřujících své názory a přistupujících aktivně k životním výzvám a povinnostem.

Liberální styl. Rodiče si nevynucují respekt před řádem rodinného života a pravidly žádoucího chování a jednání v souladu se zásadou „dětí jsou prostě děti, dopřejme jim volnost“. Nastavená pravidla jsou sice mnohdy

přísná, ale ne vždy důsledně vymáhaná a respektovaná. To nastupuje až v krajním případě skutečně vážných problémů. Shovívaví rodiče se mnohdy stylizují do role kamarádů svých dětí, povzbuzují je, aby se jim svěřovali s jejich problémy a potřebami, ale nejsou zpravidla schopni a ochotni ovlivnit jejich nepřiměřené tužby či neakceptovatelné chování. Liberální, shovívavý, nepřikazující rodičovský styl je charakterizován nízkým prahem očekávání ohledně chování a aspirací dítěte, uspokojování základních životních potřeb a utváření celoživotně stabilizujících hodnot dítěte. Nevede tak systematicky k vnitřně uvědomělému správnému chování. To pak negativně ilustruje a devaluje tento rodičovský styl tím, že ignoruje imperativ systematické přípravy na budoucí povolání a celkově aktivní, zodpovědný přístup k životu. Zájem o dítě je znehodnocován nedostatkem vštěpování nutnosti smysluplných životních cílů při nedůslednosti reakcí na chování a postoje dítěte. Adekvátní rodičovská role sklouzává do role „přátelství“ či „kamarádství“, postrádajícího životně důležitou funkci přirozené autority a „názorového vůdcovství“, vzdáleného od pevných, nezastupitelných pravidel, odměn a trestů. To však může za určitých okolností otevírat cestu pro nezávislý či lépe řečeno samostatný vývoj dítěte v dospělosti.

Lhostejný styl. Naprostý nedostatek vštěpování základních životních pozitivních hodnot, nezájem o potřeby a zájmy dítěte, zanedbávání vzdělání a profesní přípravy, ignorování zásad zdravých stravovacích zvyklostí a aktivního životního stylu. Rodiče se nezajímají o školní povinnosti dítěte, nepovažují za nezbytné být informováni, kde a s kým dítě tráví volný čas. Dítěti se nedostává dostatek přiměřených rad, impulzů a podnětů k vytváření předpokladů smysluplného a zodpovědného života v dospělosti, nedostatek rodičovského zájmu zasahuje mnohdy i oblast výživy či hygienických návyků. Převládá prohlubující se propast mezi zájmem rodičů o dítě a energií věnovanou uspokojování jeho mnohdy i základních potřeb.

Je přirozené, že v řadě praktických případů se tyto akademicky konstruované kategorie v některých charakteristikách **překrývají** či nejsou ostře ohraničené. Jedno však zřejmě platí: Snad nejilustrativnějším a výchovně nejvýznamnějším znakem správného a pozitivně zaměřeného výchovného stylu je bezpochyby budování a udržování **pozitivního vztahu** s dítětem a stabilizování přirozené a zdravé **rodičovské autority**.

Rodičovský styl výchovy jako záměrná a cílená forma utváření osobnostního profilu dítěte ovlivňuje široké spektrum faktorů, počínaje utvářením sebeúcty až po úroveň a kvalitu jeho tělesného a materiálního komfortu. Klíčovou roli pak sehrává cílená snaha rodičů o harmonickou vzájemnou interakci s dětmi a budování pevných základů disciplíny a pozitivních hodnot, sdílených po celý život dítěte. V průběhu různých stadií života dětí rodiče

utvářejí vlastní výchovné styly v souvislosti s měnícími se faktory, působícími na vývoj dětské osobnosti. Vývojová psychologie v této souvislosti rozlišuje vztahy mezi dítětem a rodiči a vztahy mezi rodiči a dítětem. V prvním případě je ideální formou vztahu náklonnost a sympatie, ve druhém případě utváření vzájemných pout.

Ve stadiu adolescence pak rodiče stojí před novými výzvami, jako je kupříkladu utváření samostatného pohledu dítěte na svět, hledání preferencí volnočasových a zájmových aktivit či touha po „nezávislosti“ a svobodném rozhodování (Stassen et al., 2011, s. 273–278). Je důležité, že jde i o období rozšiřujícího se prostoru pro rodičovskou cílenou podporu zájmu dětí o sportovně pohybové aktivity jako nedílné součásti aktivního přístupu k životu. Není od věci si připomenout, že při utváření rodičovských výchovných stylů sehrávají mnohdy klíčovou roli faktory jako temperament a zdravotní stav dítěte, a především pak kulturní úroveň rodičů. Rodiče, kteří poskytují dětem přiměřenou péči, vedou je ke správným stravovacím zvyklostem, akcentují význam osobní zodpovědnosti za zdraví a zároveň umožňují přiměřenou míru nezávislosti a rozhodování, vytvářejí dobré předpoklady pro utváření celoživotně ukotvených sociálních kompetencí a aktivního přístupu k životu (Stassen, et al., 2011, s. 273–278; Berger & Kathleen (2011). Tato forma **pozitivního rodičovského stylu** se blahodárně projevuje i ve schopnosti udržovat pevné mezilidské vztahy, navazovat přátelství, komunikovat s okolím, a zejména jednat přiměřeně a nezávisle (Campioni & Smetana, 2006).

Zde je třeba zmínit i rozdíl mezi kategoriemi „rodičovský styl“ a „rodičovské praktiky“. **Rodičovské praktiky** lze definovat jako specifické chování, uplatňované v procesu socializace dítěte, zatímco **rodičovský styl** je souborem emočního klimatu, ve kterém rodiče vychovávají své děti (Spera, 2005, s. 125–146). Rodičovské praktiky podpory dítěte v oblasti vzdělání, přípravy na povolání a důrazu na aktivní životní styl a pěstování dobré tělesné kondice jsou vhodnou formou šířeji rozkročeného rodičovského stylu, směřujícího cíleně k osvojování si vyššího **vzdělání, ukázněnosti, cílevědomosti a duševní pohody** (Amato & Fowler, 2002, s. 703). Rodičovský výchovný styl je nepochybně ovlivňován rozdílnými výchovnými praktikami otce a matky. Australské zkušenosti tak kupříkladu naznačují praxi spíše autoritativních postojů matek k dcerám a mnohem liberálnější přístup k synům. Otcové naopak mívají k dcerám velmi emotivní vztahy a případně tvrdší disciplinární praktiky aplikují spíše vůči synům (Conrade & Glenys, 2011, s. 29–35).

2 Mládež, rodina, volnočasové aktivity

Fenomén volného času je významným faktorem socializačního zrání a výchovného působení adolescentů. Je totiž prostorem, který více či méně, podle vlastního uvážení a mnohorozměrných vlivů nejbližšího okolí, umožňuje jedinci rozvíjení možností osobního zotavení, vzdělávání, radosti, relaxace, sebeuvědomování, komunikace, sociální integrace či enkulturace. Volný čas je tedy platformou pro široké spektrum činností, které mají významný dopad na život člověka, jeho hodnotové zrání a fyzický rozvoj. Je proto i nezastupitelným prostorem a jedinečnou základnou pro utváření pocitů životního uspokojení a osobního blaha, pro pěstování zdravé a aktivně smýšlející a jednající osobnosti. Správně se nově připomíná význam volného času při utváření osobních vloh a talentů, schopnosti smysluplného rozhodování, zdolávání nových výzev a využívání nových zkušeností; volný čas v tomto kontextu přispívá k osvojování důležitých životních hodnot a sdílení étosu kolektivního ducha (Newman, et al., 2014). Pro děti a mládež to na jedné straně může znamenat zvyšující se konzumaci volného času „trvalým napojením“ na elektronická média, ale stejně tak se na druhé straně otevírají možnosti aktivních forem trávení volného času, a to především sportovně-pohybových aktivit, záměrné schopnosti trvale a systematicky usilovat o dobrý zdravotní stav a vysokou úroveň fyzické a duševní kondice. Zde nabízejí nové perspektivy i takzvané lifestylové sporty, dostupné zpravidla širší veřejnosti a umožňující aktivní účast širokému spektru zájemců.

Je evidentní, že samotná existence a nepochybně i struktura dětské populace je v různém sociokulturním prostředí naprosto odlišná. Zatímco volnočasový prostor ve vyspělých a bohatých zemích naší kulturní sféry nabízí široké možnosti osobní péče, her, plnění školních úkolů, zábavy, sportování, hygieny či spánku, v industrializovaných zemích jihovýchodní Asie stráví děti mnohem více času plněním školních a studijních povinností. Naopak chudé, ekonomicky nerozvinuté země „nabízejí“ dětem v mimoškolním čase plnění břemene různých pracovních povinností, zatímco sociálně znevýhodněné děti žijící na okraji společnosti zpravidla obecně nejsou vystaveny ze strany rodiny podnětnému a organizovanému, smysluplnému trávení času, a to navzdory skutečnosti, že právě organizované volnočasové aktivity v raném věku jsou jedním z předpokladů vývoje hodnotného dospělého jedince (Larson, 2000). Smysluplné trávení volného času je tak stále explicitněji nahlíženo prizmatem imperativu všestranně zdravého osobnostního vývoje (Badura, et al., 2018b).

Rodina je vedle svých zásadních výchovných funkcí, směřujících k záměrnému cílenému působení na hodnotový svět dítěte, spjata zpravidla

nejúžeji s procesem socializace, tedy přizpůsobování se zvykům, obyčejům a normám okolního světa, danému kulturnímu prostředí. Rodiče zpravidla v rámci vlastních norem a hodnot usilují, aby se jejich dítě stalo samostatnou suverénní bytostí. V počátečních stadiích si právě zde jedinec osvojuje svoji příslušnost k pohlaví ve smyslu přiměřeného chování, postojů a aktivit hochů a dívek. U chlapců se tak zpravidla očekává maskulinní tvrdost, z hlediska vztahu ke sportu nesmírně důležitá, u dívek spíše něžnost a poddajnost. Hoši si mnohdy získávají vysoký osobní kredit na základě svých atletických schopností a sportovních dovedností, chladnokrevnosti a vytrvalosti. Děvčata odvozují svoje uznání a popularitu spíše od svých sociálních dovedností a školního prospěchu (Schaefer & Lamm, 1995, s. 107). Obecně vzato se ukazuje, že participace dětí a mládeže na sportovních aktivitách je ovlivňována dostupností příležitostí, podporou rodinných příslušníků, kamarádů, názorových vůdců a životních vzorů, nejbližší komunitou a konečně i vnímavostí potenciálního dětského účastníka sportovních aktivit (Telama, Yang, Vikari, et al., 2005).

Zkoumání širšího rámce socializace, výchovy a volného času aktualizuje dvě různé formy posledně uvedeného fenoménu. Máme tak před sebou jednak organizovaný volný čas, jednak jeho neorganizovanou podobu. V prvním případě jsme u nás nově informováni (Badura, 2018a) o globálně zaměřených výzkumných programech o organizovaných volnočasových aktivitách (OLTA: Organized Leisure Time Activities) a o neorganizovaných nestrukturovaných volnočasových aktivitách (UA: Unsupervised and Unstructured Activities). Tyto dvě různě výchovně a socializačně působící formy trávení volného času byly nedávno na širokém vzorku 14 569 českých 11–15letých žáků a studentů zkoumány s cílem zjistit souvislosti zapojení do organizovaných a neorganizovaných volnočasových aktivit s dopady na zdravotní stav a školní výsledky v kontextu rodinného prostředí. Vycházelo se z teze, že způsob trávení volného času dětí značně ovlivňuje jejich životní styl a chování související se zdravím. Účast v organizovaných aktivitách (6–8 hodin týdně) je zde chápána jako faktor rozvoje silných stránek jedince ve smyslu zdravého dospívání k „ideální dospělosti“ (Badura, 2018a, s. 105). Sociálně zaměřené aktivity probíhající mimo dohled dospělých jsou naopak vnímány jako kontext možného mnohazměrného zapojení se do rizikového či delikventního chování. Přitom se přirozeně připouští souběžné zapojení do obou druhů volnočasových aktivit. Výzkumy v tomto směru potvrzují široké spektrum rozvíjení pozitivních vlastností a dovedností na půdě organizovaných volnočasových aktivit, jako jsou kupříkladu sportovní kluby či skauting. Navíc se zmiňuje i blahodárny dopad fenoménu organizovanosti volného času vzhledem ke školním výsledkům. Naopak k negativním stránkám této formy

trávení volného času patří zvýšená apetence konzumace alkoholu či (zřejmě překvapivě) i občasné sklony k násilným formám chování (Hoffman, 2006; Kreager, 2007).

Mnohačetné zapojení do organizovaných forem trávení volného času potencuje zvýšené výchovně-socializační účinky, přispívající ke komplexnosti osobnostního vývoje. Tyto účinky sílí se zintenzivněním širší pestré palety volnočasových organizovaných aktivit (kupř. kombinace sportování a zájmu o uměleckou činnost), s jejich intenzitou (kupř. čas strávený sportovním tréninkem), vnitřně ukotveným zájmem (kupř. těšení se na trénink či rodinný víkendový cyklistický výlet) a trváním (kupř. vytrvalost, délka zapojení do fotbalové nebo atletické přípravy). Zde je zejména na rodičích, aby nazatížili volný čas dětí „přeorganizovaností“, bránící nezastupitelnému přirozenému a spontánnímu socializačnímu působení přátel, kamarádů a koneckonců i času strávenému v podnětném prostředí širší rodiny. Ta má díky autoritě rodičů největší šanci iniciovat a rozvíjet volnočasové zájmy dětí, jejich zaměření, intenzitu a aspirační očekávání. S věkem se účast adolescentů na organizovaném trávení volného času pod dohledem dospělých postupně snižuje stejně, jako se například ve výkonnostním sportu vzdaluje původním touhám po vítězstvích a výkonech. Navíc se mladým lidem otevírají i jiné možnosti seberealizace, zejména v oblasti profesní přípravy. Zpravidla si však z arény organizovaných volnočasových aktivit do dalšího života odnášejí cenný vklad čínorodosti, respektu před autoritami, cílevědomosti, schopnosti spolupráce, celoživotně ukotvených přátelských vztahů a kolektivní spolupráce, tedy požadavků soudobého světa, vyžadujícího od naplňování osobních ambicí i schopnost přizpůsobivosti a flexibility. Je přirozené, že generování takového osobnostního profilu se bude dařit zejména pod rodičovským výchovným modelem, který jsme označili jako autoritativní, preferující důraz na utváření pozitivních hodnot a aktivní přístup k životu.

Trvale či převážně nestrukturované, neorganizované trávení volného času u dětí bývá v krajních případech typické pro nepodnětné rodinné prostředí. Volný čas trávený bez náležitého dohledu, či dokonce absence zájmu ze strany rodičů mohou otevírat příležitost pro mnohdy bezcílné mimoškolní setkávání s kamarády a vrstevníky. To jsou situace zvyšující možnost problematického chování, marnění volného času, pocitů nudy, trvale neuspokojované potřeby čínorodosti a zájmu ze strany dospělých. Takové klima může vést k sebeprosazování jedinců, kteří nemají oporu v podpoře aktivit přiměřených jejich věku, a někdy i jejich netušeným potřebám: k potřebě upozornit na sebe okolní lhostejný svět třeba i krajně provokativním, destruktivním, vandalským, antisociálním, násilným, či dokonce kriminálním chováním. V lepším případě jde o bezcílné poflakování, které přináší pocit zmarnění,

zbytečnosti, netečnosti k okolí a osvojování si vzorů chování, rozkročených trvale v ostrém protikladu k étosu a zásadám aktivního, čínorodého přístupu k životu. Případy dětí pocházejících (a častým neřízeným pobytem na ulicích se vymykajících) z prostředí lhostejného a zpravidla hodnotově zcela nepodnětného výchovného rodičovského stylu nejsou nijak ojedinělé. Na tomto místě je však třeba připomenout, že některé volnočasové autority pro samotný fakt absence organizovanosti a programového dohledu dospělých nemůžeme považovat za nežádoucí, či dokonce ohrožující další vývoj dítěte či mladého člověka. Dnes – v ovzduší časté závislosti nejen mladých lidí na elektronických médiích – vypovídá kupříkladu četba knih anebo provozování skateboardingu ve veřejném prostoru (vedle intelektuálně či fyzicky pozitivně působících vlivů) o schopnosti (přínejmenším relativně) nezávisle rozhodovat v souladu s individuálním naturelem o přínosných formách trávení volného času.

Výše zmiňovaný rozsáhlý výzkum základních forem trávení volného času českých 11–15letých školáků potvrdil pozitivní vliv rodinného klimatu na jeho kvalitu a důležitou pozici v nastavení pevných pravidel času dítěte stráveného s počítačem na formování jeho organizovaných volnočasových činností. Pokud rodiče považují za významné společné trávení času s dětmi (sportování, vycházky, hry) a dbají na dodržování nastavených pravidel v rámci rodiny, zvyšuje se pravděpodobnost podpory organizovaných volnočasových aktivit. Organizované aktivity volného času jsou výzkumem asociovány s lepšími pocity fyzického a mentálního zdraví. Hoši preferují ve zvýšené míře jak individuální, tak kolektivní sporty, dívky inklinují spíše k činnostem umělecké povahy. Mladí respondenti, kteří neprovozují organizované volnočasové aktivity, mají ve zvýšené míře zkušenosti s kouřením, konzumací alkoholu a jsou náchylnější k rizikovým formám chování; organizované volnočasové aktivity přinášejí sice i zvýšenou pravděpodobnost zranění a rvaček, ale naopak zlepšují vztahy se školním prostředím a přispívají k lepšímu prospěchu. Neorganizované volnočasové aktivity typu „na ulici s kamarády“ generují zvýšené riziko kouření, získávání zkušeností s návykovými látkami, s konzumací alkoholu, sexuálních zkušeností a zhoršení školního prospěchu (Badura, 2018a, s. 39–71).

Diskutovaný výzkum uzavírá, že 80 % českých školáků je angažováno přínejmenším v jedné z forem organizovaných volnočasových aktivit; jak už jsme uvedli, hoši většinou v oblasti sportu, dívky nalézají více uspokojení v umělecky zaměřených činnostech. Autoritativní styl rodičovské výchovy, charakteristický dohledem nad volnočasovými aktivitami a školním prospěchem dítěte a kamarádským přístupem, podporuje účast adolescentů na organizovaných volnočasových aktivitách, přispívá k pocitům duševní

a fyzické pohody a k dobrému školnímu prospěchu. Je naopak preventivním faktorem zkušeností s návykovými látkami, kouřením a alkoholem (Badura, et al., 2018a). Sportovní organizované aktivity přinášejí vyšší míru pocitu zdraví, umělecké zájmy lepší školní prospěch. Neúčast v organizované formě trávení volného času je perspektivou diskutovaného výzkumu asociována se zvýšenou inklinací k nežádoucímu či rizikovému chování a s horším školním prospěchem. Vcelku lze považovat aktivní účast na organizovaných volnočasových aktivitách pod vedením či dohledem dospělých za vhodné prostředí zdravého osobnostního vývoje adolescentů v kontextu mimoškolních forem socializačního a výchovného působení, kdy zpravidla primární iniciační roli sehrávají formy rodičovských motivací.

3 K některým praktickým projevům „výchovného trojúhelníku“ rodiče – sportující dítě – trenér

Existuje celá řada odborných i populárně-vědeckých publikací popisujících, mnohdy s anekdotickým nadhledem, nevhodné chování rodičů ve vztahu ke sportování jejich dětí. Nepřehlédnutelným, ba dokonce nenahraditelným zdrojem relevantních informací v této oblasti, tedy zkoumání a odhalování mnoha barvitých vlivů rodičovských modelů chování v prostředí organizovaného sportu, jsou zejména trenéři, kouči, učitelé a správci sportovišť a organizátoři sportovních akcí pro mládež. Vzdor této skutečnosti však hlasy trenérů a organizátorů sportu nezaznívají dosti slyšitelně. Sílí tedy úsilí badatelů adekvátně popsat roli trenérů a porozumět jí v kontextu mnohdy barvitých postojů a chování rodičů, reflektujících vztah rodičovských výchovných metod či stylů, uplatňovaných v ambiciózním prostředí možné dynamiky sportovní kariéry dítěte.

V uvedeném kontextu se badatelé v poslední době snaží tuto sociálně důležitou oblast studovat hlouběji a přispívat tak k pochopení socializačně nesmírně závažné problematiky chování rodičů sportujících dětí, a to v různých prostředích a úrovních sportu. Přitom se k této výzkumné oblasti obecně přistupuje s vědomím, že pravidelné sportovní aktivity dětí jsou důležitým, nezastupitelným a podpůrným prostředkem žádoucího osobnostního vývoje jak po fyzické, tak po psychické stránce (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005). Tato specifická oblast osobnostního rozvoje však vedle pozitivních dopadů otevírá možnost vzniku negativních důsledků a jejich korozivního působení (Brustad, Babkes, & Smith, 2001). Přiměřená míra rodičovského povzbuzování k dosahování vyšší úrovně pohybových a výkonnostních kompetencí a sdílení radosti ze sportovní účasti nesporně přispívají k harmonickému výchovnému a socializačnímu působení. Naopak nerealis-

tické rodičovské nároky a očekávání mohou být zdrojem stresu a obavy ze selhání, oslabovat přirozenou radost ze sportu, působit ztrátu víry ve vlastní schopnosti a snižovat sebedůvěru. Rodiče ne vždy dobře rozumějí sportovní zkušenosti svých dětí a jsou ochotni či schopni ji přiměřeným způsobem sdílet. Hodnocení sportovní participace mládeže ze strany rodičů na jedné straně a dětí na druhé straně se může výrazně lišit, a to navzdory případům, kdy dítě navenek deklaruje motivy a cíle shodné s těmi rodičovskými. Takové zkratkovité postoje ke sportování mohou být moderovány a kompenzovány interakčním působením trenérů, kteří přispívají svým odborným vhladem k přiměřenému souznění postojů rodičů a dítěte, zejména v mnohdy problematické oblasti smyslu a cílů organizovaného sportu (Côté & Gilbert, 2009; Vella, Oades, & Crowe, 2011). Zde mají právě trenéři poměrně velké pole působnosti nejen pro cílený rozvoj sportovně-pohybových kompetencí svých svěřenců, ale otevírá se jim i jinak spíše skrytá oblast rodičovského působení v oblasti sportovních aktivit dítěte: **koučování dětí** vzhledem ke své povaze přináší možnosti četných interakcí s rodiči. Právě tyto bezprostřední zkušenosti mohou přinášet impulzy, postřehy a inspiraci pro přínosné působení nejen na sportovní výkonnost dětí.

Odborná literatura přináší některé zobecnitelné zkušenosti z oblasti vztahů sportující dítě – trenér – rodiče, a to zejména na půdě sportů, otevírajících nejširší pole možných intervencí, neshod, či dokonce střetů mezi trenéry a ambiciózními rodiči. Kupříkladu tenis jako vysoce hodnocený individuální sport, nabízející mimořádné perspektivy v případě špičkových výkonů, je ve zvýšené míře v hledáčku zájmu badatelů v této oblasti. V případě tenisu zkušenosti více než 130 britských trenérů deklarují vedle téměř 60% pozitivního působení rodičů na sportovní přípravu svých dětí to, že 36 % rodičů vykazuje negativní tendence zasahování do vztahu trenér–sportující. Nepřiměřeně kladou důraz na imperativ vítězství, přistupují k možnostem a mezím sportujícího dítěte s nerealistickým očekáváním a nesplnitelnými aspiracemi, preferují tvrdou, necitlivou kritiku sportovního vývoje dítěte a vyjadřují spíše skepsi ke kompetencím trenérů (Gould, Lauer, Rolo, et al., 2006a, b). Zajímavé postřehy nabízejí i výsledky rozhovorů s bývalými profesionálními tenisovými hráči, jejich kouči a rodiči s cílem nalézt optimální typ rodičovské výchovy pro generování úspěšné tenisové kariéry. Zde se jako nejlepší výchovný styl, podporující vhodným přístupem sportovní kariéru dítěte, ukázal ten, kdy rodiče poskytovali vhodnou, přiměřenou a účinnou logistickou, finanční a emocionální podporu. Naopak kontraproduktivní přístup, spíše brzdící tenisovou kariéru, se vyznačuje trvale kritickým přístupem rodičů, kteří nedočkavě očekávají naplnění vysokých aspiračních cílů, přeceňují hodnotu vítězství a vyvíjejí nepřiměřený nátlak na naplnění

cílů, které sami vytyčili a se kterými se ani sami sportující, ani jejich trenéři neztotožnili (Lauer, Gould, Roman, et al., 2010). To se přirozeně odráží i v rostoucím stresu trenérů, kteří čelí výtkám rodičů ohledně nenaplněných rodičovských aspirací, vkládaných do sportujícího dítěte. V tomto kontextu se v polovině osmdesátých let na bázi shromážděných poznatků z oblasti rodičovských postojů ke sportování dítěte začal klást stále větší důraz na zkoumání fenoménu nezastupitelného individuálního a sociálního významu rozvíjení osobnostních rysů autonomie a kompetence (Deci & Ryan, 1985). Přitom je přirozené, že již samotná povaha individuálních a týmových sportů generuje rozdílné rodičovské přístupy a projevy. Kupříkladu juniorský tenis obecně přináší trenérům zvýšené tlaky ze strany rodičů. To konkrétně v Austrálii vede sportovní manažery a organizátory k pozornému sledování a vyhodnocování chování rodičů a k následné snaze harmonizovat přístupy rodičů a trenérů s ohledem na optimální sportovní růst dětí a mládeže (Ross, Mallett, Parkes, et al., 2015, s. 607). V tomto smyslu se zvyšuje naléhavost koncipování strategií reflektujících dopady rodičů na sportovní rozvoj dítěte, a to nejen v individuálních sportech, kde jsou intervence rodičů pravděpodobnější, ale i na půdě kolektivních sportů. Je třeba chápat sportovní přípravu jako nezastupitelnou a pevně provázanou součást socializačního a výchovného procesu, směřující k osvojování pozitivních sociálních hodnot.

V polovině tohoto desetiletí australský badatelský tým zkoumal prostřednictvím rozhovoru zkušenosti dvanácti australských sportovních trenérů a organizátorů sportu mládeže (z toho osm trenérů, osm mužů) s chováním a reakcemi rodičů jejich svěřenců během sportovní přípravy (Ross, Mallett, & Parkes, 2015, s. 605–621). Výsledky jasně dokládají převažující nedobré zkušenosti trenérů s rodičovskými kontakty; spíše negativně na respondenty působily i dojmy získané pozorováním forem komunikace rodičů se sportujícími dětmi. Třetina dotazovaných dokonce považovala chování rodičů v průběhu sportovní přípravy dětí za velmi nevhodné. Vcelku trenérům chyběla vyšší míra přiměřeného uznání jejich práce rodiči, pozitivně naopak oceňovali případy dobrovolné účasti rodičů na sportovních akcích jako rozhodčích či donátorů nebo pomoc v prodejnách sportovních klubů a neformální vztahy, které upevňují společný zájem na spontánním sportovním růstu dětí, či prohlubující pozitivní bezprostřední radostné a kamarádké vztahy rodičů s dětmi i mimo rámec sportu (Ross, Mallett, & Parkes, 2015, s. 608–610).

Za vysoce **negativní projevy** rodičovského vztahu ke sportu dětí trenéři považovali v první řadě stížnosti na průběh a dopady sportovní přípravy způsoby, které podkopávaly jak autoritu trenérů, tak v řadě případů i vztahy rodičů s dětmi. Šlo zejména o nikoli mimořádné a mnohdy netaktní protesty, týkající se údajného nedocení sportujícího dítěte v případech

týmových nominací, kvality tréninku, nebo dokonce schopností samotných trenérů, obviňovaných z neschopnosti či neochoty vycházet vstříc metodám efektivního výkonnostního růstu. Nejvíce rodičovských stížností se sesypalo na hlavy trenérů kvůli nedoceníení pozice dítěte v kriketovém a ragbyovém týmu. Většina trenérů pak z různých úhlů poV článku hledu konstatovala obecnou nevěli rodičů akceptovat **imperativ pokory a vytrvalosti** v dlouhodobém tréninkovém procesu. Zpravidla k tomu docházelo v případech, kdy rodiče přímo obsesivně očekávali progresivní průběh sportovní přípravy, či dokonce kariéry dítěte, souběžně s podceňováním či ignorováním faktorů motivace, talentu, nadání, vytrvalosti či vůle sportujícího jedince (Ross, Mallett, & Parkes, 2015, s. 625–630). K harmonizaci tohoto výchovně a socializačně důležitého „trojúhelníku“ nepřispívá úporná snaha podporovat sportovní růst dítěte „za každou cenu“, tedy udělat v tomto směru pro dítě „všechno“, počínaje časovou a finanční investicí přes logistickou podporu až po tendenci zasahovat do trenérské práce systémem „já vím nejlépe, co je pro moje dítě správné“ na jedné straně a stresování dítě pokyny typu „musíš“, „za každou cenu“, „jen vítězství má cenu“ na straně druhé. Takové tlaky mohou paradoxně vyústit v oslabení motivace sportujícího stejně jako v případě rodičů, kteří v tomto ohledu dítěti neposkytují žádoucí psychickou či materiální podporu. V uvedené studii jsou opakovaně zmiňovány projevy zlobných stížností na kompetentnost trenérů, zejména tehdy, pokud rodiče usoudili, že možnostem a perspektivám sportovního růstu jejich dítěte nebylo učiněno zadost. Výkonnost jako cesta k vítězství a úspěchu je v tomto kontextu považována za hlavní motiv rodičovského zájmu, nahlíženo perspektivou soudobé, na výkon orientované cesty ke sportovnímu úspěchu a společenskému obdivu. Zejména proto se i v této práci oprávněně volá po cíleném studiu problematiky forem, povahy a cest dosahování **pozitivního osobnostního všestranného vývoje dítěte**, jedince zodpovědně přistupujícího k sobě samému, ke svému okolí i ke společnosti obecně. Rodičovský přístup jednostranně a simplifikovaně akcentující sportovní dovednosti dítěte však takovému imperativu neodpovídá, a může dokonce vést ke stresujícím situacím zklamání a rezignace nejen na sportovní aspirace a cíle: ztráty na půdě sportu nesmí být zaměňovány za fatální životní selhání. Neúspěch v soupeření s vrstevníky neznamená ohrožení životní konkurenceschopnosti. Přemíra protektivního chování rodičů, donucovací chování směrem k výkonu či zraňující nesouhlas s prohrou patří k těm projevům rodičovských metod, které rozhodně nepřispívají k harmonickému a harmonizujícímu výchovnému procesu mladého člověka. Zde studie správně připomíná, že rodiče, kteří byli v dětství zdrojem rozčarování na poli sportu, zpravidla delegují své nenaplněné aspirace na potomky a spatřují v nich zásadní kritérium úspěšné

výchovy. Ta je však vedle širšího kulturního prostředí sycena pocity kladného přijetí, podporou autonomního myšlení a chování a poučeného přístupu k životu, a to nejen na sportovním poli (Ross, Mallett, & Parkes, 2015).

Závěrem

Důvěra či víra dítěte ve vlastní schopnosti úspěšně vstoupit na půdu sportu a realizovat se v něm závisí na řadě každodenních zkušeností: je to rodinné prostředí, škola, sdílený čas s vrstevníky či nověji i vnímání mediálního sportu jako nejpopulárnější formy masové kultury. V případě, že rodiče svými výchovnými metodami akcentují hodnotu výkonu ukotveného v učení, radosti z výsledků a zacílení k zvládnání úkolů a vítězství, je větší pravděpodobnost, že dítě bude inklinovat ke sportovně-pohybovým aktivitám, samotnou svou povahou asociujícím vytrvalost, výkon a vítězství. Rodiče, kteří působí na dítě důrazem na nezbytnost zvládnání úkolů a výzev, tedy vědomě či nevědomě, přímo či zprostředkovaně vytvářejí úrodné motivační pole pro sportovní aktivity dítěte.

Výše citované výzkumy potvrzují, že úroveň pohybových aktivit je podmiňována a umocňována v prostředí zdůrazňujícím aktivitu, víru ve vlastní schopnosti a zaměřenost na naplňování osobních cílů a výzev. Právě zde lze nalézt nezastupitelnou a mnohdy primární roli rodičů a jejich výchovných metod. Význam rodičů v rovině vštěpování hodnot utvářejících v dětech schopnost zvládnání úkolů a povinností je pro pěstování a pevné vnitřní ukotvení pozitivních postojů ke sportovně-pohybovým aktivitám zcela zásadní. V této souvislosti se ve druhé polovině minulého desetiletí objevil koncept „správně fungující rodinný systém“ (well-functioning family system) ve smyslu efektivní transformace světa hodnot a zásad do myšlení, jednání a chování dítěte (Ornelas, Perreira, & Ayala, 2007, s. 8). Předtím se pro tento formát pozitivně hodnoceného systému fungování rodiny používal i pojem „aktivizující rodina“ (*energized family*), umožňující účinné vštěpování hodnoty zdraví členům rodiny (Pratt, 1976), tedy pozitivního působení na význam pravidelného sportování jako cesty k utužování zdraví, životní pohody, well-beingu.

Rodiče, kteří jsou živnou výchovnou půdou „chápatí“ či „podporující“ rodiny, bývají zpravidla pro děti synonymem pomocné ruky, laskavosti a vřelých vztahů, tedy klimatu příznivě posilujícího osvojování si nových dovedností a hodnotových vzorů rodičů při zachování individuální autonomie dítěte. Není od věci připomenout, že od konce minulého století zaznívají v odborné literatuře hlasy upozorňující na negativní kombinaci silně „podpůrné“ a „slabé výzvy“ akcentující rodiny v kontextu pasivních forem trávení

volného času: sledování televize a hraní videoher jako protitlaku aktivních volnočasových aktivit spojovaných s pohybem (Anderson, Crespo, Bartlett, et al., 1998).

Naopak rodiny, kdy oba rodiče vědomě posilují faktor koheze a stability, vykazují vyšší podporu sportování dětí při srovnání s destabilizovanými či špatně fungujícími rodinami (Soubhi, et al., 2004).

V souladu s těmito předpoklady a na základě zkušeností s dílčími relevantními výzkumy lze konstatovat, že rodičovská podpora a mezigenerační komunikace jsou významným stimulem nejen pro potřebu pěstování celoživotně praktikovaného sportování, ale navíc v širším výchovně-socializačním kontextu přispívají k rozvoji aktivního přístupu k životu, k jeho výzvam, povinnostem a k zodpovědnému přístupu k hodnotě zdraví (Ross, Mallett, & Parkes, 2015).

Na obecně přístupných internetových stránkách snad nejpraktičtější, nej-poučenější a nejsrozumitelnější doporučení na půdě možností motivačního významu rodičovských výchovných stylů v oblasti sportovně-pohybových aktivit nabízí mezinárodně uznávaný americký konzultant v oboru vrcholového sportu **Adam Wright**. Navazuje na skutečnost otevírajících se možností rodinného sportování ve veřejném prostoru a s jistou obavou připomíná, že vedle rostoucí popularity rekreačního sportu se na druhé straně rozšiřuje vrstva rodičů akcentujících ve výchově dítěte výkonostní vrcholový sport jako cílovou kulturně motivační sféru. V tomto kontextu upozorňuje na „temnou stránku“ organizovaného výkonostního sportu, kterou spatřuje ve finančně kalkulované snaze sportovních organizací motivovat rodiče k nákladnému tréninku mladých lidí bez dostatečného a všestranně ukotveného ohledu na výchovné, socializační či zdravotní důsledky pro mladého člověka či rodinný rozpočet (Dradamwright.com). V této souvislosti, viděno perspektivou poučeného sportovního konzultanta, vybaveného nejnovějšími výzkumnými poznatky z oblasti sportu americké mládeže, reaguje na skutečnost, že 70 % mladých Američanů končí s výkonostním sportem před třináctým rokem věku. Odpověď na otázku, proč je tomu tak, z jeho pohledu zní: Ztráta radosti z organizovaného sportu zaměřeného jednostranně na výkon a vítězství a potlačení iniciačního motivu radosti ze hry, z pohybu („*having fun*“). I tato skutečnost je důvodem pro negativní postoj k rané sportovní specializaci, která je pro pubescenty překážkou radostného, spontánního, dospělými neřízeného sportování pro radost a všestranný osobnostní rozvoj. Například diskuse, co ti trénink dal, co ses naučil nového, může být viděno perspektivou budování životních hodnot systematickosti a cílevědomosti vysoce přínosná: pěstování celoživotně pozitivního vztahu k aktivnímu sportování přináší pro všestranný vývoj mladého člověka více než předčasná sportovní specializace

zacílená na výkon, vítězství a odměnu. Na cestě k takovému výchovnému modelu jsou nejbližší ti z rodičů, kteří fungují jako pozitivní sportovní model právě tím, že s dítětem **aktivně sdílejí rozmanitost sportovních aktivit a zážitků** (Dradamwright.com).

I na půdě české badatelské fronty je stále naléhavěji pocítována potřeba proniknout hlouběji a poučeněji do specifické a barvitě oblasti vlivu rodičů na sportovně-pohybové aktivity dítěte. V tomto kontextu se také na Fakultě sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně připravuje výzkum „**Participace dětí a mládeže (ČR) ve sportu na pozadí rodinného prostředí v měnícím se společenském kontextu**“. Jeho cílem je zjištění vztahů a závislostí typů rodičovské výchovy k motivaci a adherence dítěte ke sportu. Na půdě organizovaného sportu mládeže je výzkumný zájem zaměřen i na pozici a výchovný význam trenérů a organizátorů sportovních akcí pro mládež, a to při zkoumání vzájemných vztahů k mladým sportovcům na půdě fotbalu, atletiky a badmintonu. V tomto kontextu se výzkum zaměří na zodpovězení klíčových **výzkumných otázek**:

1. Zjištění výchovného stylu rodičů, možnosti jejich rozlišování a charakterizování.
2. Hledání a nalézání vztahu rodičovského výchovného stylu k míře motivací a adherence dítěte ke sportu.
3. Jakým způsobem a do jaké míry působí trenér v organizovaných formách sportu mládeže?
4. Jaké jsou vztahy rodičů a trenérů na půdě organizovaných forem mládeže?
5. Míra generačního přenosu v rovině vztahu k volnočasovému a výkonostnímu sportu.
6. Vliv rodičovských výchovných stylů na pasivní trávení volného času dítěte, zejména monitorováním času dítěte stráveného u počítače.

Projekt tohoto výzkumu vychází ze základní hypotézy, že v kontextu rodičovských výchovných stylů je podporující a chápající autoritativní rodičovský styl (high challenging parenting style) při budování pozitivního vztahu ke sportovně-pohybovým činnostem jako součásti vštěpování aktivního přístupu k životu optimálním výchovným modelem. Prokazuje nejpřesvědčivěji podpurný pozitivní vliv nejen na možnosti rozvoje pohybových kompetencí dítěte, ale i na vytváření příznivějšího prostředí a prostoru pro životně nesmírně důležitý aktivní samostatný přístup k řešení nastalých každodenních situací (Kimiecik & Horn, 2012, s. 10).

Literatura

- AMATO, P., & FOWLER, F. (2002). Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703–716.
- ANDERSON, R., CRESPO, C., BARTLETT, C., CHESKIN, L., & PRATT, M. (1998). Relationship of Physical Activity and Television Watching with Body Weight and Level of Fatness among Children. *JAMA*, 27(9), 938–942.
- BADURA, P. (2018a). *Healthy Adolescence Activities in the Context of Leisure Time*. Olomouc: Palacky University.
- BADURA, P., ET AL. (2018b). Does Sports Club Participation Contribute to Physical Activity among Children and Adolescents?: a Comparison Across Six European Countries. *Journal of Public Health*, 63(6), červenec, 743–782.
- BERGER S., KATHLEEN, B. (2011). The Developing Person Through the Life Span (8th ed.), *Worth Publishers*, 273–278
- BAUMRIND, D. (1967). Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–53.
- BRODERSON, N., STEPTOE, A., BONIFACE, D., & WARDLE, L. (2007). Trends in Physical Activity and Sedentary Behaviour in Adolescence: Ethnic and Socioeconomic Differences. *British Journal of Sports Medicine*, 41, 140–144.
- BRUSTAD, R., BABKES, M. & SMITH, A. (2001). Youth in Sport: Psychological Considerations. In *Handbook of Sport Psychology* (s. 604–635). New York: Wiley.
- CAMPIONE, J., & SMETANA, N. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Settings. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 255–284.
- CONRADE, H., & GLENYS, R. (2011). Differential Parenting Styles for Fathers and Mothers. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29–35.
- CÔTÉ, J., & GILBERT, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, (2), 112–126.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Publishing.
- FRASER-THOMAS, J., CÔTÉ, J., & DEAKIN, J. (2005). Youth Sport Programs: an Avenue to Foster Positive Youth Development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 158–176.
- GOULD, D., LAUER, L., ROLO, C., JANNES, C., & PENNISI, N. (2006a). The Role of Parents in Tennis Success: Focus Group Interviews with Junior Coaches. *The Sport Psychologist*. (2).
- GOULD, D., LAUER, L., ROLO, S., JANNES, C., & PENNISI, N. (2006b). Understanding the Role Parents Play in Tennis Success: a National Survey of Junior Tennis Coaches. *British Journal of Sports Medicine*, (1).
- HOFFMANN, J. P. (2006). Extra Curricular Activities, Athletic Participation, and Adolescent Alcohol Use. *Journal of Health and Social Behaviour*, 47(3), 275–290.
- KIMIECIK, J., & HORN, T. S. (2012). Examining the Relationship between Family Context and Children's Physical Activity Beliefs: the Role of Parenting Style. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), leden, 10–18.
- KREAGER, D. A. (2007). Unnecessary Roughness?: School Sports, Peernetworks, and Male Adolescent Violence. *American Sociological Review*, 72(6), 707–724.

- LARSON, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
- LAUER, L., GOULD, D., ROMAN, N., & PIERCE, M. (2010). Parental Behaviours that Affect Junior Tennis Player Development. *Psychology of Sport and Exercise*, (2).
- LEE, S. M., SALLIS, J. F., & BIDDLE, N. (2010). Active Communities for Youth and Families: Using Research to Create Momentum for Change. *Preventive Medicine*, 50 (Suppl.), 3–5.
- MC ELROY, M. (2002). A Social Analysis of Inactivity: Champaign Mechanism as Mediating Factors. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 555–578.
- NEWMAN, D. B., ET AL. (2014). Leisure and Subjective Well Being. A Model of Psychological on Children's Development: Youth Coach and Administrator Perspectives. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(4), 605–630.
- ORNELAS, I., PERREIRA, K., & AYALA, N. (2007). Parental Influences on Adolescent Physical Activity: a Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4.
- PRATT, L. (1976). Family Structure and Effective Health Behavior: *The Energized Family*. Boston: Houghton-Mifflin.
- ROSS, A. J., MALLETT, C. J., & PARKES, J. F. (2015). The Influence of Parent Sport Behaviours on Children's Development: Youth Coach and Administrator Perspectives. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(4), 605–630.
- SEKOT, A. (2015). Pohybové aktivity pohledem sociologie. Brno: MUNI Press.
- SCHAEFER, R. T., & LAMM, R. P. (1995). *Sociology*. New York: McGraw Hill.
- SOUBHI, H., POTVIN, L., & PARADIS, G. (2004). Family Process and Parent's Leisure-time Physical Activity. *American Journal of Health Behavior*, 28, 218–230.
- SPERA, CH. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.
- STASSEN, B., ET AL. (2011). The Developing Person through the Life Span (s. 273–274). New York: Worth Publishing.
- TELAMA, R., YANG, X., VIKARI, S., VALIMAKI, I., WANNE, O., & RAITAKARI, O. (2005). Physical Activity from Childhood to Adulthood: a 21-year Tracking Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, s. 267–273.
- VELLA, S., OADES, L., & CROWE, T. (2011). The Role of the Coach in Facilitating Positive Youth Development: Moving from Theory to Practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2011, (3).

Autor

prof. PhDr. Aleš Sekot, CSc., Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Oddělení historie, filozofie, sociologie a psychologie sportu, Kamenice 753/5, 625 00 Brno, e-mail: sekot@fsps.muni.cz

LABYRINT POHYBU

Dita Janderková

RECENZE KNIHY

KOLÁŘ, PAVEL A ČERVENKOVÁ, RENATA. *Labyrint pohybu*. Praha: Vyšehrad, 2018. Rozhovory. ISBN 978-80-7429-975-9.



Kniha, kterou vám chci v následující recenzi představit, nepatří mezi čistě pedagogicky zaměřené. Autor je přední český fyzioterapeut a je jedním z našich nejuznávanějších a nejznámějších odborníků. Vystudoval obor tělesná výchova a rehabilitace na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze. Zaměřuje se především na pohybovou patologii dětí. Vytvořil diagnostický a terapeutický koncept dynamické muskulární stabilizace (DNS), která je založena na vývojové kineziologii. Známy je také svou spoluprací s předními českými sportovci, umělci i některými politiky.

Není sice pedagogem a také témata, kterým se věnuje, nejsou zaměřena pouze na oblast pedagogiky, výchovy a vzdělávání, přesto vám tuto publikaci chci doporučit. Na zhruba na 260 stranách nabízí čtenářům cenné a i pro učitele a vychovatele mnohdy zajímavé informace. Dovolím si připomenout, že pro určitou objektivitu a jako prevenci před úzkým zahleděním se pouze do svého oboru se může člověk připravit o tak důležitý a nezbytný přesah do dalších oborů. I z toho důvodu zmíněnou publikaci doporučuji.

Celá kniha je protknuta výrazným porozuměním a pozitivním přístupem k člověku. Možná k tomu přispívá i vlastní zkušenost, když si autor sám před třicítkou vyslechl diagnózu, že má Bechtěrevovu nemoc.

Kniha je psána srozumitelně a je určena pro širší odbornou, ale i pro zvědavou laickou veřejnost, která si cení důležitých poznatků. Jistou „přátel-skost ke čtenáři“ podporuje i forma rozhovoru. Otázky a náměty k vyjádření klade zkušená novinářka Renata Červenková. Odpovědi autora jsou stručné, srozumitelné a nabízejí na mnoha místech podněty k dalšímu uvažování.

Kniha není zacílena pouze na jeden problém, dotýká se mnoha aktuálních témat – medicínských, pedagogických, filozofických, ale i právních a legisla-tivních. Znovu chci vyzdvihnout, že je podnětná pro učitele, psychology, speciální pedagogy, rodiče, ale i všechny ostatní, kdo se nespokojí pouze s útržky informací bez náležitého kontextu. Určitý vztahový rámec je jedním z mnoha pozitiv, která lze zmínit.

Autor jako zkušený fyzioterapeut pracuje s lidmi trpícími především pohy-bovými problémy, ale jak je patrné z textu, tělesná a psychická stránka se úzce prolínají nejen v teoriích (např. psychosomatika), ale v samotném životě, což dokládají některé uvedené příklady.

Jednotlivé okruhy problémů jsou zpracovány na základě bohatých osob-ních zkušeností, což dokládají postřehy z praxe a odkazy na skutečné osudy pacientů a klientů. Čtenář ovšem nemůže očekávat ucelené kazuistiky, to ostatně není účelem knihy. Kniha je sympatická také tím, že není striktní ve svých názorech, ale je v ní patrná určitá tolerance a pochopení pro to, že čtenář nemusí disponovat příslušnými znalostmi. A to je právě zvláště inspirující.

Publikace je rozčleněna do jedenácti kapitol a v závěru najdeme i přílohu s poutavým názvem Dělejme to jako děti, která pomocí obrázků ukazuje, jak se vyvíjí dítě v oblasti hybnosti.

Nyní se pokusím vybrat to, co je z mého pohledu přínosné a někdy snad i provokující k zamyšlení. Budu postupovat po jednotlivých kapito-lách, jak jsou v knize zařazeny. Činím tak z praktických důvodů, protože se čtenář dle recenze může snadno orientovat v jednotlivých částech textu.

Prof. Kolář připomíná, že co ve společnosti postrádá, co dnes chybí, je poměrně obyčejná věc, a tou je stud. Je přítom ve společnosti velmi důležitý, jeho ztrátu autor pociťuje jako zhoubnou chorobu dnešní doby: pojem „hanba“ začíná být málo srozumitelný a citlivost svědomí postupně hrubne. Absence studu jako jednotky svědomí je typická pro osobnosti s narušenou psychickou strukturou – psychopaty. Určitou souvislost lze najít v dalším vyjádření, kdy na jiném místě autor mluví o chaosu, který bývá označován jako otec pořádku. Problém ale vidí v tom, že věci zacházejí příliš daleko,

změní je pak už jen třesk. A tady se ihned nabízí široká paleta otázek pro čtenáře, který si klade otázku, co bude tím třeskem, nakolik nás ovlivní a jaké bude mít následky.

Pochvalu si zaslouží postřeh, že bez čtení se tlumí fantazie. Dnes převažuje zjednodušená komunikace prostřednictvím SMS a sociálních sítí, kdy se čtou pouze dílčí informace, což má negativní odraz v některých kognitivních schopnostech. To by jistě potvrdili mnozí vychovatelé, a především učitelé. Malá slovní zásoba, neobratnost ve vyjádření, ale i zanedbaná formální stránka řeči jsou dnes pokládány za nedůležité. Přitom ani obrazová informace prostřednictvím televize tyto schopnosti nenahradí. Aby jedinec měl schopnost analýzy a syntézy, musí spolu obě hemisféry spolupracovat. Jen tak se mohou propojit holá písmena a obsah textu. Právě čtení knih je pro to ten nejlepší trénink.

Pro speciální a inkluzivní pedagogiku najde v knize hloubavý čtenář také mnohé zajímavé informace. Například je připomenuto, že americký prezident Roosevelt byl po prodělané dětské obrně (infekčního původu) odkázán na invalidní vozík. Také slavní američtí herci jako Alan Alda nebo Martin Sheen trpěli následky obrny. A opět se může na mysl čtenáři dostat dnes stále diskutované očkování a jeho přínos.

S problematikou pohybových postižení souvisí i jeden ze základních objevů pro rehabilitaci. Pokud jedna oblast mozku selže, převezme její funkci jiná její část. Tato schopnost je označována termínem „neuroplasticita“. Pro lepší představu je uveden i konkrétní příklad. Autor popisuje, že na klinice sledují pacienta, kterému téměř chybí jedna mozková hemisféra, a přesto vidí na obě oči a normálně chodí. To je důkaz obrovské plasticity našeho organismu. Ovšem jak už to bývá, v mnoha ohledech neuroplasticita samozřejmě přináší i negativní důsledky. Dokladem mohou být některé z našich rigidních návyků vzniklých plastickými změnami mozku. Ty totiž mohou bránit nastolení změn.

Typické je to například u postižených dětí. Pokud se v jejich motorickém chování fixují nižší vzory, které má dítě k dispozici v rané fázi vývoje, je v pozdějším věku těžké je překonat. Stručně lze tedy shrnout, že neuroplasticita na jedné straně představuje flexibilitu v chování, ale na straně druhé je příčinou rigidního chování.

K samotné rehabilitaci dětí s tělesným postižením se vztahují i zmínky o známém neurologovi Vojtovi. Ten si všiml, že manuální stimulací přesně definovaných míst na těle lze vyvolat dva základní vzory našeho pohybu – otáčení a plazení. Zásadní je, že tyto vzory jsou globální, to znamená, že jejich obsahem není jen pohyb končetin, ale i změna dýchání, cílený pohyb očí a jazyka, všechno je propojené za účelem přesunu z místa na místo. Proto

lze před stimulací lokomočních funkcí zlepšit nejen motoriku, ale také řeč, polykání, vylučování, tedy funkce, které s pohybem zdánlivě nesouvisí.

Kolář vychází z vlastního diagnostického a rehabilitačního konceptu dynamické neuromuskulární stabilizace (DNS). Srozumitelně vysvětluje, že lidé se oproti zvířatům rodí se značně nezralým mozkem. Hříbě, sluně nebo štěně začne už brzo po narození běhat a jeho motorické funkce jsou záhy zralé. U člověka probíhá tento vývoj několik let. Trvá nám přes rok, než začneme chodit, a na to, abychom mohli psát, dobře mluvit a používat jemnou motoriku, musíme čekat zhruba dalších pět let. Náš mozek musí postupně uzrát. Dochází k obalování nervových drah, vytvářejí se nové spoje mezi nervovými buňkami, přibývají další a další chemické látky, které mezi nimi přenášejí vzruchy. Pro odborníky je důležité, že z těchto motorických projevů můžeme velmi přesně odečítat, zda se mozek vyvíjí správně nebo chybně. Z toho důvodu odmítá používání všelijakých chodítek a hopsadel v době, kdy dítě ještě samo nechodí: tím se vytváří falešná funkce. Nejdůležitější je totiž spontánní vývoj, a tak je lepší, když dítě udělá ten či onen pokrok později, ale v kvalitním pohybovém vzorci.

Zajímavé může být pro čtenáře, že sokolský styl „lopatky k sobě, prsa vystřčit, břicho zastrčit“ se už opouští. Tato postura není ekonomická, protože nadměrně zatěžuje svaly a klouby, a proto není fyziologická. Vtažení břicha zamezuje správné funkci bránice, která se významně podílí nejen na dýchání, ale také na zpevnění těla. Optimální postura je taková poloha, kdy jsou v kloubech během stání, sezení, běhání, skákání nebo zvedání břemen rovnoměrně a vyváženě rozloženy síly působící na každý kloub. Klouby se při pohybu nepáčí, takže na ně nepůsobí patologické síly. Pro laika se může zdát překvapivé i sdělení, že postavení čelistí neboli skusu má vliv na sílu končetin. Z toho důvodu se třeba chráníče zubů vyrábějí na základě speciálního vyšetření skusu. Sílu končetin to může ovlivnit až o dvacet procent. Podobně se vyrábějí speciální rovnátka, která změnou postury ovlivňují funkci páteře a tím i dalších kloubů.

Do postury se promítá i náš duševní stav. V závislosti na našich emocích se proměňuje napětí svalů, objevují se mimovolní pohyby i celkové posturální chování. Také interní poruchy, včetně většiny onkologických, se promítají do postury. Navíc je to právě postura, která velmi často ohlašuje bolesti v některé části těla. V této souvislosti profesor Kolář vzpomíná na paní Mojžíšovou, která ukázala, že se poruchy vnitřních orgánů promítají do pohybového systému a jejich korekci je možné u některých interních poruch dosáhnout významného terapeutického efektu. Dnes už je zřejmé, že stejný vztah existuje mezi pohybovým systémem a problémy gastroenterologickými. Nicméně

byla to právě tato žena, která svou metodou nastartovala možnost léčit řadu interních poruch přes pohybový systém.

Souvislost se zmíněnými trávícími problémy vysvětluje i kolega Koláře Petr Binar. Ten ukázal, že porucha funkce bránice spolu s poruchou funkce páteře, a tím i postury, významně ovlivňuje například chronické pálení žáhy, kterým trpí až čtyřicet procent lidí.

Pro pedagogickou odbornou i laickou veřejnost mohou být jistě zajímavé i názory na **inkluzi**. K tomu autor poznamenává, že jiné priority budeme mít samozřejmě u dítěte s nižším stupněm motorického postižení a u dítěte, kde dominuje mentální postižení. Připojuje svou konkrétní zkušenost. Typický případ nesmyslného postupu zažil kdysi v Kanadě, když do střední školy přivezli dívku s těžkým Rettovým syndromem, silně autistickou a s výrazným mentálním postižením. Ležela vzadu za lavicemi a stále vydávala zvuky rušící ostatní studenty. Škola tím chtěla ukázat, jak vyspělou pedagogickou a sociální rehabilitaci mají a jak hendikepované děti integrují do společnosti. Byl to samozřejmě nesmysl. Kolář shrnuje, že se plně staví za to, aby se postižené děti integrovaly, ovšem ne za každou cenu. Je nutné, aby se veškerá péče o dítě s postižením děla v pravý čas a v adekvátní a náležitě míře.

Na jiném místě můžeme číst, že **postižení dítěte** rodinu velmi často stigmatizuje. Jsou partneři, kteří to unesou, a dokonce je tato situace ve výsledku posílí a ukáže jim cestu, směr, cíl života, u jiných však vede k rozchodu, což má na rodinu včetně postiženého dítěte někdy až tragický dopad. Předpokladem toho, aby rodina tuto náročnou životní situaci zvládla, je to, že nesmí vnímat postižené dítě jako něco, co je jen a jen neštěstí: vám mnoho bere, ale také dává. Rodiče to musí přijmout jako životní zkoušku a úkol. Dítě samo většinou netrpí, své postižení takto nevnímá. K tomu ho často přivede až chybný postoj rodiny a okolí.

Postižené dítě potřebuje ve výchově důslednost, dokonce možná ještě větší než dítě zdravé. Určitou míru odpovědnosti v pomoci rodičům je třeba přenést také na sourozence dítěte. Rodiče však nemají postižené dítě před nimi upřednostňovat. Někdy se stává, že se terapie účastní jen jeden z rodičů. Podíl na ní ale musí mít oba, zvláště když je dítě malé. Důležitou zásadou také je, že rodiče se musí pro dítě obětovat, aniž by se sami stali jeho obětí. K tomu myslím není třeba nic dodávat, zvláště když si uvědomíme, že jsou to názory člověka, který během své praxe řešil mnoho případů dětí s postižením.

V souvislosti s jedinci postiženými specifickými poruchami je nutné také připomenout, že ve srovnání s minulostí přežívá mnohem víc dětí s nízkou porodní hmotností, které mají větší předpoklady ke vzniku vývojové dyspraxie. Studie dokumentují, že víc postihuje chlapce. Někdy se slučuje s dalšími poruchami, zejména s poruchou pozornosti s hyperaktivitou či bez ní, se

specifickými poruchami učení, především čtení, se specifickými poruchami řeči a s těmi, které patří do širšího spektra autismu.

Konkrétně autor zmiňuje dnes ve školství hojně probírané téma poruch učení. Píše, že dnes jsou pomalu všichni školáci „dys“. Co se týká dyspraxie, na rehabilitaci patří kolem 6 % dětí. Zbytek potřebuje jen dostatek adekvátního pohybu, a hlavně příležitost k němu.

Zajímavá je z pohledu vychovatelů a učitelů i otázka, kdy vůbec lze u dítěte rozpoznat, jestli je nebo není **pohybově šikovné** neboli **nadané na sport**. Dozvídáme se, že ideomotorické schopnosti lze posuzovat už od tří let, větší výpovědní hodnotu pro sport mají ale až od šesti let. Ovšem k významným složkám sportovního talentu, o níž se tolik nemluví, patří schopnost nápodoby, která se váže na centrální funkce. Letitým pozorováním si autor všiml, že špičkoví hráči se v šatnách často baví tím, že zdařile imitují jiné: jsou schopni výborně napodobit manželku spoluhráče, trenéra, kolegu. Například tenista Djoković dokonale napodobuje jak hru, tak chování všech špičkových hráčů, dokonce i hráček. Schopnost nápodoby je totiž klíčem k pochopení lidského vývoje od chování, schopnosti využívat mluvený jazyk až po emoce a sociální dovednosti. V této souvislosti se mluví o zrcadlových neuronech. Ten, kdo není schopen nápodoby v dětství, nebude to umět ani v dospělosti. Proto by i schopnost vizuální pohybové nápodoby měla být součástí testu sportovního talentu.

Ohledně toho, jak se **prolíná psychika a jeho tělesná složka**, má prof. Kolář za to, že dnes jsme mnohem méně „otužili“ tělesně i psychicky, a tím se mění i náš vztah k bolesti. Zajímavé se v této souvislosti jeví i postřehy o prahu bolesti. Prokázalo se, že se odlišují i podle jednotlivých etnik. Například Italové mají jiné vnímání bolesti než Švédové, protože mají i jinou emocionalitu. Vnímání bolesti výrazně moduluje její afektivní složka. Žena, která má při havárii v autě děti, vůbec nezaznamená, že má zlomenou nohu, protože soustředí mysl jen na to, jak jsou na tom děti.

Pro pacienty, ale i pro ty, kterých se ještě netýká zdravotní problém, bude vhodné si uvědomit, že za správně nastavených podmínek má člověk významnou schopnost autoreparace neboli sebeopravy. Pokud je doporučena léčba ploténky dietou, připadá mu to úsměvné, ale má to svou logiku. Lze se setkat s případy, kdy němou ploténku probudí některá interní a onkologická onemocnění. Jde totiž o křehkou oblast, která o sobě dá vědět tehdy, když v organismu probíhají nějaké změny.

Pro oblast **zdravotnictví** mohou být podnětné uvedené informace a zkušenosti ze světa. Například se autor zmiňuje o fázovém modelu rehabilitace. V Německu, kde tento model vznikl, mají dokonce zákon o rehabilitaci a uplatňuje se i ve Švýcarsku. Je ekonomicky koncipován tak, aby lidi mo-

tivoval k aktivitě: pokud na sobě pracují nebo jsou jinak aktivní, dostanou od státu vyšší podporu, než když nedělají nic. V naší zemi bohužel lidi, kteří chtějí být aktivní, oproti těm pasivním nijak neznevýhodňujeme.

V další části knihy se autoři věnují i **problematickému stresu**. K tomu se dočteme, že neschopnost nalézt správnou míru, a především formu odpočinku je jednou z významných příčin našich onemocnění. Většinou nejde ani tak o to, kolik odpočíváme, ale spíš jakou formou. Mnohé zkušenosti například dokládají, že pokud je organismus delší dobu v plné výkonnosti a pod vlivem stresu a najednou vysadí, „zhroutí se“. Člověk se například měsíce o někoho blízkého stará, při tom ještě pracuje, a teprve až tahle povinnost odpadne, padne sám pečovatel. Souvisí to s tím, že pokud byl stres na samé hranici tolerance, náš práh bolesti únavy klesne po vypnutí stresové reakce opět na normální úroveň a my začneme pociťovat i ty tělesné a duševní stavy, které jsme pod stresovou reakcí vůbec nevnímali.

O **pozitivním účinku pohybu** není sporu. Nicméně je žádoucí si znovu připomenout i jeho pozitiva ze zdravotního i výchovného působení. Zaznamenáváme ochranný účinek pohybové aktivity, jenž snižuje u lidí nemocnost a úmrtnost téměř o 40 % proti těm, kdo mají sedavý způsob života. Jako alarmující je nutné vnímat sdělení, že 40 % lidí nemá dnes téměř žádnou pohybovou aktivitu.

Jako účinný prostředek odpočinku je doporučena **relaxace**. Přes hlubokou relaxaci můžeme ovlivnit vnitřní procesy, které souvisí s regulací stresu – centrálního, vegetativního, hormonálního a v konečném důsledku i imunitního. Hlubokou relaxaci je možné přeladit i naše vegetativní funkce, které normálně neovládáme, třeba zklidnit tepovou frekvenci. Hloubka relaxace je každému dána jinak, je to individuální záležitost. Je třeba si uvědomit, že u chronické únavy je hluboká relaxace zcela zásadní, a je dokonce důležitější než cvičení. Že se dá hluboká relaxace trénovat, je celkem známo, ale vyžaduje to cvik a pravidelný trénink. Jde totiž o stejně náročnou dovednost, jakou je třeba zvládnutí hraní tenisu.

K relaxaci autor knihy také doporučuje dopřát si přes den pěti- nebo desetiminutový mikrosnánek. V některých případech stačí k získání nové energie sednout si na čtvrthodinku do křesla, zavřít oči a maximálně se uvolnit.

O chvále pohybu už bylo řečeno mnohé, ale je dobré si připomenout dle slov autora, že stejně jako škodí nedostatek pohybu, škodí i nevhodné, nadměrné a nárazové sportování. Jedna studie dokonce ukázala, že po amatérském maratonu mělo víc než 40 % jeho účastníků v krvi kardiomarkery, konkrétně bílkovinu troponin, která se v ní vyskytuje pouze při infarktu myokardu.

A opět několik postřehů ke **školskému systému** u nás. Kolář se domnívá, že vysoké školy by se měly otevírat daleko menšímu počtu lidí než dnes a obory jako rekreologie a jim podobné by se měly zrušit. Mají příliš úzké vymezení, takže většina jejich absolventů pak stejně pracuje jinde, ale jelikož jsou financovány ze státních peněz, ubírají tyto prostředky školám s reálnou náplní a kvalitou. Dodejme, že by určitě bylo dobré, kdyby si to uvědomili lidé, kteří rozhodují o školské politice. Proto i jim lze doporučit tuto knihu. Věřím ale, že na patřičných místech působí osvícení lidé a s názory autora knihy jsou už obeznámeni.

Ještě několik postřehů o výchově. Kolář píše, že někdy svůj život deformujeme a ztrácíme přirozený pohled na problémy, které k normálnímu životu patří. Odvolává se na první kapitolu knihy, kde se dočteme, že se děti sice pořád chovají jako děti, jenže my dnes jejich chování zařazujeme pod různá „dys“, snažíme se je léčit, a dokonce regulovat psychofarmaky. Léky dnes v Americe užívají i psi, když mají špatnou náladu, aby si život líp „užili“. Zapomíná se na přirozenost, přestáváme jí rozumět, a pak se chováme nepřirozeně.

S tímto názorem autora určitě souvisí i velmi podnětný pohled na stáří. Chceme se stářím bojovat, někteří lidé neustále soutěží se svým mládím. Ústup výkonnosti však musíme umět akceptovat. S tím souvisí i doporučení směřovaná k seniorům ohledně pohybu. Starší člověk se má věnovat pohybu, který je mu vlastní, přirozený nebo který zná celý život. Stáří není vhodná doba k tomu, aby se učil novým činnostem. V tomhle věku zkrátka nelze s žádným sportem začínat.

Profesor Kolář píše také o těch, kteří jsou pro něj v životě inspirací. Například zmiňuje bývalého prezidenta Klause, když píše, že se od něj naučil, jak je důležité mít v myšlení určitý kompas, rozlišovat mezi tím, co je obecné, koncepční, specifické a co proměnné, co je podstatné a méně podstatné, co je systém a co je subsystém, co je krátkodobé a co dlouhodobé, a do tohoto zarámování si zařazovat informace jako puzzle. Zmíněný princip si musí člověk nést celým životem, a to ve všech oblastech, medicínu nevyjímaje.

Jako přílohu v závěru knihy najde čtenář cvičení ve vývojových pozicích, které je v souladu s konceptem dynamické muskulární stabilizace (DNS).

Dospěli jsme k samotnému závěru knihy. Recenze se pokusila knihu představit jako sled velmi inspirativních, někdy i provokativních myšlenek. Domnívám se, že tak by to mělo být. Knihy a jejich autoři mají čtenáře „probudit“ a posléze i „nabudit“, aby udělali něco se sebou samými a případně i s okolním světem. Domnívám se, že recenzovaná kniha má tento potenciál. Proto ji doporučuji všem, kdo mají rádi rozhovory s moudrymi lidmi, kteří nevydávají své postřehy za dogmata. Kež bychom nalézali na pultech více

takové literatury. Znovu si dovolím připomenout, že ač autor není pedagog, publikace může v mnohém inspirovat právě pedagogy, ať už profesionály, či laiky, například rodiče.

Autorka

Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno,
e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

Doc. PhDr. JIŘÍ SEMRÁD, CSc.

Milan Škrabal

Datum narození: 28. března 1944

Pracoviště: České vysoké učení technické v Praze,
Masarykův ústav vyšších studií,
Oddělení pedagogických a psychologických studií

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální pedagogiky



Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., se v letošním roce dožívá významného životního jubilea 75 let. I když je to jen náhodná shoda okolností, datum jeho narození vykazuje některé zajímavé obdobné prvky s datem narození J. A. Komenského. V životě Jiřího Semráda bychom mohli sledovat i další aspekty pedagogického osobnostního a profesního profilu v paralele ke zmíněné osobnosti vědy a vzdělávání. Je to nejen zaměření do oblasti, kterou můžeme shrnout pod pojmem sociální. A pro zajímavost, jsou zde i určité kořeny spojující ho s krajem, kde se Komenský narodil i působil.

Každé jubileum vybízí k pohledu na životní dráhu, i když docent Semrád zatím zdaleka nevyužívá možností zaslouženě odpočívat. Takže alespoň průběžný pohled. Někteří možná vědí, že na počátku životní a profesní cesty se mohl etablovat i v jiném společenském uplatnění. Studoval operní zpěv a měl nakročeno k úspěšnému uměleckému působení. Možná jím dodnes připomínaná pedagogická erudice jeho učitelů ho vedla k nahlížení na profesní přípravu i v tomto směru, k zobecňování přístupů. Není nic mimořádného, že nakonec zvítězila v jeho životě věda i pedagogické působení. Kromě výuky na několika vysokých školách, včetně vojenského zaměření, byla jeho vědecká dráha shodou šťastných okolností spojena s vrcholnou institucí v pedagogických vědách, s Pedagogickým ústavem J. A. Komenského Československé akademie věd. Získání vědecké hodnosti se tak jaksi bere jako logické; časem působil v pozici zástupce ředitele. Ke zmíněným šťastným okolnostem přičtíme i skutečnost, že řadu let vedla tuto instituci profesorka Jarmila Skalková, která ovlivnila nejen pedagogické vědy, ale vychovala i generace lidí v těchto oborech celoživotně úspěšně působící. Její erudice, vysoká vzdělanost i způsob práce, vystavěné na důsledném analytickém a srovnávacím přístupu, tak založily jak profil práce, tak bázi

pro pokračování tohoto odkazu u těch, kteří ji následovali. Vědecký kredit Jiřího Semráda vedl k vyžádanému uplatnění v souběžně vykonávané roli vědeckého sekretáře v sekci společenských věd ČSAV, vedené místopředsedy této instituce. Jak Jiří Semrád rád připomíná, bylo to snad volání osudu, kdy měl v akademii věd v gesci také pracoviště archeologická i slovanských studií, svého času založená jeho pradědem, prof. Luborem Niederlem, někdejším rektorem Karlovy univerzity v Praze.

Jiří Semrád se v průběhu let stal uznávaným odborníkem v oboru pedagogických věd. Celoživotně se výzkumně zabývá řadou okruhů výchovy a vzdělávání a podílí se na teoretických a empirických výzkumech nejen ve vlastní činnosti, ale i jako poskytovatel či garant uplatňování metodologických a metodických zásad, především v pedagogických vědách. Kromě obecné pedagogiky a dalších disciplín se specializuje na oblast sociální pedagogiky. Ve vědecké a pedagogické činnosti největší pozornost věnuje problematice utváření hodnot, hodnotových orientací a světového názoru, otázkám vnímání životní role a pozice u dětí a mládeže, dále podněcování a rozvíjení tvořivosti jak odborné, tak sociální, problémům sociálně negativního chování a jednání dětí a mládeže a ke stěžejním okruhům jeho zájmu patří také inovace systémů vzdělávání v odborném školství s ohledem na proměnu společenských podmínek a rovněž otázky související s procesy současných etap školské reformy.

Pedagogické vědy garantuje i v programech realizovaných na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT, jako je učitelství pro techniky, a v programech doktorských studií nejen na ČVUT, kde je zastoupena metodologie věd. Jeho odborný a vědecký profil a zkušenosti ho vedly v průběhu let k působení v řadě vědecko-výzkumných a vědecko-pedagogických pozic, jako je členství ve vědecké radě Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, členství v oborové radě Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně aj. Vědecká a publikační erudice zakládá v průběhu profesní dráhy garantování předmětových a oborových specializací z oblasti sociální pedagogiky a sociální tvořivosti a rovněž v rámci doktorského studia na několika vysokých školách. Připomeňme i členství v redakčních radách odborných časopisů, mezinárodních i tuzemských. Z nich jmenujme současné členství v redakční radě časopisu *Lifelong Learning*, zaměřeného na celoživotní vzdělávání. V průběhu času působil Jiří Semrád také v akademických orgánech a v akademické samosprávě včetně vedení jejich složek, a to po řadu volebních období. Dlužno připomenout rovněž grantové činnosti – jmenujme zde jako příklad alespoň to, že byl navrhovatelem a úspěšným řešitelem grantu GA ČR s tématem „Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí v podmínkách integrující se

Evropy“. Pod jeho vedením vznikla řada publikací, jež se staly východiskem pro programové pojetí vysokoškolské přípravy učitelů.

Jiří Semrád reflektuje mnoho zkušeností ze svého života a působení. Jeho komentáře se vyznačují hlubokou znalostí věcí, a především jsou založeny na odkazu poznání pro zdárný postup a poučení. Jsou tak historickým, ale i znalostním exkurzem, vědomě chápaným východiskem, jak postupovat dál, s cenným vnímáním lidského faktoru u každého společenského dění.

Docent Jiří Semrád je stále aktivní, pracuje na plný výkon. Popřejme mu do dalších let dobré zdraví a spokojenost v pracovním i osobním životě.

Autor

PaedDr. Milan Škrabal, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Oddělení pedagogických a psychologických studií, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha, e-mail: Milan.Skrabal@cvut.cz



Pozvánka na mezinárodní vědeckou konferenci

ICOLLE 2019

17.–18. 9. 2019

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
dovolte nám, abychom Vás pozvali na 11. ročník mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání ICOLLE 2019.

Hlavním tématem konference je

„Udržitelnost ve vzdělávání – minulost, současnost a budoucnost“

Cílem mezinárodní vědecké konference je zhodnotit aktuální trendy v rámci udržitelnosti ve vzdělávání v souvislosti s celoživotním vzděláváním z pohledu empirického výzkumu i praktických zkušeností a diskutovat nad možnostmi jejich dalšího rozvoje.

Uvítáme příspěvky s teoretickým, empirickým, metodologickým či praktickým zaměřením k danému tématu, obdobně jako výstupy z právě probíhajících či již ukončených studentských výzkumů a projektů (diplomové či disertační práce).

Konference je určena všem, kteří se při své odborné činnosti zabývají problematikou spojenou se vzděláváním nebo školstvím a zajímá je výše uvedené téma – vysokoškolským pedagogům, vědeckým pracovníkům, učitelům, poradenským pracovníkům, magisterským nebo doktorským studentům, pracovníkům v oblasti dalšího profesního a zájmového vzdělávání včetně širší odborné veřejnosti.

Výstupem konference bude recenzovaný sborník příspěvků. Účastníci konference mají dále možnost nabídnout rozšířený příspěvek k publikování do recenzovaného časopisu *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*.

Další informace o konferenci a registrační formulář jsou dostupné na stránkách konference

www.icolleconference.cz

Na Vaši účast se těší

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
ředitel VÚ ICV MENDELU



**Invitation on International Scientific Conference
ICOLLE 2019**

17th–18th September 2019

Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Dear colleagues,

it is our pleasure to invite you to the International Scientific Conference ICOLLE 2019. The Main Conference Theme is

„Sustainability in Education – Past, Present and Future“

The aim of the 11th International Scientific Conference of Lifelong Learning ICOLLE 2019 – Sustainability in Education. Past, Present and Future – is to review current trends in the sustainability in education with regard to lifelong learning from the point of view of both empirical research and practical experience and discuss possibilities of their further development.

We welcome contributions of theoretical, empirical, methodological or practical nature dealing with the given topic as well as outcomes of the ongoing or already finished student research or projects (diploma or dissertation theses). The conference aims at all those who deal with the issues connected to education in their professional activities and who are interested in the chosen topic – university staff, scientific workers, teachers, counsellors, master's or doctoral programme students, professionals in the field of further and non-formal education including the general professional public.

Reviewed proceedings with the contributions will be the output of the conference. Further, the participants have the opportunity to offer their expanded papers for publication in the reviewed scientific Journal of *Lifelong Learning*.

More information about the conference and the registration form are available on the conference website

www.icolleconference.cz/en

We are looking forward to your participation

Assist. Prof. Petr Adamec, PhD.

Director ILL MENDELU

Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání

2019, roč. 9, č. 1

Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou třikrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodiků vydávaných v České republice a do databázi EBSCO a ERIH PLUS.

Redakční rada:

- Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání (předseda redakční rady)
- doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- doc. PaedDr. Ľubor Határ, Ph.D., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- doc. PhDr. Petr Hladčo, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- prof. Dzintra Iliško, Ph.D., Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha
- doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Slovenská republika
- dr. hab. prof. Beata Piłtuła, Ph.D., Silesian University of Technology, College of Social Sciences and Foreign Philologies, Gliwice, Polsko
- doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií
- doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M., Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Brno
- PhDr. Michal Šerák, Ph.D., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
- Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
- PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Olomouc
- PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D., Pedagogická univerzita v Krakově, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
- dr. habil. Péter Tóth, Univerzita Óbuda, Centrum pro inženýrské vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
- doc. PhDr. Stefan Vendel, CSc., Prešovská univerzita v Prešove, Inštitút psychológie, Slovenská republika
- prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

Redakce: Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Mgr. Alena Bendová, Ph.D., Ing. Martina Urbánková

Názory prezentované autory v publikovaných příspěvcích se nemusí shodovat s názorem redakce časopisu.

Návrh obálky: Emina Budurinová

Jazykové korektury: PhDr. Dana Pokorná, PhDr. Anna Zelenková, Ph.D., Mgr. Lenka Schormová

Vydavatel:

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
IČ 62156489

Vychází třikrát ročně

Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

Sazba: doc. Ing. Jití Rybička, Dr.

Webové stránky časopisu: <http://lifelonglearning.mendelu.cz>

Facebook: <http://www.facebook.com/11journal>

Adresa redakce: Časopis Lifelong Learning
Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)

Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání

2019, Vol. 9, No. 1

The *Lifelong Learning* journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published three times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included to the List of reviewed non-impacted periodicals published in the Czech Republic and in EBSCO and ERIH PLUS databases.

Editorial Board:

- Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic (Editor-in-Chief)
- doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D., Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D., University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- doc. PaedDr. Ctibor Határ, Ph.D., Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- prof. Dzintra Iliško, Ph.D., Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D., Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D., Charles University, Faculty of Education, Czech Republic
- doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D., Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- dr. hab. prof. Beata Pitula, Ph.D., Silesian University of Technology, College of Social Sciences and Foreign Philologies, Gliwice, Poland
- doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., Czech Technical University in Prague, Masaryk Institute of Advanced Studies, Czech Republic
- doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M., Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Studies, Czech Republic
- PhDr. Michal Šerák, Ph.D., Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
- Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D., Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning, Brno, Czech Republic
- PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA, Palacký University Olomouc, Faculty of Arts, Olomouc, Czech Republic
- PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D., Pedagogical University of Cracow, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
- dr. habil. Péter Tóth, Obuda University, Centre for Engineering Education, Budapest, Hungary
- doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc., University of Presov, Institute of Psychology, Slovak Republic
- prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D., Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

Editorial Office: Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Mgr. Alena Bendová, Ph.D., Ing. Martina Urbánková

Cover Design: Emina Budurinová

Language Editors: PhDr. Dana Pokorná, PhDr. Anna Zelenková, Ph.D., Mgr. Lenka Schormová

Publisher:

Mendel University in Brno, Institut of Lifelong Learning

Zemědělská 1, 613 00 Brno, Czech Republic

Registration number of Ministry of Culture: MK ČR E 20235

Typesetting: doc. Ing. Jiří Rybička, Dr.

Journal Website: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/en>

Facebook: <http://www.facebook.com/11journal>

Contact:

Journal of Lifelong Learning

Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Zemědělská 5, CZ-613 00 Brno

e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)