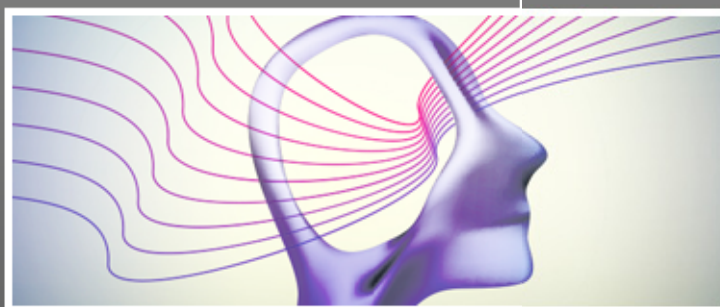
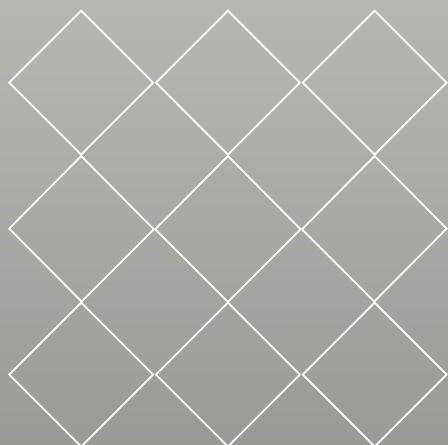




- ◇ výstupy grantů
- ◇ Research and Development
- ◇ OPEN ACCESS
- ◇ výsledky vědecké práce

◇ **GRANT Journal** je vědecký časopis publikující výsledky výzkumné a vědecké činnosti příjemců grantů a veřejných podpor. **GRANT Journal** publikuje recenzované vědecké práce a vědecké studie. ◇ **GRANT Journal** is a scientific journal, that publishes results of research and science activities of grantee. **GRANT Journal** publishes original scientific articles and scientific studies. ◇ Příspěvky v časopise jsou recenzovány. Příspěvky neprocházejí jazykovou redakcí. ◇ Contributions in the journal have been reviewed but not edited. ◇ Ročně vycházejí 2 čísla. 2 issues per volume.

Address of the editorial board: GRANT journal. TECHNOLOGICKÉ CENTRUM Hradec Králové, o. p. s., Piletická 486/19, Hradec Králové, 503 41, The Czech Republic, Tel.: +420 498 651 295, <http://www.tchk.cz/>

Published by: MAGNANIMITAS Assn.

◇ Objednávky předplatného přijímá redakce. Cena předplatného je 50 EUR. Jednotlivá čísla lze objednat do vyčerpání zásob (cena 25 EUR za kus). ◇ Subscription orders must be sent to the editorial office. The price is 50 EUR a year (2 issues per volume). It is possible to order older issues only until present supplies are exhausted (25 EUR an issues).

Price of CD holder: 25 €

© GRANT journal ◇ ISSN 1805-062X (CD-ROM), ISSN 1805-0638 (Online) ◇ <http://www.grantjournal.com/>

Časopis je vydáván v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

OBORY

Aeronautika, aerodynamika, letadla
Akustika a kmity
Analytická chemie, separace
Anorganická chemie
Aplikovaná statistika, operační výzkum
Archeologie, antropologie, etnologie
Astronomie a nebeská mechanika, astrofyzika
Báňský průmysl včetně těžby a zpracování uhlí
Bezpečnost a ochrana zdraví, člověk – stroj
Biofyzika
Biochemie
Biotechnologie a bionika
Botanika
Dějiny
Dermatovenerologie
Dokumentace, knihovnictví, práce s informacemi
Ekologie – společenstva
Ekonomie
Elektrochemie
Elektronika a optoelektronika, elektrotechnika
Elementární částice a fyzika vysokých energií
Endokrinologie, diabetologie, metabolismus, výživa
Epidemiologie, infekční nemoci a klinická imunologie
Farmakologie a lékařská chemie
Filosofie a náboženství
Fyzika pevných látek a magnetismus
Fyzika plazmatu a výboje v plynech
Fyzikální chemie a teoretická chemie
Fyzologie
Genetika a molekulární biologie
Geochemie
Geologie a mineralogie
Gynekologie a porodnictví
Hnojení, závlahy, zpracování půdy
Hutnictví, kovové materiály
Hydrologie a limnologie
Hygiena
Chirurgie včetně transplantologie
Choroby a škůdci zvířat, veterinární medicína
Choroby, škůdci, plevele a ochrana rostlin
Chov hospodářských zvířat
Imunologie
Informatika
Inženýrské stavitelství
Jaderná a kvantová chemie, fotochemie
Jaderná energetika
Jaderná, atomová a molekulová fyzika, urychlovače
Jaderné odpady, radioaktivní znečištění a kontrola
Jazykoveda
Kardiovaskulární nemoci včetně kardiologie
Keramika, žáruvzdorné materiály a skla
Kompozitní materiály
Kontaminace a dekontaminace půdy včetně pesticidů
Koroze a povrchové úpravy materiálu
Kosmická technologie
Lékařská zařízení, přístroje a vybavení
Lesnictví
Makromolekulární chemie
Mechanika tekutin
Městské, oblastní a dopravní plánování
Mikrobiologie, virologie
Morfologické obory a cytologie
Navigace, spojení, detekce a protiopatření

Nejaderná energetika, spotřeba a užití energie
Neurologie, neurochirurgie, neurovědy
Obecná matematika
Ochrana krajinných území
Onkologie a hematologie
Optika, masery a lasery
Organická chemie
OŘL, oftalmologie, stomatologie
Ostatní lékařské obory
Ostatní materiály
Ostatní obory vnitřního lékařství
Ostatní strojírenství
Pedagogika a školství
Pediatrie
Pedologie
Pěstování rostlin, osevní postupy
Plasmnictví, mas-media, audiovizie
Pneumologie
Počítačový hardware a software
Pohon, motory a paliva
Politologie a politické vědy
Potravinařství
Pozemní dopravní systémy a zařízení
První vědy
Průmyslová chemie a chemické inženýrství
Průmyslové procesy a zpracování
Psychiatrie, sexuologie
Psychologie
Rybářství
Řízení spolehlivosti a kvality, zkušebnictví
Řízení, správa a administrativa
Seismologie, vulkanologie a struktura Země
Senzory, čidla, měření a regulace
Sociologie, demografie
Sport a aktivity volného času
Stavebnictví
Strojní zařízení a nástroje
Střelné zbraně, munice, výbušniny, bojová vozidla
Šlechtění a plemenářství hospodářských zvířat
Šlechtění rostlin
Teoretická fyzika
Teorie a systémy řízení
Teorie informace
Termodynamika
Traumatologie a ortopedie
Tuhý odpad a jeho kontrola, recyklace
Umění, architektura, kulturní dědictví
Únava materiálu a lomová mechanika
Vědy o atmosféře, meteorologie
Veřejné zdravotnictví, sociální lékařství
Vliv životního prostředí na zdraví
Vojenství
Využití počítačů, robotika a její aplikace
Výživa hospodářských zvířat
Zemědělská ekonomie
Zemědělské stroje a stavby
Zemský magnetismus, geodesie, geografie
Znečištění a kontrola vody
Znečištění a kontrola vzduchu
Zoologie

BRANCHES

Acoustics and oscillation
Aeronautics, aerodynamics, aeroplanes
Agricultural economics
Agricultural machines and construction
Analytical chemistry, separation
Applied statistics, operational research
Archaeology, anthropology, ethnology
Art, architecture, cultural heritage
Astronomy and celestial mechanics, astrophysics
Atmospheric sciences, meteorology
Biochemistry
Biophysics
Biotechnology and bionics
Botany
Cardiovascular diseases including cardio-surgery
Ceramics, fire-proof materials and glass
Civil engineering
Composite materials
Computer hardware and software
Contamination and decontamination of soil including pesticides
Corrosion and material surfaces
Cosmic technologies
Dermatology and venerology
Diseases and animal vermin, veterinary medicine
Diseases, pests, weeds and plant protection
Documentation, librarianship, work with information
Earth magnetism, geodesy, geography
Ecology - communities
Economics
Electrochemistry
Electronics and optoelectronics
Elementary particle theory and high energy physics
Endocrinology, diabetology, metabolism, nutrition
ENT (ie. ear, nose, throat), ophthalmology, dentistry
Environmental impact on health
Epidemiology, infection diseases and clinical immunology
Farm animal breeding and farm animal pedigree breeding
Fatigue and fracture mechanics
Fertilization, irrigation, soil treatment
Firearms, ammunition, explosives, combat vehicles
Fishery
Food industry
Forestry
General mathematics
Genetics and molecular biology
Geochemistry
Geology and mineralogy
Gynaecology and obstetrics
History
Hydrology and limnology
Hygiene
Immunology
Industrial chemistry and chemical engineering
Industrial processes and processing
Informatics
Information theory
Inorganic chemistry
Land transport systems and equipment
Legal sciences
Linguistics
Liquid mechanics
Literature, mass media, audio-visual activities
Macromolecular chemistry

Machinery and tools
Management, administration and clerical work
Medical facilities, apparatus and equipment
Metallurgy, metal materials
Microbiology, virology
Militarism
Mining industry including coal mining and processing
Morphological game parks and cytology
Municipal, regional and transportation planning
Navigation, connection, detection and countermeasure
Neurology, neuro-surgery, neuro-sciences
Non-nuclear power engineering, energy consumption and utilization
Nuclear and quantum chemistry, photo chemistry
Nuclear energy
Nuclear waste, radioactive pollution and control
Nuclear, atomic and molecular physics, accelerators
Nutrition of farm animals
Oncology and haematology
Optics, masers and lasers
Organic chemistry
Other fields of internal medicine
Other machinery industry
Other materials
Other medical fields
Paediatrics
Pedagogy and education
Pedology
Pharmacology and apothecary chemistry
Philosophy and religion
Physical chemistry and theoretical chemistry
Physiology
Plant cultivation
Plant growing, crop rotation
Plasma physics and discharge through gases
Pneumology
Political sciences
Pollution and air control
Pollution and water control
Propulsion, engines and fuels
Protection of landscape
Psychiatry, sexology
Psychology
Public health system, social medicine
Reliability and quality management, industrial testing
Safety and health protection, safety in operating machinery
Seismology, volcanology and Earth structure
Sensors, detecting elements, measurement and regulation
Sociology, demography
Solid waste and its control, recycling
Solid-state physics and magnetism
Sport and leisure time activities
Structural engineering
Surgery including transplantology
Theoretical physics
Theory and management systems
Thermodynamics
Traumatology and orthopaedics
Use of computers, robotics and its application
Zoology
Zootechnics

◇ **GRANT journal** je vědecký časopis publikující výsledky výzkumné a vědecké činnosti příjemců grantů a veřejných podpor. **GRANT journal** publikuje recenzované vědecké práce a vědecké studie. ◇ **GRANT journal** is a scientific journal, that publishes results of research and science activities of grantee. **GRANT journal** publishes original scientific articles and scientific studies.

Časopis je vydáván v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Společenské vědy, Social Sciences

Audio engineering books as an object of research for improve curriculum of technically oriented music education <i>Pavol Brezina</i>	6
Výzkum zaměřený na metodologické aspekty zkoumání přístupů pedagogů a jejich angažovanosti v povinném vzdělávání: se zaměřením na sociálně vyloučené (romské) žáky <i>Eva Nyklová, Martin Kaleja</i>	14
Vývoj reklamní fotografie na sociální síti Instagram: Zdánlivé mizení žánru reklamní fotografie <i>Lucie Kubičková</i>	21
Noetické a ontologické přesahy v slovesné tvorbě mentálně nemocných: terapie a umělecké slovo z pohledu literární vědy <i>Alexej Mikulášek</i>	30
Imaginatívne procesy vo vokálnej edukácii so zameraním na nonartificiálny spev <i>Iveta Štrbák Pandiová</i>	36
Interkultúrny aspekt výučby cudzích jazykov ako súčasť politického vzdelávania <i>Mária Polčicová</i>	39
Aspekty pracovnej mobility v oblasti EURES-T Beskydy s akcentom na vybrané pracovné a životné podmienky <i>Eva Rievajová, Miriama Trebichalská</i>	44
Financing higher education on the principle of transferred prices <i>Jaromír Tichý</i>	50
Factors influencing the choice of Czech pupils to study at a secondary school with a focus on engineering <i>Dana Vicherkova</i>	54
Generace Z a YouTube: Analýza mediálního chování uživatelů <i>Pavel Vlk</i>	58
Problematika rovnoměrnosti vzdělávání na příkladu cizích jazyků v ČR <i>Helena Vomáčková, Jaroslav Kříž</i>	65

Informatika, Informatics

Comparison of weigh in motion technologies <i>Michal Frniak, Miroslav Markovič, Jozef Dubovan, Milan Dado</i>	70
--	----

Průmysl, Industry

Full-scale experimental study of welded RHS T-joints with offset and it main outcomes <i>Svitlana Kalmykova, František Wald</i>	76
Low-cost Reduction of Inventory in Storages <i>Vladimír Sojka, Petr Lepšík</i>	82

GRANT journal

◆ Společenské vědy
◆ Social sciences

Audio engineering books as an object of research for improve curriculum of technically oriented music education

Pavol Brezina¹

¹ Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Department of Music; Drazovska cesta 4, 94974 Nitra, Slovakia; pbrezina@ukf.sk

Grant: 023UKF-4/2018

Název grantu: Advanced application of ICT in music education

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract The use of information and communications technologies in music education at primary schools of arts in Slovakia takes place especially within the Music and the Computer course. This course has been taught at schools since 2006 but no detailed methodological guidance has been written for it yet, nor have the overall contents of the course been designed. This paper presents the outcome of a research that mapped sixteen specialist texts focusing on education in the field of audio production. Based on these, it presents a proposal for the contentual concepts of education and a proposal for the structure of the curriculum of the Music and the Computer course.

Key words: audio, education, music

1. ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF THE MUSIC AND THE COMPUTER COURSE

The use of modern digital didactic tools in music education has had a tradition in Slovakia since about 1999 when the Infovek [Info-Age] project came into being as a result of the activities of a non-profit organization called Asociácia Projektu Infovek [Association of the Infovek Project]. The aim was to modernize and support the teaching process with ICT. The website of the project, www.infovek.sk, was developed in the same year and a hardware infrastructure began to be built at 79 schools. In March 2000, the Tender Committee of the Ministry of Education of the Slovak Republic selected 150 schools for the Infovek project and, in August 2000, the training of teachers started. Asociácia Projektu Infovek, in collaboration with the Ministry of Education of the Slovak Republic, organized an Infovek Summer School, which was attended by 120 teachers. The project turned out to be a success at that time already, which is documented by the approval of the proposal for raising the budget for the project for 2001 to a total amount of 210 million Slovak crowns. [7] Currently, the information centre in the form of the website of the project does not function any more. The follow-up Infovek 2 project is to solve only the possibilities of the Internet connection of schools and does not deal with the form and contents of education in more detail. At universities, ICT were introduced into music education e.g. through the MOODLE online interface, by which education currently takes place at some music departments; its success is documented e.g. by a research [10] carried out by Alena Čierna in the course of several years.

Besides the online interface, which is an ideal information platform for computer-assisted instruction, several textbooks were written. One of the first of these was a methodological guide focusing on computer-assisted instruction in music education called Introduction to Working with Music Software. It was published in 2006 [11] and, in its introduction, the author calls attention to the fact that the textbook is meant for musically educated individuals who have no experience with using music software yet. More recent methodological works were written in 2013 [6, 2] but these focus only on computer programs with minimum creative potential (intonation and rhythm, writing notation) and they are primarily for computer-assisted instruction.

A lot more complex approach to the use of music software and technology is required by specialized courses, such as Music and the Computer. This course requires innovative approach and creativity from the teacher as well as pupils, and these are the main features of the teaching process. In Slovakia, this course has been taught since 2006. The project of this new course was novel and ambitious at the time, similarly to the keyboard course earlier on. However, the contents of the curriculum and the syllabus have not been updated for the past decade and, most probably, the course currently does not reflect the technological trends and innovative approaches to music education. The above assumption is based on reports on the number of pupils attending the course at primary schools of arts. The reports are registered at the Slovak Centre of Scientific and Technical Information of the Slovak Republic (hereinafter referred to as SCST SR) and are publicly available.

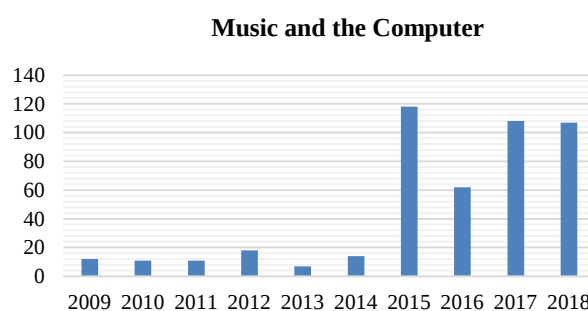


Chart 1 Number of pupils attending the Music and the Computer course in the years 2009 – 2015

Chart 1 depicts the number of pupils attending the Music and the Computer course in the respective years. It shows their total number at all the primary schools of arts in Slovakia. The SCST SR keeps similar statistics about the enrolment of pupils until 2009. The extraordinarily low interest in the course is interesting also for the reason that the curriculum and the syllabus of the course approved by the Ministry of Education of the Slovak Republic [21] impose the completion of level 1 of the primary study of keyboard playing as a condition for joining the Music and the Computer course. Despite the rapid growth of interest in the course in 2015, the change is negligible compared to the number of students attending the Keyboard course (over 4,000 every year from 2009 onwards). At present, the Music and the Computer course is not attractive for several reasons, the most significant being the inadequate specification of the learning objectives and the contentual inconsistency of the course. If the course is to train and educate individuals to have knowledge, skills and abilities in the field of working with sound, its contents must be based on the principles of audio production. The above facts are the main reasons why the current curriculum and syllabus should be changed, although a deeper analysis of the document reveals several other reasons, too. The curriculum and the syllabus of the Music and the Computer course is divided into three types of study programmes according to the requirements for the pupils' skills at playing a musical instrument. All the programmes have a fixed duration of the course for three years and the age limit of the applicants is set to 14 years. A detailed analysis of the curriculum of the course reveals the areas in which it currently does not comply with several standard didactic methods. The most severe of these appears to be its non-compliance with the method of induction which first works with specific and known elements and progresses to general notions, formulas, or even specialist terminology.

In the first year, the Music and the Computer course begins with group instruction where the terminology, technology and technological processes are introduced. However, working with music software, which is a specific and exactly describable activity, cannot be included in here. Conversely, technological processes and the use of specialist terminology belong to the category of abstract notions and, moreover, they are completely subjective in audio production. The second and the third year focus on doing practical exercises, improving instrument playing skills, and composing. Here, instruction focuses exclusively on the communication of the MIDI device with the computer. In this form, the curriculum and the sequence of the syllabus is more suitable for an experienced musician who wants to start using digital technologies for composing or performing. What appears to be problematic with the current curriculum is how to motivate the pupils. Motivation is an indispensable part of the learning process which subsequently activates the pupils and arouses their interest in the subject even outside the lessons. Focusing too narrowly on MIDI technologies and theoretical knowledge does not enable the pupils to familiarize themselves with the system of audio production from the simplest activity, that of recording sound using a microphone and working with it. MIDI technologies do not motivate the pupils adequately because they represent an abstract field of working with sound. By creating sound recordings and editing the sound, pupils can directly experience the essence of audio production and this activity activates them, too.

Although the curriculum document mentions working with audio recordings, it keeps it only as a supplement and states that it is a demanding issue which requires a separate subject of study. [21] The preference of MIDI technologies, and not only in education, may have a more prosaic reason than that of only following the current trend. We must realize that the majority of their users, for whom these technologies are developed and improved, do not work

under proper acoustic conditions. They are mostly amateurs and enthusiasts working at home. Therefore, MIDI technologies are constructed to be effective both financially and spatially. Mostly, their users can do with a computer and headphones or, in better cases, with a keyboard in addition. Definitely, educational institutions, and mainly primary schools of arts, also benefit from this effectiveness.

Another problem of the Music and the Computer course is the unclear and incomplete specification of the technical equipment. It consists primarily of audio output devices whose use is closely connected to the form of group instruction in the first year. Group instruction cannot be carried out in any other way than with headphones but the authors do not deal with the issue of audio output devices in the syllabus. In music education, this issue is often overlooked. [8] Moreover, the use of headphones is very dangerous because it can damage hearing. Portnuff and Fligor [12] called attention to this fact already in 2006 at an international conference dealing with the issue of hearing loss and hearing impairment in the case of young listeners. Depending on the model of the headphones, at their maximum volume, they can be used without risking hearing impairment only for 5 to 18 minutes. The acceptable volume of 85 dB is hard to control and achieve under the teaching conditions at primary schools of arts. The technical facilities required for the course consist of a MIDI keyboard, a computer, a sound card and software in the form of multitrack recording software and scorewriter. When creating a new curriculum and syllabus for the course, the requirements for the technical facilities must be updated in terms of modernizing the teaching process and improving the quality of the conditions in which pupils learn.

The curriculum and the syllabus of the Music and the Computer course includes a characterization of the profile of its graduates and the scope of knowledge and skills they must have. At present, the graduate profile is defined generally and, besides skills at working with technology and knowledge of music theory, it includes the development of performance skills at playing the keyboard or even improvisation skills. Although the course is closely connected to the Keyboard course and is directly linked to its completion, it may not be acceptable to develop performance skills in the Music and the Computer course. Pupils must be able to create and edit sound recordings in various forms, and this activity usually does not take place in real musical time.

Creating a high-quality audio project, which is the condition for the completion of the course, cannot be bound by demonstrating performance skills at playing an instrument because, in this way, the created audio project becomes only an accompaniment to playing the keyboard. In that case, it would be the original subject-matter of the Keyboard course where the pupil can also create his or her own accompaniment. The Music and the Computer course should be based on higher creative ambitions than creating a musical accompaniment. The scope of knowledge as it is formulated in the document is more suitable for the completion of the Keyboard course. Consequently, the question arises what is a graduate of the Music and the Computer course expected to master and what his or her key competencies, skills and abilities should be. In an ideal case, the contents of the course and its respective technical equipment can be defined based on the specifications of the graduates of the course. Evidently, when creating the existing curriculum and syllabus of the course, no basic research had been performed on which one could build. At present, we can only establish that, if the Music and the Computer course is to bring benefits for the pupils, it must primarily develop their creative musical activities and their abstract musical thinking. In this course, too, the technical aspect of implementation should be viewed as a tool to achieve the goal (to create musical audio compositions) and not as the main goal of the training. Of

course, technology as a subject of study should be in balance with the study of music theory. Therefore, at this stage of drafting a new curriculum and syllabus for the course, basic research should look at the possibilities of the contents of the course, based on which the key competencies of the pupils could be defined, in more detail.

2. RESEARCH METHODOLOGY

Since our research is based on certain pieces of knowledge which had been researched already in the previous period, the method chosen was that of applied research. We started off from the methodological guides meant for training at a professional level. The reason for such an approach is the development of an extensive research set that could be adjusted to education at primary schools of arts in the next phase by didactic reduction. In the past, several pieces of research dealt with this issue. One of the most significant ones was a quantitative questionnaire survey by Doug Bielmeier in 2014. It mapped the opinions of 100 teachers working at various universities in the US about courses focusing on communication, technology and staffing in the field of training audio technicians. [3] In the next year, the same researcher presented another interesting quantitative questionnaire survey focusing on fresh graduates of audio engineering courses and studied the preferences for skills which were the most important for them to succeed in practice. This research brought interesting findings from the aspect of music education. The graduates ranked the utilization of their knowledge of music theory and aural analysis as the most important and, at the same time, most demanding skills. Some respondents, however, stated that their study programme did not contain music theory at all. [4]

One of the most complex pieces of research on preferences for the skills and abilities of sound technicians is David Tough's quantitative questionnaire survey in 2010. The respondents were 52 professional sound engineers whose task was to mark the key skills and competencies for the work of a sound engineer until 2019. [20] All the above surveys shared a focus on a wide range of skills and competencies from various interdisciplinary fields. The data gained by quantitative methods, however, only mapped the situation in a given period, without any effort to constructively intervene in the development of any curriculum. The ambition of this research is to present a systematization and planning of the integration of the various examined topics into the contents of the Music and the Computer course and to define recommendations regarding the skills and competencies the graduates of the Music and the Computer course should have.

2.1 Research Objectives

When setting the objectives, we drew on previous pieces of research that presented findings generally. Consequently, research in this study deals with the two basic areas of the Music and the Computer course: the audio technical and the musical one. The aim of the research was to characterize the examined publications and find out the frequency of the use of the selected musical and audio technical terms they contain. To achieve the research objectives, we used the method of grounded theory [9].

Based on the outcomes of the research:

- concepts were formed to formulate the contents of the Music and the Computer course,
- the skills, abilities and competencies of the graduates of the course were defined,
- the requirements for the technical equipment required for the instruction were specified.

2.2 The Subject of the Research

Publications chosen based on a deliberate selection according to the following criteria represented the subject of the research:

- the publication is characterized as a textbook or methodological guide,
- the publication was issued by a renowned publisher focusing on education in the audio and multimedia field,
- the author of the publication is an eminent figure in his or her field, with several years of practical experience,
- the text of the publication was available or could be converted into an electronic form (this requirement is directly connected to the research methodology).

Due to the fact that no publication available in Slovak language fulfilled the above criteria, we chose 16 foreign publications, published by six various publishers, into our research set. Publications by the Focal Press (Annex R) are represented in the largest number, since this is the oldest and most prestigious publishing house for methodological literature in the field of multimedia, established in 1938 by Hungarian photographer Andor Kraszna-Krausz. [13] Four publications were published by Thomson Course Technology, established in 1989. It is the first publishing house that publishes methodological guides focusing on modern digital technologies. [1] Oxford Press, MixBooks, Flux Research and KIQ Productions are represented by one publication each. Oxford Press is one of the oldest publishing houses, established in 1478, and publishes methodological guides in several scientific fields. MixBooks issued its first publication in 1981 [14] and specializes exclusively in methodological guides for working with sound and sound technologies. Flux Research was established by Michael Paul Stavrou in 2003 [17] and serves for publishing his original texts and methodological guides. Similarly, KIQ Productions was established in 2000 [15] and is meant for publishing the specialized publications written by David Moulton.

2.3 Carrying Out the Research

The research consisted of three phases and took seven months. The preliminary phase consisted of the study of the existing pieces of research so that the suitable field and subject of research could be selected. The deliberate selection of sixteen publications was followed by the other phases of the research:

Phase 1 (descriptive method and partial evaluation of the qualitative research)

The detailed study of all the publications was the most demanding part timewise and focused on characterizing the texts by the descriptive method. The following parameters dominated in the characterization: the structure of the work and its logical arrangement, and a brief overview of the contents of each chapter with an emphasis on the specificities connected to musical and audio technical terminology. In each case, the characterization included also a brief overview of the professional specialization of the author of the publication, a determination of the difficulty of the text with respect to the age category, the connection of the publication to cultural and social conditions, and the possibility of a didactic reduction of the text for educational purposes at the primary level. This phase represented exclusively the qualitative part of the research by the descriptive method whose purpose was to help compile a logical curriculum and syllabus for the Music and the Computer course.

Phase 2 (conceptual saturation and partial evaluation of the quantitative research)

By conceptual saturation with the help of software analysis, relevant data were collected for the research and 20 most frequently repeated terms from the field of music and 20 from the field of audio technology were manually selected in each publication. The selected terms are unique and their meaning is immutable. Limiting the selection to 20 terms resulted from the requirement that the frequency of the repetition of all the selected terms should be minimum 0.01% of the whole text. In some of the publications, due to the low frequency of the use of the terms, some of the terms were selected even below this level. In this phase, verbal evaluation of the percentual representation of musical and audio technical terms was assigned to the characterization of the publications.

Phase 3 (theoretical sampling method and complex evaluation of the research)

The third, final, phase of the research focused on creating concepts for producing a proposal for the new curriculum and syllabus of the Music and the Computer course. By software analysis, the collected terms underwent several statistical processing operations, divided into the following categories:

- percentual expression of the frequency of the occurrence of the terms,
- marking the terms with a three-digit code based on their affiliation to a certain concept,
- arrangement of the coded terms into concepts that belong either to the musical or to the audio technical terminology
- expression of the percentual representation of the terms and concepts by the relative percentual comparison of their proportion,
- expression of the results by 100% bar charts.

The evaluation of the research is presented in two parts – individual characterization of the publications and evaluation of the concepts as a starting point for designing the contents of the Music and the Computer course. In the first part of the evaluation, the publications are arranged in an alphabetical order. A similar arrangement is maintained even in the tables in the annexes.

2.4 Contentual Concepts as Starting Points for the Formulation of the Contents of the Music and the Computer Course

The theoretical sampling resulted in a saturation of 127 terms. Fifty-seven terms fall under musical terminology and seventy under audio technical terminology. Some terms occurred in the various publications in other, synonymous forms. These are stated in brackets (Annex Q and Annex R). The terms were marked with a code according to their attributes and concepts representing specific fields of study were developed based on the coding. Seven concepts arose in the field of musical terminology.

Expressions with a general character, superior to musicological disciplines, fall under general musical terms (GMT). These are connected to the field of musical culture and name its elements. The concept of music theory (MST) is created from terms used in the theory of the tonal system, metric division and rhythm, and horizontal and vertical relationships (harmony and polyphony). It also includes terms that characterize how tones behave from the acoustic point of view. Organology (ORG) presents a categorization of the names of musical instruments, or even their parts, and also contains the names of instrumental ensembles. The concept of aural analysis (ARA) contains terms connected to the perception of sound and aural skills, or even with terms connected to the hearing

apparatus. The concept of musical forms (MSF) consists of all the terms that denote a section or a movement of a musical form, or an entire musical form, and the way of its arrangement. Musical genres (MSG) include terms from the category of classical and popular music. Lastly, the concept of functions of persons (FOP) involves the various roles of individuals who take part in audio productions. Based on the coding, we arrived at five audio technical concepts. Acoustics (ACS) pools all the terms that name sound and characterize its physical parameters. The concept of electrotechnology (ECT) consists of terms denoting the parts of audio equipment and electroacoustic phenomena. This concept falls partly under acoustics but has no direct connection to the musical sphere and is oriented exclusively technically. All the terms directly connected to digital technologies in music form part of the concept of digital and computer technologies (DCT). These include mainly general terms denoting the tangible (hardware) and intangible (software) elements of digital technology used for working with sound. Terminology denoting the way of working with sound and the names of tools to edit sound (WST) represents an extensive set consisting of the names of the functions and parameters of sound effects, as well as the names of the technical processes of their use. The fifth audio technical concept represents a set of the names of the elements of recording and reproduction technology (RRT), of the so-called sound recording chain.

Charts 1 and 2 show the relative percentual representation of the concepts. For ease of reference, the names of the authors are stated along with the numbers in the description of the charts. The whole list of the titles of the publications can be found in Annex R.

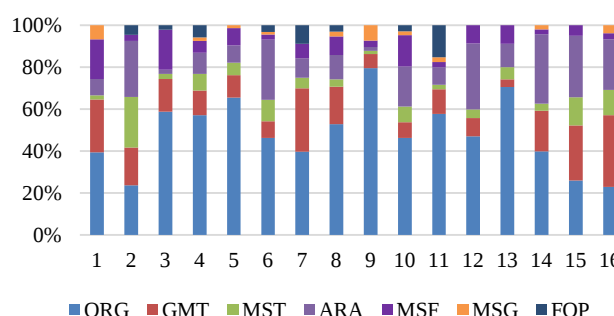


Chart 2 Percentual comparison of the proportions of musical concepts in methodological guides: 1. David Gibson, 2. Douglas Self, 3. Geoffrey Francis, 4. Steve Savage, 5. Roey Izhaki, 6. Michael Stavrou, 7. David Miles Huber, 8. Bruce Bartlett, 9. Bobby Owsinski (Recording...), 10. Bobby Owsinski (Mixing...), 11. Mike Senior (Mixing...), 12. Mike Senior (Recording...), 13. Tim Crich, 14. Garry Gottlieb, 15. Francis Rumsey, 16. David Moulton

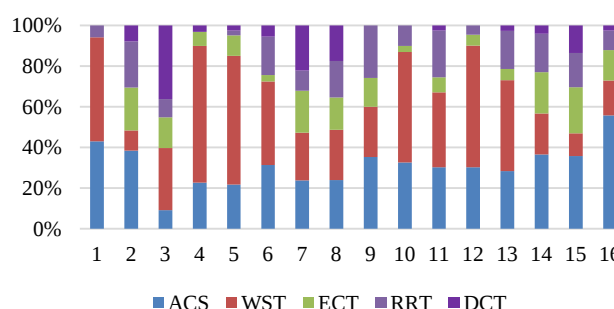


Chart 3 Percentual comparison of the proportions of audio technical concepts in methodological guides: 1. David Gibson, 2. Douglas Self, 3. Geoffrey Francis, 4. Steve Savage, 5. Roey Izhaki, 6. Michael Stavrou, 7. David Miles Huber, 8. Bruce Bartlett, 9. Bobby Owsinski (Recording...), 10. Bobby Owsinski (Mixing...), 11. Mike Senior (Mixing...), 12. Mike Senior (Recording...), 13. Tim Crich, 14. Garry Gottlieb, 15. Francis Rumsey, 16. David Moulton

3. PROPOSAL FOR A NEW CURRICULUM AND SYLLABUS FOR THE MUSIC AND THE COMPUTER COURSE

In all the fields of contemporary education, the trends favour strategies based on experiential learning preferred over a purposeless memorization of facts. In spite of that, the Music and the Computer course has a strong tendency to fall under the group of subjects where memorizing and theoretical learning is still preferred. This is partly due to the contents of the course where pupils have to learn a lot of new and specific pieces of information. Creating a proposal for new contents of the Music and the Computer course, formed by the concepts processed in the previous chapter, became important for this very reason. In the new educational approach, the largest part of the knowledge should be acquired by the pupils through practical activities and experiential learning. [8] In the current setting of the contents of the Music and the Computer course, the dominant part of the training is formed by MIDI technologies, which represent the most abstract form of audio production [5] and are connected with a number of theoretical pieces of knowledge. The contents should be changed substantially first in this respect, and this might even lead to a change in the profiling of the graduates of the course. Therefore, it is not enough to only update the contents but a proposal of a new curriculum and syllabus should be formulated for the course. Teaching should always keep in mind the principle of graduality, from specific to abstract, and MIDI technologies should be reached through actually creating and editing sound recordings.

Besides the dominant position of MIDI technologies in the contents of the course, emphasis is placed on improving the pupils' skills at playing an instrument. At the same time, this area is defined as profiling. However, the course should mainly focus on developing the musical and audio creativity of the pupils, and the concept of improving their skills at playing an instrument is not really related to this purpose. The quality and the originality of the final musical and audio form which the pupils are able to create are not connected directly to their performance skills at playing an instrument. Another change in the graduate profile must be made in balancing the graduates' musical and technical skills. Currently, an orientation on the technical aspect of audio production significantly prevails in the course. This trend can be seen even in the publications studied and, as Chart 3 reveals, technical terms represent over 60% of all the most frequently used terms. Therefore, it is a problem in education on a higher level.

If the subject of study should be audio production, instruction should be artistically oriented. [18] Consequently, the primary goal of the Music and the Computer course should be the acquisition of musical and technical competencies that result in high-quality products by the graduates from the aspect of music as well as that of sound.

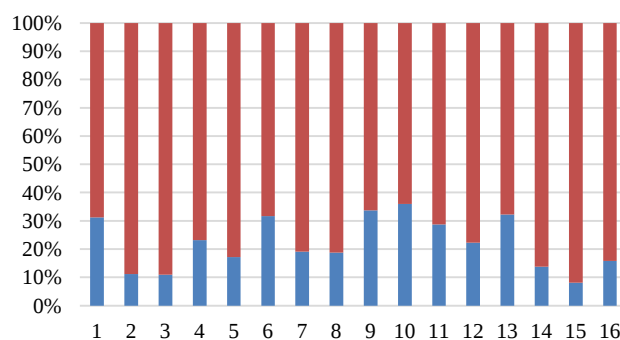


Chart 4 Comparison of the representation of musical (blue) and audio (red) technical terms in the absolute percentual evaluation of the quantity of the most frequently used terms in the methodological guides: 1. David Gibson, 2. Douglas Self, 3. Geoffrey Francis, 4. Steve Savage, 5. Roey Izhaki, 6. Michael Stavrou, 7. David Miles Huber, 8. Bruce Bartlett, 9. Bobby Owsinski (Recording...), 10. Bobby Owsinski (Mixing...), 11. Mike Senior (Mixing...), 12. Mike Senior (Recording...), 13. Tim Crich, 14. Garry Gottlieb, 15. Francis Rumsey, 16. David Moulton

The balance of the contents of a course can only be achieved by the right setting of the structure of its curriculum. In this respect, we can begin with the structure of the examined publications because the contents of the majority of them are arranged in a logical order. Only Gibson's, Stavrou's and Bartlett's publications are an exception, in which the authors treated the text in a completely different way than methodological guides do because they contain several illogically arranged chapters. Nevertheless, we can establish that the majority of the publications starts with general information about acoustics and hearing and progresses gradually, through descriptions of recording technologies, to working with music software and mastering sound recordings.

The publications differ in the quality of the specialized language and the quality level of the information stated. Some publications use a strictly technocratic and extremely difficult language whereas others are written in a more straightforward, simplified and comprehensible way. Based on this qualitative polarization of the examined sample of publications, we may state that methodologically sophisticated education of an institutional character is indispensable for training graduates in any field that specializes on audio production.

For the Music and the Computer course, we have chosen David Moulton's publication, *Total Recording Book: The Complete Guide to Audio Production and Engineering*, as a starting point to develop the new structure of the syllabus. Its structure falls closest to the desired arrangement of thematic units even in the case of education at the primary level. The currently valid structure of the contents counts with three levels of education according to the primary dispositions of the graduates but the new structure of the course aims at consolidating the contents of the syllabus. In the future, the different standards of the graduates will have to be reflected based on the practical experience of the teachers. Since instruction in the second and the third year takes place individually, the teacher even now has the possibility to adjust the speed of the instruction to the pupil. The new contents of the curriculum, taking into account the respective concepts and didactic reduction, are illustrated in Table 1.

Table 1 Proposal for the new structure of the curriculum of the Music and the Computer course

Proposal for the structure of the curriculum of the Music and the Computer course	
1.	year 1 (group instruction) - characteristics of sound and its connection to music, - definition of persons participating in audio production, - basics of working with audio devices and computer technologies (practical exercises to create sound recordings by role play), - the relationship of the technical and music-theoretical terminology - development of aural skills by didactic software.
2.	year 2 (individual instruction) - advanced work with sound recording devices and ways of recording various musical instruments, - advanced work with recording software and the artistic and aesthetic dimension of sound recordings (editing sound recordings, functions of instruments in editing the sound), - basics of composing music, - creating musical audio projects and developing a sense for musical form - development of aural skills by didactic software.
3.	year 3 (individual instruction) - working with virtual musical instruments, - working with MIDI technologies, - orientation in musical genres, - advanced composition techniques, - combining MIDI technologies with real sound recordings, - mastering sound recordings and possibilities of their presentation in the mass media, - development of aural skills by didactic software.

4. COMPETENCIES OF THE GRADUATES OF THE MUSIC AND THE COMPUTER COURSE

The proposal for a new curriculum and syllabus of the course requires a change also in the key competencies of the graduates. Based on the categorization formulated by the National Institute for Education [16] following the management programme compiled by the Organisation for Economic Co-operation and Development [19], key competencies are divided into three groups: interactive use of resources, interaction in heterogeneous groups, autonomous action. In education, several interdisciplinary concepts meet in all the three groups.

4.1 Interactive Use of Resources

With respect to the competencies of the graduates of the Music and the Computer course, we should focus on the first group in which the musical and the audio technical competencies mutually interact. The graduates should be able to use the theoretical bases of the technical and the musical concepts and understand their interconnectedness. At the same time, they should be familiar with a wide range of computer and audio technologies and use them effectively in partial operations of audio production (sound recording, sound editing etc.). Thanks to their intensive aural training, they should be able to assess the quality of the sound recording from a technical aspect and, at the same time, the quality of the musical performance and production. They should be able to musically create shorter units with a focus on popular music and use the technologies as a tool. They should be able to orient themselves in the respective musical genres and have their own musical opinions and taste.

4.2 Interaction in Heterogeneous Groups

Graduates of the Music and the Computer course should be familiar with the roles and functions of the various persons participating in

audio production (composer – performer – audio technician). They should be able to act in each role and know the forms of mutual communication and conflict solving. They should be able to work in teams and come up with constructive ideas and solutions. The level of their acquired knowledge from the field of the technical and the musical terminology should enable them to communicate effectively in teams. They should be familiar with the principles of the presentation of copyrighted works in various communities (online social networking sites, concert events, the mass media).

4.3 Autonomous Action

The graduates should be able to orient themselves in the local, national and international cultural developments. They should be able to reflect their own musical taste in their own works and avoid schematism. They should have a natural desire and interest in original and artistically valuable musical audio production. They should have the prerequisites for the improvement of their own qualities by self-learning. As an author, they should be able to work individually and use all the technical and musical knowledge and skills. Also, they should be aware of their limits and do not avoid collaboration and constructive criticism.

4.4 Proposal for the Technical Facilities for the Music and the Computer Course

In the proposal for the requirements for the technical facilities for education in the field of audio production, we must begin with the current requirements for the Music and the Computer course. Currently, its technical facilities are clearly specified in the curriculum and the syllabus. The document for the course was written in 2006 and, therefore, the technical facilities must be updated to reflect the proposed change in the contents of the course as well. Currently, its technical requirements include: a keyboard, a computer, a digital sound card, music software meant for recording in the audio and in the MIDI format, a scorewriter meant for creating scores.

A change in the contents of the course requires adding other technical devices, and we must also pay attention to the suitable adjustment of the classroom from the aspect of its acoustic qualities. Working with sound is a dominant activity of training in the field of audio production, so the instruction must take place in suitable rooms. These must fulfil the basic conditions of soundproofing and, at the same time, spatial acoustics must be adjusted in them to be suitable for sound recording and reproduction. An ideal solution, which is costly though for smaller primary schools of arts, is allocating the training room to a separate building. This would prevent the transmission of the sound to the surrounding classrooms which is a problem currently faced by several schools. If such a placement cannot be achieved, a compromise should be found by adjusting some of the existing classrooms. In both cases, the modifications to the rooms should be solved in collaboration with specialists in the field of acoustics.

There are several reasons why a suitable spatial solution is important. The first reason is the provision of full-fledge reproduction from the aspect of sound for pupils whose hearing becomes their main working tool in audio production. Unsuitable listening conditions create a deformed audio image which ultimately affects the formation of the sound ideal of the individual. One of the most important technical devices, which should be present in a suitably adjusted room, are high-quality loudspeakers. Currently, as a compromise, headphones are used for listening during the course. In the coming years, there is no sign that education in the field of

audio production could do without them and it is unlikely that the conditions in the schools would enable us to create an aurally isolated working room for each pupil. It represents a problem mainly in the case of group instruction. The use of headphones, however, should be limited to a minimum duration due for hearing health reasons, and listening through loudspeakers should also be made possible. Furthermore, updating the technical facilities must take into account the field of creating sound recordings. An important element in recording live sound is the microphone and the schools should have several types and models of them for teaching purposes. From condenser microphones meant for recording singing, speech and acoustic musical instruments up to dynamic microphones that can handle even the strong pressure of electric instruments, such as an electric guitar. If a school has an adequate number of microphones, it can even create sound recordings of the concerts of its graduates or of the class concerts of its pupils on its own. Schools usually pay large amounts for these services. In the initial phase, the number of the microphones can be limited to 8 pieces, depending on the dispositions of the other piece of technical equipment required for creating and playing sound recordings – the sound card. Currently, the norm is to connect maximum eight microphones to a single device and this number is enough for all the situations that pupils deal with during the course. Generally, the presence of sound recording devices is an indispensable element of instruction in the field of audio production because the pupils can learn to work with sound only through these. Editing sound recordings and audio production is carried out by digital devices and, consequently, technical facilities should also include a computer equipped with relevant software. The ideal recommendations of the parameters and the specification of the IT devices should not be defined because development in this field of technologies progresses very rapidly. We can only follow the general recommendations stated below:

- the computer technologies must fulfil the minimum required criteria defined by the manufacturer of the music software,
- the noise level of the computer meant for working with sound must be minimized,
- to ensure the right connection and functionality of the sound card, the computer must be fully compatible with the criteria specified by the manufacturer of the sound card,
- the computer technologies must be horizontally updated within a reasonable period, ideally simultaneously with updating the software and according to the respective recommendations of the manufacturers.

The most important element of the technical equipment is the music software, to which most attention is devoted during the whole training process. The current curriculum and syllabus of the Music and the Computer course recommends buying two types of programs – a digital audio workstation (DAW) and a scorewriter. While a DAW is a key technology for the training, the question remains whether, and to what extent, attention should be paid to creating a score. This knowledge is necessary for the teachers rather than the pupils. Even if the software equipment is limited only to DAW, currently these are also equipped with a scorewriter and the quality of its functions is adequate for gaining basic knowledge in the field of scorewriting. Virtual musical instruments should also be added to DAW, by which the pupils can learn to use even MIDI technologies. With respect to these, a MIDI keyboard is a suitable technical device. The software, which does not currently figure among the recommended technical equipment, is a didactic software meant for improving listening skills. In the case of teaching audio production, however, software specializing primarily in the detection of frequency bands should be present, and the pupils should work with it throughout the course. Also, with respect to computer technologies and software equipment, we must consider

their quantity in a way that would enable each student to work on them individually as part of the individual form of learning. The technical facilities required for the teaching depend largely on the specific teacher and, therefore, it is not necessary to clearly specify the devices. It is important to pay attention to the level of the knowledge and the skills of the teachers who want to teach audio production.

Sources

1. About Course Technology. In: *CENGAGE Learning* [online]. Kentucky: CENGAGE Learning [cit. 2016-09-18]. Accessible at: <http://solutions.cengage.com/brands/course-technology/>
2. BETKO, Miloš a Pavol BREZINA. *Základy hudobnej informatiky*. Nitra: UKF, 2013, 112 s. ISBN 978-80-558-0472-9
3. BIELMEIER, Doug. Apprenticeship Skills in Audio Education: A Comparison of Classroom and Institutional Focus as Reported by Educators. *JAES*. 2014, AES Convention 137(9101), 1-7.
4. BIELMEIER, Doug. Audio Recording and Production Education: Skills New Hires Have and Where They Reported Learning Them. *JAES*. 2015, AES Convention 139(9365), 1-10.
5. BRAMWELL-DICKS, Anna, Helen PETRIE, Alistair EDWARDS a Christopher POWER. Affective Musical Interaction: Influencing Users' Behaviour and Experiences with Music. In: HOLLAND, Simon (Ed.), Katie(Ed.) WILKIE, Paul(Ed.) MULHOLLAND a Allan(Ed.). *SEAGO. Music and human-computer interaction*: 292. New York: Springer, 2013, s. 67-83. ISBN 978-144-7129-899.
6. BREZINA, Pavol. *Edukačné softvéry v hudobnom vzdelávaní*. Nitra: UKF, 2013, 72 s. ISBN 978-80-558-0282-4.
7. BREZINA, Pavol. Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby. In: SMUTEK, Martin Smutek a Jaroslav KOVÁRNÍK. *Sapere Aude 2013: Pozitívni vzdelávaní a psychologie*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013, s. 187-192. ISBN 978-80-905243-6-1.
8. BROWN, Andrew R. *Computers in music education: amplifying musicality*. New York: Routledge, c2007, 360 s. 1st. ISBN 04-159-7850-5.
9. CORBIN, Juliet M. a Anselm L. STRAUSS. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* [online]. Fourth edition. Los Angeles: SAGE, [2015], 456 s. [cit. 2016-09-21]. ISBN 978-1-4129-9746-1. Accessible at: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/basics-of-qualitative-research/book235578>
10. ČIERNA, Alena. E-learning - súčasnosť a budúcnosť hudobného vzdelávania. In: VALACHOVÁ, Daniela, Martina PAVLIKÁNOVÁ a Miroslava REPISKÁ. *Kreatívne vzdelávanie*. Zohor: Virvar, 2013, s. 466-476. ISBN 978-80-970513-5-8.
11. FERKOVÁ, Eva. *Úvod do práce s hudobnými softvérmi*. Bratislava: VŠMU, 2006, 72 s. ISBN 8085182939.
12. FLIGOR, Brian a Cory PORTNUFF. Researchers Recommend Safe Listening Levels for Apple iPod. In: *Phys.org* [online]. United Kingdom: Omicron Technology Limited, 2006, 4 s. [cit. 2017-02-15]. Accessible at: [file:///C:/Users/hp007/Downloads/2006-10-safe-apple-ipod%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp007/Downloads/2006-10-safe-apple-ipod%20(1).pdf)
13. HANNAVY, John (ed.). *Encyclopedia of Nineteenth-century Photography* [online]. New York: Routledge, 2008, 1736 s. [cit. 2016-09-18]. ISBN 978-0-415-97235-2. Accessible at: https://books.google.sk/books?id=PJ8DHBay4_EC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
14. History of Editions. In: *Open Library* [online]. [cit. 2016-09-18]. Accessible at: https://openlibrary.org/books/OL11543298M/Practical_Techniques_for_the_Recording_Engineer

15. KIQ Productions. In: *KIQ Productions* [online]. California: KIQ Productions, 2000 [cit. 2016-09-18]. Accessible at: <http://www.kiqproductions.com/>
16. Kľúčové kompetencie. In: Štátny Pedagogický Ústav [online]. Bratislava: Štátny Pedagogický Ústav, 2016 [cit. 2016-09-19]. Accessible at: <http://www.statpedu.sk/clanky/projekty-projekt-keyconet/klucove-kompetencie>
17. Mixing With Your Mind. In: *Mixing With Your Mind* [online]. New South Wales: Flux Research, 2003 [cit. 2016-09-18]. Accessible at: <http://www.mixingwithyourmind.com/preview.php>
18. SCHEIRMAN, David. Are Audio Education Programs Keeping Pace with New Developments in Industry? *JAES*. 2013, AES Conference 50(1-4), 1-9.
19. *The Definition And Selection Of Key Competencies*. In: DeSeCo Project, 2005. Accessible at: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
20. TOUGH, David. Shaping Audio Engineering Curriculum: An Expert Panel's View of The Future. *JAES*. 2010, Convention 129(8304), 1-12.
21. VLČKO, Peter a Hana FERANCOVÁ. *Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač: pre 1. a 2. stupeň základného štúdia a štúdia pre dospelých základných umeleckých škôl*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2005, 1-14 [cit. 2017-02-15]. Accessible at: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/up-uo_hudba_pc-1.pdf

Výzkum zaměřený na metodologické aspekty zkoumání přístupů pedagogů a jejich angažovanosti v povinném vzdělávání: se zaměřením na sociálně vyloučené (romské) žáky

Eva Nyklová¹
Martin Kaleja²

¹ Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Slezská univerzita v Opavě, Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, eva.nyklova@fvp.slu.cz

² Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Slezská univerzita v Opavě, Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, martin.kaleja@fvp.slu.cz

Projekt: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000239

Název projektu: OP VVV „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí“

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Školní edukace v systému základního vzdělávání sociálně vyloučených (romských) žáků je v České republice již dlouhodobě sledována. Tomuto tématu věnují pozornost nejen aktéři podílející se na přípravě, produkci a evaluaci strategických, koncepčních a kurikulárních dokumentů. Jak ukazuje hodnocení současného stavu ve vztahu k vzdělávacím výstupům dotčených žáků, jejich dosažené kompetence v základním vzdělávání vlivem implementovaných procesů a mechanismů současné vzdělávací politiky nadále není uspokojivé. Úroveň školní úspěšnosti těchto žáků tak mnohdy závisí především na dispozicích a vlastnostech osobnosti pedagoga. Jeho výrazná role v kontextu vzdělávání žáků je opakovaně stvrzována výsledky realizovaných pedagogických výzkumů. Na to, jaké jsou rozdíly v pedagogii aplikovaných přístupech, se zaměřuje také náš výzkum. Teoretickou a empirickou analýzou přístupů pedagogů chceme sestavit holistický obraz reality popisující přístupy pedagogů k romským a exkludovaným žákům ve vzdělávání na základní škole. Hlavní důraz přitom klademe na pedagogickou angažovanost, kterou vnímáme jako velmi důležitou, smysluplnou a potřebnou. Cílem příspěvku je diskuze k tomuto tématu a epistemologické nalézání způsobu poznávání zkoumané problematiky.

Klíčová slova romský/sociálně vyloučený žák, přístup pedagoga, angažovanost

1. ÚVOD

Navzdory očekávání strategické cíle české národní vzdělávací politiky ve školské praxi týkající se vzdělávání romských/sociálně vyloučených žáků dlouhodobě selhávají. Na zvýšení kvality a efektivitu edukačních systémů a usnadnění přístupu ke vzdělávání se přitom členské země EU dohodly již v roce 2000. (Lisabon European Council, 2000). Nekompatibilita českých vzdělávacích dokumentů, včetně legislativních, vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání a nemožnost jejich efektivní aplikace (teoretické vymezení cílů je prakticky neuchopitelné) ve školách vzdělávajících dotčené žáky vede ke stále se zhoršujícím vzdělávacím podmínkám na homogenních (segregovaných) školách, kde většinu žáků tvoří právě žáci romští/sociálně vyloučení. Dlouhodobé záměry a strategie vzdělávací politiky ČR, včetně strategií romské integrace,

sice deklarují rovné příležitosti, růst kvality vzdělávání romských žáků, zákaz diskriminace, rozvoj romské kultury a jazyka, avšak vytyčené cíle se stále nedaří naplňovat. Současný stav školské praxe je z pohledu vzdělávacích výstupů jen málo účinný. K přijetí opatření, která zvyšují začlenění znevýhodněných dětí (včetně romských) do vzdělávání, nabádá Českou republiku také Doporučení Evropské komise (2015). Nespokojenost se současným stavem vyjadřují i samotní pedagogové (Moree, 2018).

Na neuspokojivý stav vzdělávání cílové skupiny žáků a zároveň na smysluplnost věnovat se tomuto tématu upozorňují výsledky výzkumů prováděných našimi (srov. Bartoňová, 2009; Hájková & Strnadová, 2010; Bittnerová, Doubek & Levínská, 2014; Kaleja, 2015; Lechta, 2016) i zahraničními výzkumníky a agenturami (srov. Jimerson, Campos & Greif, 2003; Brewster & Bowen, 2004; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2005; Eurobarometr, 2008; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Rosinský, 2009; OECD, 2015). Z výsledků pedagogických výzkumů vyplývá, že výraznou roli v kontextu vzdělávání žáků hraje celá řada subjektů, z nichž primární roli hraje osobnost pedagoga. (Vieluf et al., 2012; Kaleja 2015; Bartoňová, Vítková, 2016). Ve vzdělávání žáků romských/sociálně vyloučených je tato role ještě významnější, kdy se k roli edukační přidává role zprostředkovatelská propojující rozdílné kulturní světy. Existuje celá řada důvodů, proč je potřebné řešit nevyhovující stav, je několik, od nízké účasti romských dětí na předškolním vzdělávání, přes segregaci výuky, nízkou míru gramotnosti žáků, až po vysokou míru předčasného ukončení školní docházky. Náš výzkum reflektuje závěry výše uvedených autorů a cíleně se zaměřuje na přístupy pedagogů aplikované v edukačním procesu. Tyto přístupy mohou být svými obsahy a formami blízké angažovanosti. Jejich teoretickou a empirickou analýzou chceme sestavit holistický obraz reality v přístupech pedagogů, přičemž pro nás budou prioritní přístupy vztahující se ke vzdělávání romských a sociálně exkludovaných žáků na základních školách, a to konkrétně učitelů a s nimi spolupracujících asistentů pedagoga, jejichž podíl na edukaci cílové skupiny je v institucionálním vzdělávání nejvýznamnější. Toto vnímáme v kontextu výše uvedeného jako velmi důležité, smysluplné a potřebné. Identifikaci faktorů angažovanosti a jejich seřazením do skupin podle charakteristických znaků se pokusíme vytvořit typologii pedagogické angažovanosti a zdůraznit charakteristiky, které mohou mít výraznější vliv na školní úspěšnost citovaných žáků.

Mnoholetá praxe na pozici učitele, učitelky základní školy vzdělávající sociálně (romské) vyloučené žáky nás přivedla k hlubšímu přemýšlení nad problematikou jejich vzdělávání. Při vedení rozhovorů s různými pedagogy se veškeré úvahy týkaly témat zvyšujícího se nezájmu dotčených žáků o vzdělávání, jejich nekázně v hodinách i o přestávkách, rostoucí obtížnosti zvládat výchovně vzdělávací proces, nedostatečného prospěchu, problému končící školní docházky v nižším než devátém ročníku, vysoké absence, nezájmem a neúčasti žáků na aktivitách pořádaných školou, nedostatečné podpory žáků ze strany rodičů, aj. Zároveň se ukazovalo, že někteří učitelé mají větší respekt u svých žáků než jiní, některé třídy jsou "v pohodě" a jiné ne. V každém rozhovoru hrála nějakou roli osobnost pedagoga jako osoby, která konkrétní jev svým konáním pozitivně či negativně ovlivnila, případně mohla ovlivnit. Při vedení rozhovorů různého charakteru dále vyplynulo, že vzdělávat romské/sociálně vyloučené žáky je pro učitele i jejich asistenty náročné, vzdělávací výstupy těchto žáků jsou často neadekvátní vynaloženému úsilí učitele. Zároveň je pro některé pedagogy velmi obtížné uvědomit si a přiznat si svou moc nad žáky a jejich vzdělávacími výsledky. Přitom, vzhledem k prostředí, z něhož žáci pocházejí, jsou v jejich socializaci jedni z mála, ne-li jediní, kteří jim poskytují pozitivní a pro spokojený život užitečné a společensky žádoucí vzorce chování. Rozhodli jsme se tedy blíže prozkoumat, v čem se jednotliví učitelé a s nimi spolupracující asistenti pedagoga vzájemně odlišují, jaké přístupy aplikují ve vzdělávání svých žáků, jak se angažují pro to, aby jejich žáci dosahovali lepších výsledků. Zajímají nás přístupy učitelů/asistentů pedagoga, kteří si jsou vědomi svých kompetencí, mají zájem, energii, chuť a know how edukovat tyto žáky, považují za důležité věnovat se jim a aktivně pro to něco dělají. Podporují romské/sociálně exkludované žáky na jejich vzdělávací dráze, vedou každého žáka k zájmu o vzdělání, k dosažení jeho maximálního výstupu, snaží se omezit předčasné odchody romských žáků ze vzdělávání a u svých žáků mají dobré vzdělávací výsledky.

2. METODOLOGICKÉ ASPEKTY ZKOUMÁNÍ (PEDAGOGICKÝCH) PŘÍSTUPŮ A ANGAŽOVANOSTI (PEDAGOGA)

Pedagogičtí pracovníci¹ aplikují různé přístupy ke své práci, k žákům a jejich rodičům, ke škole, ke kolegům, atd. Přístupem rozumíme konkrétní postoje, projevy chování, metody, formy a organizace pedagogické práce. Ale také způsoby komunikace, míru zájmu o žáka a jeho okolí. Všechny vyjmenované kategorie jsou vázané na pedagogické, osobnostní, osobní kompetence, motivaci, oddanost a spokojenost s prací a jejími výsledky. Poskytovat žákům potřebnou podporu znamená pro učitelskou profesi nutnost pochopit, s jakými žáky pracují, co a jak mají ve své práci dělat, jaké mají pro tuto práci předpoklady a kompetence a jak je umí efektivně využívat. Neméně důležité je také uvědomit si, jaký zaujmají vztah ke své práci, jaký mají zájem na tom, aby jejich žáci byli úspěšní. Typy pedagogického působení souvisí s osobností učitele, stylem a kvalitou jeho práce. Na kvalitu a efektivitu ve vzdělávání se zaměřuje řada autorů (srov. Pelikán, 1991; Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, 1999; Švec, 2002; Vašutová, 2004; Pol et al., 2005; Dyrťová, 2009; Mareš, 2010; Janík, 2013; Kaleja, 2014). Kvalita výuky a školní úspěšnost žáků je snadno měřitelná na základě jejich vzdělávacích výstupů, délkou setrvání ve vzdělávacím systému, mírou uplatnění absolventů na pracovním trhu. Stejně důležitý je způsob práce, který pedagogové uplatňují ve výuce a jakým dosahují svých výsledků, přesto zůstává v evaluaci v pozadí, ačkoliv je v kontextu výše uvedeného při

vzdělávání žáků významný. Právě v této souvislosti řešíme otázky přístupů a angažovanosti.

Pedagogická angažovanost, tak jak ji vnímáme v našem kontextu, je obecně pojímána jako vlastnost, kategorie spojující se s profesí pedagoga, pedagogického pracovníka v nejširším smyslu slova. Inklinuje tedy k charakteristice, jež náleží tomu, těm, kteří profesi pedagoga vykonávají, zastávají. Naproti tomu angažovanost pedagoga je námi vnímaná jako konstrukt pojící se s konkretizací té které osoby, tj. je vázána na dotčenou osobu pedagoga. Do roviny metodologie vědy v intencích našeho výzkumného poznávání implementujeme pro účely statisticky orientované výzkumné procedury první výše vymezenou terminologicky uchopenou variantu, tj. *pedagogickou angažovanost*. V kvalitativních výzkumných krocích jsme postupovali v souladu s odlišnými stanovenými cíli rozdílně. Pro jejich interpretativní charakter byla námi implementována varianta druhá, tj. *angažovanost pedagoga*. Náročnost současného výkonu učitelského povolání zahrnující nutnost zvládat specifické vzdělávací potřeby žáků, znalost jejich kulturního, sociálního a rodinného prostředí, i společenská netolerance ve vztahu k romské menšině, vnáší do řad učitelů emocionální naladění, které se může zrcadlit v přístupu učitele ke vzdělávání žáků. Jak dokládají výsledky některých výzkumů (srov. Eurobarometr, 2008; Rosinský, 2009; Kaleja, 2015), velké procento učitelů by ve své třídě romského žáka vůbec nechtělo. U učitelů existují diametrální rozdíly ve vnímání různých etnicit (Jarkovská, Lišková, Obrovská & Souralová, 2015), kdy právě romská je nejméně akceptovaná. Romský žák je v nerovném postavení také z dalších důvodů, např. nadhodnocením významu mezinárodních srovnávacích testů a s tím spojeným „žebříčkováním“ škol, ekonomizací vzdělávacího prostoru, oslabením vyjednávací síly v kontextu sociálních a ekonomických podmínek (Štech, 2007; Kašák & Pupala, 2011), aj.

Za jednu z forem přístupů pedagoga ve vzdělávání můžeme považovat tu, kterou aplikují angažovaní pedagogové. Pro naplnění obsahu pojmu angažovanost vycházíme z konkrétní náplně práce definované katalogem prací pro danou pedagogickou pozici. Míra plnění povinností se u různých pedagogů může lišit, od extrémního neplnění povinností až po konání prací přesahující její rámec. Přístupy pedagogů zahrnující kromě očekávaných aktivit další činnosti, které nejsou obsahem náplně práce, jsou pro náš výzkum v systémovém kontextu chápány jako angažovanost. Tyto činnosti se vyznačující přidanou hodnotou v práci pedagogického pracovníka a stojí v popředí našeho zájmu, zejména týkají-li se vzdělávání romských/ sociálně exkludovaných žáků, kde mohou podpořit jejich školní úspěšnost. Angažovanost chápeme jako osobní a osobnostní výchovně vzdělávací strategii pedagoga, kde základem je osobnost pedagoga, jeho motivace, ochota vyhledávat a vykonávat obecně neočekávané činnosti, snaha o pochopení individuálních a specifických potřeb žáka, zájem o spolupráci s kolegy, apod., přičemž cílem úsilí je podpora žáka, jeho školní úspěšnosti. Pedagogicky angažovaný učitel nebo asistent pedagoga do svého výkonu vkládá vlastní „já“ a přesvědčení o smysluplnosti své práce. Pro náš výzkum chápeme jako nerelevantní nařízenou angažovanost, která je sice spojena s činnostmi pedagoga nad rámec běžných povinností, avšak pedagog ji vykonává pouze na příkaz nadřízeného, nikoli z vlastního přesvědčení. Angažovanost je zároveň vázaná na kompetence pedagoga. Jednou z nich je kompetence evaluační, předpokládáme tedy, že každý pedagog ví, co má kdy dělat a je schopen udržet si sebekázeň. Na pedagoga nahlížíme jako na vyváženou osobnost z hlediska kompetenčního i osobnostního.

¹ viz Zákon o pedagogických pracovnících v platném znění.

Příklad našeho výzkumného chápání rozdílnosti mezi běžným a angažovaným přístupem ukazuje tab. č. 1, přičemž je zde naznačen také specifický rozdíl v angažovanosti vůči cílové skupině žáků.

mohou někomu jevit jako neupotřebitelné, ve skutečnosti však půjde zároveň o interpretaci dat v době jejich sběru, jejich proměnlivost pro závěry tak není relevantní. Snažíme se zjistit, co můžeme udělat

Tabulka 1: Výzkumně nastavená difference v přístupech při realizaci školního vzdělání

běžný přístup	angažovaný přístup	angažovaný přístup ve vztahu k sociálně vyloučeným (romským) žákům
uzpůsobuje vzdělávací činnosti a podmínky potřebám žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka, specifika jeho rodinného zázemí,
rozvíjí kulturnost v poznávání, konání, hodnocení,	vnáší prvky multikulturality do vyučovacího procesu,	toleruje specifika a vnáší prvky minoritní kultury do vyučovacího procesu,
zvyšuje dorozumívání se, porozumění si,	Rozlišuje a zprostředkovává způsoby komunikace různých kultur, vzájemné dorozumívání se,	poznává jazyk a způsoby komunikace minority, ujišťuje se, že žáci správně porozuměli sdělovanému,
podporuje společensky žádoucí jevy nezbytné pro kompetentnost a seberealizaci,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni, s důrazem na společensky očekávané jevy a vysvětlením rozdílností,
podporuje důstojnost, prosociálnost a morálně intelektuální sebedůvěru.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita setkává s majoritou, a vede žáky k úspěšnému zvládnutí a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita setkává s majoritou, vede žáky k úspěšnému zvládnutí a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život, zdůrazňuje pozitiva, poukazuje na negativa, sám je pro žáky vzorem.

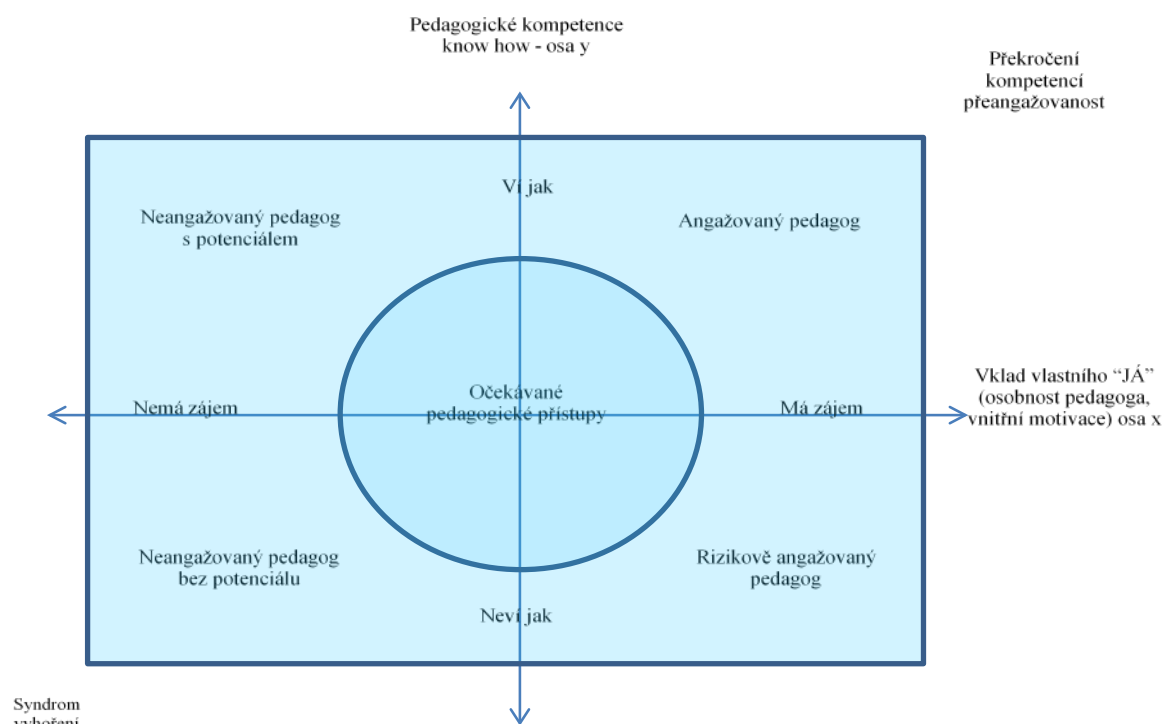
Zdroj: Vlastní zpracování

Pro metodologickou korektnost níže vymezujeme klíčové kategorie výzkumu. Běžný přístup je postaven na všeobecném očekávání činnosti pedagoga v edukačním procesu, který vyplývá z náplně práce a předpokládá disponibilitu základních pedagogických a osobnostních kompetencí získaných studiem při přípravě na budoucí povolání a vyžadovaných při nástupu do pracovního poměru. Angažovaná edukace zahrnuje navíc aktivitu a zájem pedagoga, jeho angažovanost vůči všem svým žákům. Ve vztahu k žákům romským je angažovaná edukace rozšířena o aktivní přístup a zvláštní zájem o specifika romské kultury, zvyklostí, tradic, komunikačních modelů atd.

Ne každý pedagog disponuje dostatečnými zdroji a motivací k tomu, aby se angažoval. Vliv zde sehrávají jak vnější, např. pracovní prostředí, přístup vedení, vlastní rodinné zázemí, atd., tak vnitřní podmínky, fyzické, psychické a osobnostní dispozice každého pedagoga, které mohou působit příznivě, zároveň ale mohou omezovat jeho výkon. Ve srovnání s okolím by tak mohl být i angažovaný pedagog vnímán jako neangažovaný, i když jeho pracovní výkon přesahuje požadovanou úroveň. Abychom zamezili takto zkresleným výsledkům, angažovaným bude pro náš výzkum ten učitel, pedagogický pracovník, který se za angažovaného sám považuje. Přitom bereme v úvahu aktuální angažovanost v době sběru výzkumných dat, neboť právě v kontextu výše jmenovaných podmínek se tato může měnit jak v čase, tak podle okolností. Stavíme tedy na tom, že budeme řešit daný stav bez spekulativního posuzování minulosti či budoucnosti. Výsledky výzkumu se tak

pro to, aby pedagogové byli angažovaní, jde nám tedy o předpoklad pro uskutečnění změny, nikoliv o vývoj v čase. Budeme-li znát indikátory, které mohou být předpokladem pro pozitivní změnu, můžeme je posilovat, naopak u negativních faktorů můžeme preventivně zasáhnout. Při konstrukci typologie angažovanosti budeme získaná data rozdělovat do dvou skupin podle toho, zda spadají do angažovanosti nebo ne, přičemž nás zajímá první skupina dat, v níž se speciálně zaměříme na data se vztahem k cílové skupině žáků.

Pro vymezení pojmu angažovanost vycházíme z definice postoje a jeho kognitivní, afektivní a konativní složky, (srov. Atkinson et al., 2003, Výrost, 2008, Nakonečný, 2009) a z definice osobní pracovní angažovanosti W. Kahna (1990), které má nejbližší k našemu chápání pedagogické angažovanosti. Podle Kahna osobně angažovaný jedinec ve svých pracovních rolích zohledňuje své vlastní „já“, sebezapojení a sebevyjádření, a při práci využívá kognitivní, fyzickou i emocionální složku osobnosti. Angažovanost je měřitelná smysluplností práce (meaningfulness) jako návratností vložených osobních investic zaměstnance do jeho pracovní role, psychologickou bezpečností (safety), což je chápáno jako absence obavy z následků projevení svého Já, a přístupností práce (availability) danou pocitem dostatku osobních zdrojů vnášených zaměstnancem do pracovní role.



Graf 1: Model kombinace vlastního vkladu a kompetencí v přístupu pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Prezentované grafické vyobrazení (obr. 1) znázorňuje zcela obecné pojetí přístupů, angažovanosti, kompetencí, motivace a dalších kategorií, vztahujících se k pedagogické populaci, populaci pedagogických pracovníků. Teoretickou obsahovou analýzou výše citovaných zdrojů jsme operacionalizovali definici angažovanosti vycházející z osobního postoje pedagoga a jeho kompetencí. Dostáváme tak čtyři kvadranty vymezující vždy tři různé vrstvy přístupů v závislosti na míře motivace (zájmu) a znalostí a uplatnění kompetencí (know how) pedagoga. V modelu jsou zároveň vymezeny mantinely fyzických, psychických a osobnostních dispozic a kompetencí pedagoga, jejichž překročení může být nežádoucí a může vést k syndromu vyhoření, k přeangažovanosti, k překročení kompetencí, kdy pedagog jedná v oblasti, která mu nepřísluší a spadá spíše do oblasti sociální práce, nebo např. odchodu ze školy. Všechny vrstvy jsou prostupné, pedagog se v čase a v závislosti na objektivních i subjektivních okolnostech může mezi jednotlivými vrstvami přesouvat a měnit. Přitom je proměnlivější posun po svislé kompetenční ose, do níž se promítá rychlý společenský pokrok i vývoj oboru. Horizontální posun po ose vnitřní motivace a osobnosti vychází především z teorie postoje a je tedy relativně stálější, ačkoli i zde není vyloučená možnost změny.

V oblasti okolo průsečíků os se nachází pásmo očekávaných činností pedagoga, které korespondují s běžnou náplní jeho práce. Komponenty kompetence zde vycházejí z konkrétní pracovní náplně, pedagog je získal svým studiem. Jde o očekávanou činnost. Pro náš výzkum je tato oblast v kontextu angažovanosti nerelevantní, nezkoumáme, zda pedagog spadající do této vrstvy má či nemá potenciál, předpokládáme, že ví a zná, co a jak má učit a vychovávat, své kompetence nabyl studiem, i že má zájem, protože si zvolil toto povolání.

Ve vzdělávání žáků jsou největším přínosem angažovaní pedagogové. V modelu tvoří druhou vrstvu prvního kvadrantu. Jsou to učitelé a asistenti pedagoga se zájmem, kteří jsou vnitřně motivováni, znají a dokáží naplno využívat své pedagogické kompetence a zároveň je nepřekračují. Mají tedy dostatek znalostí, dovedností a zkušeností (vlastní i zprostředkované) k tomu, aby se angažovali. Zároveň je zde předpoklad, že se budou i nadále rozvíjet.

Vedení škol se zpravidla obrací s požadavky častěji na angažované pedagogy, u nichž je jistota splnění úkolu vyšší než u ostatních. Může tak nastat situace, že z angažovaného se postupně přemístí do třetí vrstvy a stane přeangažovaným. Ve směru zájmu a motivace může dojít k fyzickému i psychickému vyčerpání, ve směru kompetencí k jejich překračování. Důsledkem přeangažovanosti může být až vyhoření pedagoga.

Pedagogové s dostatečnou vnitřní motivací, ale s nedostatečnými kompetencemi nebo neschopností je využívat, najdeme ve druhé vrstvě čtvrtého kvadrantu. Zvolili jsme pro ně označení rizikově angažovaní. Existenci rizika negativního dopadu výchovně vzdělávací činnosti na žáka vyvolané nevhodnou aplikací pedagogického přístupu lze eliminovat např. vzájemnou kooperací s erudovanými pedagogy, poskytováním kolegiální i manažerské podpory, samostudiem, vzájemnými hospitacemi, dalším vzděláváním. Tito pedagogové tak mají perspektivu stát se angažovanými. Na druhou stranu mohou vést nedostatečné kompetence k tomu, že namísto edukace sklouzne pedagog do další vrstvy za hranici přístupů a jeho činnost bude mít charakter výkonu sociální práce, která pedagogům kompetentně nepřísluší.

U pedagogů z druhé vrstvy druhého kvadrantu, kteří ztratili vnitřní motivaci, ale stále disponují dostatečnými kompetencemi, je transformace směrem k angažovanosti obtížná, ale ne nemožná. Obnovení ztráty zájmu dělat něco navíc lze po odhalení příčiny např. posílením jejich vnitřní motivace, opakovaným přesvědčováním o potřebnosti a smysluplnosti jejich práce, případně vnější motivací. Snaha posunout pedagoga směrem k angažovanosti nemusí být úspěšná, o změnu neprojevují zájem zejména ti, kteří jsou věkem blízcí odchodu do důchodu, nebo ti, kteří plánují odchod ze školy.

Poslední skupina pedagogů s nízkým zájmem, nedostatečnou úrovní potřebných kompetencí nebo neznalostí jejich uplatnění nepřináší vzdělávacímu procesu příliš pozitivních aspektů. Tito pedagogové spadají do druhé vrstvy třetího kvadrantu. Bez vnějšího zásahu nelze očekávat žádnou angažovanost, zároveň je potřebné zvážit, zda je tento zásah efektivní a zda má v konkrétních případech vůbec smysl. Důsledek nezájmu a nekompetentnosti se promítá do celkového vyčerpání organismu a vede až k syndromu vyhoření.

Naše výzkumné kroky po důsledné analýze teoretických konceptů k předmětným otázkám výzkumného zájmu nás dovedly k transformaci celého definičního rámce k přístupům pedagogických pracovníků a k jejich angažovanosti. Ta ve své podstatě znamenala rekonstrukci obsahu všech námi zkoumaných kategorií, jejich významů a v neposlední řadě našich způsobů zpracování. Primárně pro pochopení celé věci jsme vymezili dvě základní linie způsobů zpracování empiricky získaných dat. A to jak ve strategii kvalitativní, tak i ve strategii kvantitativní. Náš výzkum, jak lze soudit, je výzkumem smíšeného typu. První linie zpracování inklinuje k uchopení, k prezentaci a k interpretované generalizaci dat ve vztahu ke zkoumanému vzorku pedagogických pracovníků. Druhá linie přináší z hlediska inklinace stejné ladění, ovšem dotýká se celé populace pedagogických pracovníků.

Naše operacionalizovaná definice angažovanosti je modifikována z kognitivní, afektivní a behaviorální složky postoje, sestává tak z kodifikované, konativní, auto-normativní angažovanosti.

Tyto tři kategorie posuzujeme z pohledu čtyř dimenzí percepce v relaci k subjektům a objektům, jichž se angažovanost bezprostředně týká: žák, škola, rodič, společnost (tab. 2).

Kodifikovaná angažovanost je založena na kognitivní složce postoje. Souvisí s reflexí a autoreflexí. Řadíme sem přemýšlivost nad vlastní prací, vynakládání úsilí nezbytné pro to, aby se žák všestranně rozvíjel. Jde o angažovanost v obecně očekávaných činnostech vyplývajících z legislativních norem a vzdělávacích předpisů. Žák očekává, že učitel bude podporovat jeho rozvoj, rodič očekává učitelovu zodpovědnost za rozvoj jeho dítěte, škola očekává naplňování požadavků vyplývajících z norem a nařízení a společnost očekává společensky akceptovatelného žáka. Konvencionální angažovanost vychází z emocionální (afektivní) složky postoje. Zahrnuje pozitivní i negativní reakce subjektů, jejich vazbu ke škole, dohodnutý ustálený způsob jednání, který se stává pro zaměstnance školy, žáky a jejich rodiče společenským pravidlem a je tak kontrolovatelný. Jde o míru zájmu žáka o vzdělávání se, víru žáka v učitele a akceptaci jeho jednání, apod. Ve vztahu k rodičům jde např. o vynaložené úsilí a udržování vzájemné komunikace, schopnost rodičů přijímat edukační záměry učitele. Ve škole se jedná o její celkovou kulturu, vztahy mezi žáky a učiteli, míru zvládnutí žáků ve třídě, konkrétní klima třídy a školy, dodržování ustálených pravidel, školního řádu apod. Z pohledu společnosti sem řadíme např. budování dobrého jména školy nebo to, jak kvalitní a úspěšné žáky škola produkuje. Auto-normativní angažovanost má základ v behaviorální složce postoje, vychází z myšlenky účasti. Zahrnuje ochotu pracovat, zapojení žáka, učitele, školy do školních, mimoškolních a sociálních aktivit. Je považována za zásadní pro dosažení pozitivních výsledků žáka a prevenci jeho vypadnutí ze vzdělávacího systému. Rodič pozoruje zapojení se svého dítěte, vnímá vynaložené úsilí učitele a je ochoten spolupracovat se školou. Ve vztahu ke škole jde o její výkon, vzdělávací výstupy žáků, ve vztahu ke společnosti jde o setrvání žáka ve vzdělávacím systému a mírou uplatnění žáka na pracovním trhu.

Tabulka 2: Kategorie zkoumané angažovanosti

angažovanost	dimenze percepce angažovanosti			
	ŽÁK	RODIČ	ŠKOLA	SPOLEČNOST
KODIFIKOVANÁ	<i>podpora rozvoje</i>	<i>zodpovědnost za rozvoj</i>	<i>naplnění požadavků a norem, rozvoj pedagogů</i>	<i>vzdělaný a společensky akceptovatelný žák</i>
KONVENČIONÁLNÍ	<i>ochota a přátelský vztah, víra v učitele</i>	<i>vzájemná komunikace</i>	<i>dohodnutý způsob jednání, zájem žáků, ochota pracovat a spolupráce v týmu</i>	<i>předávání, dodržování společenských pravidel</i>
AUTO NORMATIVNÍ	<i>účast na aktivitách</i>	<i>vynaložené úsilí zapojení se</i>	<i>výkon</i>	<i>setrvání v systému, míra uplatnění na pracovním trhu</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

3. ZÁVĚR

Česká vzdělávací politika dlouhodobě nedosahuje cílů, které si vytyčila. Výrazné nedostatky vykazuje v kontextu vzdělávání sociálně vyloučených (romských) žáků. Školní úspěšnost těchto žáků je mnohdy závislá na konkrétních přístupech pedagogů, o čemž vypovídají závěry několika domácích výzkumů. Také náš výzkum se zajímá o problematiku edukace stejné cílové skupiny. Konkrétně se zaměřuje na teoretickou a empirickou analýzu přístupů pedagogů k edukaci uvedených žáků s cílem přinést popis reálného stavu těchto uplatňovaných přístupů pedagogů v edukaci na základních školách a identifikovat jejich projevy a faktory charakterizující jejich rozdílnost. Otázka výzkumného designu není však tak snadná, jak se může zdát. Teoretická vymezení relevantních konstruktů, kategorií, jejich uchopení a interpretace se na mnoha místech různí. Stejně tak jsou uchopená rozdílně v metodologických východiscích a interpretaci výzkumných závěrů realizovaných a publikovaných projektů. V našem příspěvku jsme vytyčili výzkumný design, ve kterém jako nosné dominují dvě základní linie zpracování výzkumných dat. Do jejich rámců jsme vložili kategorie s rozdílnými obsahy a významy. Ty jsme následně propojili v relaci k žákům, k rodičům, ke škole a k společnosti. Prezentovaným sdělením jsme mimo vlastní sdělení metodologie našeho poznání ukázali další, jinou možnost epistemologického poznání této problematiky.

Zdroje

1. ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. & NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál. 2003. 750 s. ISBN: 80-7178-640-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 223 s. ISBN: 978-80-210-5103-4.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upravené vyd.* Brno: Masarykova univerzita. 2015. 363 S. ISBN 978-80-210-8093-5.
4. BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., & LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. 2004. 312 s. ISBN 978-80-87398-61-6.
5. BREWSTER, A., B., BOWEN, G., L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1). 2004. s. 47–67. ISSN: 1573-2797.
6. DYTRTOVÁ, R., KRUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
7. EVROPSKÁ KOMISE. *Doporučení Rady k národnímu programu reformy České republiky na rok 2015 a stanovisko Rady ke konvergenčnímu programu České republiky z roku 2015*. Brusel: EK. 2015. 6 s. [on line, cit. 3. 5. 2019], dostupné na: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/csr2015_czech_cs_0.pdf.
8. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. *Presidency Conclusions*. [on line, cit. 3. 5. 2019]. Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#
9. GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; & URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. 1999. 231 s. ISBN: 80-85783-20-7.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HAKANEN, J., J., BAKKER, A., B. & SCHAUFELI, W., B. Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), s. 495 – 513. 2006. [on line, cit. 17. 4. 2019]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
12. HUGHES, J., N., LUO, W., M., KWOK, O., L., LOYD, L., K. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 100(1), s. 1-14. 2008. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.1.
13. JANÍK, T. et al. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
14. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., OBROVSKÁ, J. & SOURALOVÁ, A. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v rozdílnosti*. Praha: Portál. 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
15. JIMERSON, S. R., CAMPOS, E., & GREIF, J. L. Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8(1), s. 7-27. 2003. ISSN 2161-1505.
16. KAHN, W. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*. 33, s. 692-724. 1990. DOI 10.2307/256287.
17. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
18. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava. Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. 2015. 112 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
19. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2012. 208 s. ISBN 9788074191138.
20. LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portal. 2016. 464 s. 978-80-262-1123-5.
21. MAREŠ, J. Individualizovaná diagnostika člověka – inspirace pro metodologii pedagogiky. *Pedagogika*, 60(2), s. 138-161. 2010. ISSN 2336-2189.
22. MOREE, D. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF. 2018. 16 s. ISBN 978-80-87725-43-6.
23. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia. 2009. 500 s. 978-80-200-1679-9.
24. NYKLOVÁ, E., KALEJA, M. Sociálně pedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně exkludovaných romských dětí a žáků v profesi pedagoga. In *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2018*. Volume IX. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2018. s. 872-879, 8 s. ISBN 978-80-87952-27-6.
25. OECD. Overview: Excellence and Equity in Education, in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD: Paris. 2016. 16 s. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-5-en>.
26. PELIKÁN, J. Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha: Univerzita Karlova. 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398-7.
27. POL, M., et al. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
28. ROSINSKÝ, R. Etnické postoje učitelův, studentův a žákův I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. 2009. 290 s. ISBN 978-80-8094-510-7. [on line, cit. 2018-10-20]. Dostupné na: https://www.academia.edu/9109961/Etnické_postoje_učiteľovštudentov_ažiakov_I_stupňa_ZŠ_s_akcentom_na_rómsku_etnickú_skupinu.
29. SPECIAL EUROBAROMETER 296 / Wave 69.1 – TNS opinion & social. Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes. Directorate-General for Communication. Zveřejněno: červenec 2008. [on line, cit. 2018-11-25]. Dostupné na: https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S656_69_1_EBS296.
30. ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4). s. 326-337.

2007. ISSN 2336-2189. [on line, cit. 2017-5-21]. Dostupné na: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech2.pdf>.
31. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido. 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
32. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 2004. 190 s. ISBN: 80-7315-082-4.
33. VIELUF, S., et al. *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. 2012. 174 s. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
34. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. 2008. 416 s. ISBN: 978-80-247-1428-8.

Vývoj reklamní fotografie na sociální síti Instagram: Zdánlivé mizení žánru reklamní fotografie

Lucie Kubičková¹

¹ Metropolitní univerzita Praha, o.p.s.; Dubečská 900/10, 100 00 Praha 10 - Strašnice; Kub-Lucie@seznam.cz

Grant: E29-66

Název grantu: Interní grantový systém MUP

Oborové zaměření: AJ - Písemnictví, mas-media, audiovizie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Tento článek se zabývá proměnou žánru reklamní fotografie na sociální síti Instagram složené z uživatelsky generovaného obsahu a odlišností reklamních fotografií na Instagramu oproti klasickým reklamním fotografiím, přičemž pozornost je v něm věnována také samotné rozdílnosti masových a síťových médií. Jeho cílem je konkrétně pomocí sémiotické analýzy zjistit, jakým způsobem se žánr reklamní fotografie s přesunem na sociální síť Instagram změnil. Stěžejní část článku však tvoří také analýza influencer marketingu, jenž je s touto proměnou žánru reklamní fotografie na Instagramu spjatý.

Klíčová slova Reklamní fotografie, Instagram, uživatelsky generovaný obsah, influencer marketing, influenceri, Gunther Kress, Lev Manovich, Roland Barthes.

1. ÚVOD

Předložený článek se zabývá proměnou žánru reklamní fotografie v důsledku prostředí sociální sítě Instagram a rozdílností reklamních fotografií sdílených na Instagramu oproti klasické reklamě a jeho cílem je především prostřednictvím sémiotické analýzy odhalit, jakým způsobem se konkrétně žánr reklamní fotografie s přesunem na sociální síť Instagram proměnil. Předpokladem tohoto článku totiž je, že se reklamní fotografie na Instagramu od klasických reklamních fotografií velmi liší, protože u nich dochází k potlačování módů charakteristických pro žánr reklamní fotografie. Článek však také kromě odlišností reklamních fotografií na Instagramu oproti klasickým reklamním fotografiím věnuje pozornost samotné rozdílnosti masových a síťových médií a podrobuje analýze influencer marketingu, jenž je právě s touto proměnou žánru reklamní fotografie na Instagramu spjatý. Vzhledem k tomu, že některé zásadní informace týkající se influencer marketingu však nejsou obsaženy v odborné literatuře či vědeckých článcích, pracuje tento článek rovněž s aktuálními studiemi z internetu zabývajícími se touto problematikou.

2. ROZDÍLNOST MASOVÝCH A SÍŤOVÝCH MÉDIÍ A ŽÁNŘ REKLAMNÍ FOTOGRAFIE

Jak již bylo uvedeno výše, tak si následující článek klade za cíl postihnout proměnu žánru reklamní fotografie na sociální síti Instagram a porovnat reklamní fotografie na sociální síti Instagram s klasickými reklamními fotografiemi. Zatímco klasické reklamní

fotografie jsou však šířené prostředky masové komunikace, jako je televize či tisk, tak šíření reklamních fotografií na Instagramu je umožněno díky propojeným počítačovým sítím. Komunikace se zákazníky prostřednictvím síťových médií se na rozdíl od té využívající masových médií navíc jeví jako personalizovanější. Síťová média totiž propojují podle Köpplové a Jiráka „v jednom uživatelském celku komunikační prostředky sloužící k podpoře interpersonální komunikace a prostředky zajišťující veřejné šíření sdělení“¹. Díky síťovým médiím můžeme tedy jak komunikovat s ostatními jedinci, tak zároveň šířit vlastní informace k zásadě neomezené skupině recipientů. Na rozdíl od zmíněných síťových médií totiž mají masová média pouze schopnost šířit informace z jednoho centra k velkému počtu recipientů.² V případě komunikace se zákazníky prostřednictvím masových médií tedy nevzniká efekt kvazi-personálního kontaktu, jako je tomu u síťových médií. Síťová média totiž umožňují uživateli Instagramu s jednotlivými influencery zveřejňujícími na této sociální síti reklamní fotografie komunikovat, a proto se jim tyto osoby jeví, jako by to byl někdo dostupný.

3. REKLAMNÍ FOTOGRAFIE NA SOCIÁLNÍ SÍTI INSTAGRAM VS. KLASICKÉ REKLAMNÍ FOTOGRAFIE

Reklamní fotografie na sociální síti Instagram však od klasických reklamních fotografií neodlišují jen komunikační prostředky, jež umožňují jejich šíření, ale také žánrové očekávání. Ačkoliv sociální síť Instagram od 30. září roku 2015 nabízí v České republice možnost propagovat příspěvky³ a od roku 2017 umožňuje placené příspěvky označit jako sponzorované,⁴ tak dle výzkumu provedeného agenturou Mediakix 93 % sponzorovaných příspěvků na sociální síti Instagram stále není označeno za reklamu.⁵ Uživatelé

¹ JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČÍKOVÁ. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013, str. 19.

² JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČÍKOVÁ. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013, str. 19.

³ PEŠKA, Martin. Reklama na Instagramu je v ČR. Vyzkoušeli jsme její účinnost. *MarketUP* [online]. 19. 10. 2015 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: <http://www.marketup.cz/cs/blog/reklama-na-instagramu-je-v-cr-vyzkoušeli-jme-její-ucinnost>

⁴ Konkrétně se jedná o označení sponzorovaných příspěvků funkcí „Placené partnerství“.

⁵ KRUPKOVÁ, Karolína. Ráj skryté reklamy končí. Instagram chce přiznání influencerů k propagaci značek. *Lidovky.cz* [online]. MAFRA, 15. června 2017 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: <https://byznys.lidovky.cz/raj-skryte->

sociální síti Instagram tak mnohdy nemají nejmenší tušení, že jsou vystaveni placené reklamě. A proč někteří influenceri placené příspěvky stále neoznačují jako sponzorované? Influencerka Klára Vernarcová vystupující na Instagramu pod přezdívkou „klerwonder“ se k problematice neoznačování sponzorovaných příspěvků na Instagramu vyjádřila následovně: „Sem tam dostanu něco zadarmo, nebo mi firma i za příspěvky platí. Poslední dobou jsem ale přestala řešit označení #ad #spoluprace. Proč? Nikdy tu nespolečně s firmou, se kterou nemám nic společného a nikdy tu nepíšu lži. Proto nevidím problém v tom, to neoznačovat. Za prvé spolupracuji s firmami jen opravdu zřídka a za druhé mám čisté svědomí...“⁶ Influenceri tedy v případě, že se sami s firmou ztotožňují, nepokládají za nezbytné firmou sponzorovaný příspěvek danými hashtagy označovat. Reklamní fotografie na sociální síti Instagram tak na rozdíl od klasických reklamních fotografií působí jako osobní doporučení. Klasické reklamní fotografie mají totiž dle Rolanda Barthes zcela úmyslný význam a signifikáty takového reklamního sdělení „tvoří a priori jisté atributy produktu, a tyto signifikáty mají být komunikovány co možná nejjasněji.“⁷ Každý obraz se totiž skládá z nějakých znaků a ty jsou v reklamním obraze plné a zformované tak, aby byly lehce pochopitelné. Klasický reklamní obraz charakterizuje tedy podle Barthes otevřenost či důraznost.⁸

4. REKLAMNÍ FOTOGRAFIE A SOCIÁLNÍ SÍŤ INSTAGRAM

4.1 Instagram a uživatelsky generovaný obsah

Reklamní fotografie na sociální síti Instagram tedy od klasických reklamních fotografií odlišují jednak komunikační prostředky, jež umožňují jejich šíření a žánrové očekávání, ale také jejich způsob produkce. Zatímco vytváření klasických reklamních fotografií zajišťují reklamní agentury a jsou vytvářeny odborníky, tak reklamní fotografie na sociální síti Instagram vytvářejí sami její uživatelé. Sociální síť Instagram se totiž skládá z uživatelsky generovaného obsahu,⁹ což označuje mediální obsah, který je vytvářený či produkován širokou veřejností raději než placenými odborníky a je šířený především na internetu.¹⁰ Tento mediální obsah může zahrnovat jak obrázky, videa, tak rovněž osobní hodnocení. Cílem tohoto mediálního obsahu je pak především propagovat či doporučovat značkové zboží než samotné značky.¹¹

4.2 Instagram a eWOM

Na sociální síti Instagram tedy dochází k eWOM¹² komunikaci, která je dle Henning-Thurau a kol. definována jako „jakékoliv pozitivní, nebo negativní tvrzení vytvořené potenciálními, současnými, nebo bývalými zákazníky o produktu, nebo společnosti, které je prostřednictvím internetu k dispozici množství lidí

a institucí.“¹³ Taková osobní hodnocení či doporučení na sociální síti Instagram hrají významnou roli v záměru koupit. Jak uvádí Příkrylová a Jahodová tak „pro ostatní uživatele, kteří se např. rozhodují o nákupu určitého produktu, jsou pak názory, reference a doporučení ostatních uživatelů stále častějším zdrojem informací, které významně ovlivňují jejich nákupní chování.“¹⁴ Zásadnost elektronického doporučení (eWOM) a jeho vliv na úsudek spotřebitelů navíc rozeznaly i firmy. eWOM můžeme totiž chápat jako účinný nástroj pro vzbuzení zájmu zákazníků a pro jejich následné udržení.¹⁵ Jak je uvedeno v knize *Strategies in E-Business*,¹⁶ firmy proto využívají stránky sociálních sítí (SNS¹⁷) pro „obousměrnou komunikaci se svými stávajícími i potenciálními zákazníky.“¹⁸ Firmy tímto způsobem využívají výhod prostředků sociální komunikace a mají prospěch jak z příspěvků spotřebitelů, tak rovněž nespotebítelů. Ačkoliv je účinek zmíněné eWOM komunikace obtížné měřit, tak firmy, jež tomuto druhu komunikace důvěřují, zvyšují svůj počet spotřebitelů.¹⁹ eWOM je totiž „jeden z nejvýznamnějších komunikačních kanálů na trhu.“²⁰ eWOM komunikace tedy nejenže umožňuje šířit marketingová sdělení, ale rovněž „systematicky ovlivňuje zpracování informací u spotřebitele.“²¹

Electronic word-of-mouth komunikace, jež může být odezvou virálního marketingu, však může být dle Marii Petrescu také „podrobena větší komerční a obchodní kontrole, nebo finančně odměněné spotřebitelské komunikaci.“²² A firmy tuto nevýhodu eWOM využívají ve svůj prospěch.

4.3 Instagram a influencer marketing

Jednou z forem výše zmíněné finančně odměněné spotřebitelské komunikace je influencer marketing, kterým bych se v tomto článku chtěla podrobněji zabývat. Influencer marketing je dle marketingové ředitelky Amandy Maksymiwi „praxe zaměřená na zacílení a budování vztahů s klíčovými jednotlivci, kteří mají vliv na cílový segment trhu – ideálně cílové zákazníky.“²³ Spočívá tedy v navázání spolupráce firem s influencerem za účelem propagace produktu, služby či samotné značky. Influenceri jsou totiž dle Browna a Hayese „třetí stranou, která významně ovlivňuje zákaznicko rozhodnutí o koupi.“²⁴ Influenceri jsou tedy jedinci, kteří mají určitý vliv a umějí tohoto vlivu využít. Malcolm Gladwell je ve své knize

reklamy-konci-instagram-chce-priznani-influenceru-k-propagaci-znacek-gfz/firmy-trhy.aspx?c=A170615_162509_firmy-trhy_kkr

⁶ CHMELÁŘOVÁ K. Instagram Stories. 8. listopadu 2018.

⁷ BARTHES, Roland: *Rétorika obrazu*. In: Císař, Karel (Ed.): *Co je to fotografie?* Praha: Hermann a synové, 2004, s. 51-61, str. 51.

⁸ Tamtéž.

⁹ Uživatelsky generovaný obsah – anglicky User Generated Content.

¹⁰ DAUGHERTY, Terry, Matthew S. EASTIN a Laura BRIGHT. Exploring Consumer Motivations for Creating User-Generated Content. *Journal of Interactive Advertising* [online]. 2008, 8(2), 16-25 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/15252019.2008.10722139. ISSN 1525-2019. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15252019.2008.10722139>

¹¹ What is User Generated Content (and Why You Should Be Using it). *TINT* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://www.tintup.com/blog/user-generated-content-definition/>

¹² eWOM – electronic word-of-mouth

¹³ HENNIG-THURAU, Thorsten, Kevin P. GWINNER, Gianfranco WALSH a Dwayne D. GREMLER. Electronic word-of-mouth via consumer-opinion platforms: What motivates consumers to articulate themselves on the Internet?. *Journal of Interactive Marketing* [online]. 2004, 18(1), 38-52 [cit. 2019-02-20]. DOI: 10.1002/dir.10073. ISSN 10949968. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1094996804700961>

¹⁴ PŘÍKRYLOVÁ, Jana a Hana JAHODOVÁ. *Moderní marketingová komunikace*. Praha: Grada, 2010. Expert (Grada), str. 242.

¹⁵ *Strategies in e-business*. New York: Springer, 2013, str. 11. Vlastní překlad.

¹⁶ *Strategies in e-business*. New York: Springer, 2013. ISBN 978-1-4614-8183-6.

¹⁷ SNS – social network sites

¹⁸ *Strategies in e-business*. New York: Springer, 2013, str. 11. Vlastní překlad.

¹⁹ *Strategies in e-business*. New York: Springer, 2013, str. 11-15. Vlastní překlad.

²⁰ Tamtéž, str. 15. Vlastní překlad.

²¹ Tamtéž.

²² PETRESCU, Maria. *Viral Marketing and Social Networks: Digital and social media marketing and advertising collection* [online]. New York: Business Expert Press, 2014 [cit. 2018-04-25], str. 6. Vlastní překlad.

²³ MAKSYMOW, Amanda. What is influencer marketing. *OpenView* [online]. Boston, c2010-2016, December 24, 2010 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://labs.openviewpartners.com/what-is-influencer-marketing/#.Wti9NtNuau4>

²⁴ DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008, str. 50. Vlastní překlad.

*The Tipping Point*²⁵ dělí na tři typy, a to na spojovatele, odborníky a prodejce. Podle Gladwella je mezi nimi rozdíl v tom, že zatímco spojovatelé se rádi představují, komunikují s lidmi a jsou zásadní pro WOM komunikaci zprávy, odborníci jsou informovaní jedinci, kteří informace sdílejí s ostatními a obchodníci charismatičtí přesvědčující se silnými prodejními schopnostmi. Tyto uvedené tři typy mají podle Gladwella odpovědnost za generování, sdělení či přijetí zpráv.²⁶ Dle Browna a Hayese je však nevýhodou Gladwellova dělení, že nepočítá s obchodním kontextem zprávy, protože mohou existovat influenceré, kteří do tohoto dělení nezapadají.²⁷ Proto Brown a Hayes v knize *Influencer marketing: who really influences your customers?*²⁸ přichází s vlastní klasifikací rolí influencerů, která zahrnuje pěstitele myšlenek, prognostiky, autority udávající trendy, prokurátory, agregátory/komunikátory, rozhodující, doporučující, přesvědčující, vyjednávače, validátory a super-influencer.²⁹

Influenceré jsou tedy vlivní jedinci hrající různé role, ale otázkou zůstává, jak získávají svůj vliv? Brown a Hayes uvádí, že „*influenceré získávají svůj vliv od sebe navzájem*.“³⁰ Podle nich není možné mít vliv samostatně. Pokud influencer chce zvýšit svůj vliv, je tedy pro něj klíčová spolupráce s ostatními influenceré. Tito vlivní jedinci se také podle dosahu svého vlivu dělí do pomyslných čtyř kategorií, a to na nano, mikro, makro a mega influenceré.

4.3.1 Od nano influencerů po mega influenceré

Jak už bylo řečeno, influenceré se podle počtu sledujících na sociální síti Instagram dělí na nano, mikro, makro a mega influenceré. Skupinou s nejmenším počtem sledujících jsou nano influenceré, jejichž počet následovníků se pohybuje mezi 500 až 1000. Konkrétně jsou nano influenceré jedinci, kteří mají vliv v místním okolí či obci.³¹ Jejich výhodou je zejména nízká cena za spolupráci a také to, že se znají s většinou svých sledujících osobně, a proto je, jak uvádí Harisová, „*díky vzájemné důvěře každé sdělení bráno spíše jako osobní vzkaz*.“³² Druhou skupinou s větším počtem sledujících okolo 1000 až 10 000 osob jsou mikro influenceré. Mikro influenceré se na rozdíl od nano influencerů zaměřují na určitou oblast zájmu a jsou pokládáni za průmyslové znalce či tematické odborníky. Výhodou této skupiny influencerů proto je velmi

jednotné publikum.³³ Třetí skupinou internetových ovlivňovatelů jsou makro influenceré, jejichž počet sledujících se pohybuje někde mezi 10 000 až 100 000 následovníků. Dle Harisové do této kategorie patří známé či slavné osobnosti, jež mohou dosahovat statutu celebrity. Tyto osoby na rozdíl od mikro influencerů nabízí větší dosah či míru zapojení. Nevýhodou makro influencerů ovšem je vysoká cena za spolupráci, zato jejich nespornou výhodou je kladení důrazu na kvalitu sdělení. Poslední skupinou s největším počtem sledujících jsou mega influenceré, kteří překročili hranici 100 000 následovníků. Do této skupiny náleží celebrity, sportovci nebo speakeré.³⁴ Vzhledem k tak velkému počtu sledujících mají tyto ovlivňovatelé velký dosah, nicméně jejich nevýhodou je velmi různorodé publikum s odlišnými předměty zájmu a vzdálenější vztah s jednotlivými sledujícími.³⁵

4.3.2 Volba správného influencerů

Na první pohled by se mohlo zdát, že nejvýznamnější influenceré ve svém odvětví jsou nejvlivnější, avšak dle Browna a Hayese „*hlasitost není ukazatelem vlivu*.“³⁶ Podle Browna a Hayese je totiž vliv „*příliš komplexní, aby byl založený na jakémkoliv jednotlivém atributu*.“³⁷ Vybrat správného influencerů, tak není možné pouze na základě jednoho faktoru. Podle studie realizované agenturou Ogilvy & Mather nicméně jedněmi z hlavních atributů při rozhodování o navázání spolupráce s influencerem jsou „*specifická cílová skupina a relevantnost influencerů ve vztahu k produktu*.“³⁸ Influenceré jsou totiž schopni oslovit velmi různorodé publikum, a proto je velmi důležité influencerů zvolit vhodně vzhledem k cílové skupině, jenž je schopný na sociální síti zaujmout. Nicméně může se stát, že požadovaná cílová skupina nebude v influencerském publiku reprezentována. Nevhodnost cílové skupiny je totiž jedním z důvodů, proč některé značky s influenceré ještě nenavázaly spolupráci.³⁹ Výše uvedené atributy však nejsou jediné, které by měly značky při rozhodování o spolupráci s influenceré vzít v úvahu. Dalším faktorem pro výběr influencerů je totiž také engagement,⁴⁰ tedy aktivita sledujících na profilu influencerů ve spojitosti se zveřejněným obsahem.

4.3.3 Různí influenceré pro různé účely

Dle počtu sledujících tedy existují čtyři kategorie influencerů, jejichž výběr je závislý na cílech a rozpočtu kampaně. Nicméně není to jediný způsob, jak lze influenceré rozdělit. Například Joe Sinkwitz je v knize *The Ultimate Guide To Using Influencer*

²⁵ GLADWELL, Malcolm. *The tipping point: how little things can make a big difference*. New York: Back Bay Books, 2001. ISBN 0316679070.

²⁶ GLADWELL, Malcolm. *The tipping point: how little things can make a big difference*. New York: Back Bay Books, 2001. In: DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008, str. 54. Vlastní překlad.

²⁷ DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008, str. 54. Vlastní překlad.

²⁸ DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008. ISBN 9780750686006.

²⁹ DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008, str. 56-59. Vlastní překlad.

³⁰ Tamtéž, str. 60. Vlastní překlad.

³¹ ISMAIL, Kaya. Social Media Influencers: Mega, Macro, Micro or Nano. *CMS WIRE* [online]. c2019, 10 Dec 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.cmswire.com/digital-marketing/social-media-influencers-mega-macro-micro-or-nano/>

³² HARISOVÁ, Sabina. Nano, mikro, makro a mega influenceré – víte, koho vybrat pro svůj brand?. *Business Animals* [online]. c2014-2019, 24. 10. 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://www.businessanimals.cz/ba/clanky/nano-mikro-makro-a-megainfluenceri-vite-koho-vybrat-pro-svuj-brand/>

³³ ISMAIL, Kaya. Social Media Influencers: Mega, Macro, Micro or Nano. *CMS WIRE* [online]. c2019, 10 Dec 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.cmswire.com/digital-marketing/social-media-influencers-mega-macro-micro-or-nano/>

³⁴ HARISOVÁ, Sabina. Nano, mikro, makro a mega influenceré – víte, koho vybrat pro svůj brand?. *Business Animals* [online]. c2014-2019, 24. 10. 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://www.businessanimals.cz/ba/clanky/nano-mikro-makro-a-megainfluenceri-vite-koho-vybrat-pro-svuj-brand/>

³⁵ ISMAIL, Kaya. Social Media Influencers: Mega, Macro, Micro or Nano. *CMS WIRE* [online]. c2019, 10 Dec 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.cmswire.com/digital-marketing/social-media-influencers-mega-macro-micro-or-nano/>

³⁶ DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008, str. 83. Vlastní překlad.

³⁷ Tamtéž.

³⁸ OGILVY & MATHER. Influenceré. *Ogilvy* [online]. srpen 2017 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.ogilvy.cz/upload/pdf/141/studie-ogilvymather-influenceri-2017.pdf>, str. 8.

³⁹ Tamtéž, str. 8-9.

⁴⁰ Engagement – český zapojení

Marketing⁴¹ rozdělil na tři typy, a to na aspirativní, autoritativní a rovné. Zatímco aspirativní influencer lze podle Sinkwitze použít „na někoho, kdo se snaží být jako jiná osoba,“⁴² tak autoritativní influencer lze využít, když potřebujeme někoho přesvědčit, protože jsou to dle Sinkwitze „tematičtí odborníci, jejichž názoru důvěřujete, protože víte, že jsou odborníky v této oblasti.“⁴³ Nicméně dle Sinkwitze na nás však mají největší vliv ti, jež považujeme za sobě rovné. Protože podle Sinkwitze sice „můžeme chtít to, co chtějí naši hrdinové a věřit tomu, co nám říkají autority, ale rozhodně musíme mít to, co mají naši přátelé a bližní.“⁴⁴

4.3.4 Měření efektivity influencer marketingu

Engagement, o kterém byla zmínka v předešlé kapitole, není pouze jedním z faktorů pro výběr influencera, ale je to také dle 81 % marketingových odborníků nejlepší způsob pro měření efektivity influencer marketingu.⁴⁵ Nicméně způsob měření efektivity influencer marketingu se odvíjí od cílů dané marketingové kampaně. Na začátku každé marketingové kampaně je tedy nutné stanovit si nějaký cíl a zjistit, jaká data jsou pro měření její účinnosti nezbytná. Pokud je cílem marketingové kampaně povědomí o značce, metrikou pro měření její úspěšnosti by mělo být zobrazení. Zobrazení je totiž metrika, která ukazuje, kolik lidí vidělo obsah po určitou dobu. Avšak zobrazení neukazuje, zda se tímto obsahem někdo zabíral. Přístup ke zmíněným údajům se ovšem na různých sociálních médiích odlišuje. Na sociální síti Instagram je například přístup k údajům o zobrazení podmíněn nastavením profilu influencera na firemní účet. A protože je zobrazení soukromá metrika, tak tyto údaje musí značkám vždy poskytnout sám influencer.⁴⁶

V případě, že je cílem marketingové kampaně vytvořit angažovanou komunitu, metrikou pro měření její účinnosti by měl být výše zmíněný engagement. Engagement jsou konkrétně lajky, komentáře, sdílení a další reakce, jež získal daný příspěvek. A jak uvádí Teagan West, tak „ukazuje, kolik lidí se aktivně zabývalo obsahem, poselstvím či značkou.“⁴⁷ Na rozdíl od zobrazení je ale tato metrika veřejná. Cílem marketingové kampaně nicméně také může být růst na sociálních médiích, přičemž její úspěšnost není složité měřit, protože údaje jsou dostupné na samotných sociálních platformách.⁴⁸

Pokud je však cílem marketingové kampaně návštěvnost webových stránek, měli bychom ke sledování účinnosti takové kampaně využít služby Google Analytics, u které bychom se zaměřili na metriky, jako jsou dle Teagan West „noví uživatelé, relace, zobrazení stránky, čas na stránce a doporučení uživatelé za konkrétní časové období.“⁴⁹

Ve velkém množství případů je také cílem marketingových kampaní s využitím influencerů zvýšení prodeje, přičemž jejich účinnost lze měřit pomocí různých způsobů v závislosti na samotné strategii kampaně. Pokud je součástí marketingové strategie affiliate

marketingu či slevový kód, je jednoduché úspěšnost takové kampaně změřit. Když tyto komponenty součástí marketingové strategie nejsou, lze úspěšnost kampaně ještě měřit pomocí služby Google Analytics eCommerce Tracking, která sleduje měsíční příjmy či trendy.⁵⁰

Cílem marketingových kampaní s využitím influencerů může ale také dále být stažení e-produktu či růst e-mailové databáze, v těchto případech je nutné mít zřízen speciální přístup, aby bylo možné sledovat úspěšnost takových kampaní. Mnohdy je však cílem uvedených marketingových kampaní především oslovení nového publika a následná nabídka nových produktů, v tomto případě je dle Teagan West „důležité měřit zobrazení, data o publiku a sentiment.“⁵¹ Jak jsme tedy zjistili, tak různé cíle marketingových kampaní vyžadují různé metody sledování jejich úspěšnosti, a proto je velmi důležité zvolit k vytyčeným cílům vhodně nejen strategii, ale i způsob měření úspěšnosti dané kampaně.

4.3.5 Způsob rozeznání reklamních fotografií na Instagramu

V předešlé kapitole byly představeny různé způsoby, jakými lze měřit úspěšnost reklamních kampaní s využitím influencerů, avšak otázkou stále zůstává, jak mohou diváci na sociální síti Instagram rozeznat takové reklamní fotografie od obyčejných snímků ze života?

Ačkoliv se v Centru nápovědy na Instagramu dočteme, že dle pravidel této sociální sítě je požadováno, „aby tvůrci a vydavatelé v příspěvcích se značkovým obsahem označovali obchodní partnery, když tvůrce nebo vydavatel a obchodní partner vzájemně získají určitou hodnotu,“⁵² lze na Instagramu nalézt spoustu „skrytých reklam“, která navíc působí jako osobní doporučení. Příkladem zde uvádím příspěvek influencerky Nikol Štíbrové, jež měla na konci března roku 2019 na sociální síti Instagram přes 350 tisíc sledujících. Nikol Štíbrová totiž na Instagramu publikovala příspěvek, který ačkoliv na první pohled vypadal jako běžný snímek ze života, byl ve skutečnosti reklamou na Penny Market.

⁴¹ SINKWITZ, Joe. *The Ultimate Guide To Using Influencer Marketing*. Independently Published, 2018. ISBN 9781973473138.

⁴² Tamtéž, str. 5.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ ODELL, Patty. 2017 Influencer Marketing Changes To Be Aware Of. *Chief Marketer* [online]. c2019, January 18, 2017 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://www.chiefmarketer.com/2017-influencer-marketing-changes-to-be-aware-of/>

⁴⁶ WEST, Teagan. How To Measure The Effectiveness Of Influencer Marketing. *Scrunch* [online]. [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://blog.scrunch.com/measure-effectiveness-influencer-marketing>

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ Tamtéž.

⁵² Centrum nápovědy – Instagram pro firmy. *Instagram* [online]. c2019 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://help.instagram.com/116947042301556>

Obr. č. 1 – Reklamní fotografie propagující Penny Market z profilu Nikol Štíbrové



Zdroj: Instagram – osobní profil Nikol Štíbrové

Štíbrová uvedený příspěvek sdílela na sociální síti Instagram dne 4. května 2018, přičemž se konkrétně jednalo o čtyři fotografie, na kterých byla zobrazena snídaně její rodiny. Tyto fotografie byly rovněž doprovázené vtipným popiskem, ve kterém Štíbrová upozorňovala na skutečnost, že zatímco její rodina čeká hladová na snídani, ona hledá vhodnou kompozici k vyfotografování. Zmíněná série fotografií sestávající tedy z členů její rodiny, konkrétně přítele Martina Kyncla a syna Mathiase Kyncla, dále z vázy s kytkou, mističek s kaší, hrníčků s kávou, rozházených sáčků od kaší Crip Crop a poházeného ovoce byla samozřejmě doplněná také hashtagy jako #kazdejstosvoje, #breakfast, #morninklajkdys, #vydrzteestechvili, #hledamkompozici, #kase, #oatmeal, #bowl, #cripcrop, nicméně ve chvíli publikování na sociální síti Instagram postrádala hashtag #ad a označení @pennymarketcz, které byly doplněny až později. Tento hashtag a označení firmy pod fotografií Štíbrová přidala až poté, co jí jedna uživatelka, která na Instagramu vystupuje jako @terezamrazek, vytkla, že příspěvek není označený jako reklama, ačkoliv vznikl ve spolupráci s Penny Market a rovněž potom, co celou situaci okomentovala další uživatelka Instagramu s přezdívkou @imrichovamarketa, která naopak Štíbrovou chtěla obhájit slovy: „...profela jsem ty fotky několikrát a žádné transparent s Penny jsem teda nenašla.“⁵³ Skutečnost, že Štíbrová s textem pod uvedenou sérií fotografií opravdu dodatečně

manipulovala, navíc dokládá status „Upraveno“, jenž se nachází vespod tohoto příspěvku.

Ačkoliv je tedy nyní tento příspěvek označený hashtagem #ad a mohou tak uživatelé sociální sítě Instagram poznat, že se jedná o placenou reklamu, dříve tomu tak nebylo. Jak lze tedy tyto neoznačené sponzorované příspěvky rozeznat? Placené příspěvky, které nejsou přímo označené danými hashtagy,⁵⁴ jež poukazují na to, že se jedná o reklamu, mohou někdy obsahovat označení firmy na fotografii, je tedy dobré podívat se, zda je na fotografii někdo označen a kdo to případně je. Nicméně označení firmy v příspěvku vždy nezaručuje, že se jedná o reklamu. V případě Nikol Štíbrové sice byl na poslední fotografii označen Penny Market a o reklamu se opravdu jednalo, ale mnozí uživatelé Instagramu označují ve svých příspěvcích různé značky, aniž by šlo o placenou spolupráci.

Dalším způsobem, jak lze rozeznat sponzorované reklamní fotografie na sociální síti Instagram, je podle rozmístění prvků v prostoru. Zmíněné rozvržení je také jedním z módů, které Gunther Kress v knize *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*⁵⁵ definuje jako „sociálně zformovaný a kulturně daný sémiotický prostředek pro vytváření významu.“⁵⁶ Tento mód však podle Kresse na rozdíl od ostatních módů, jako je řeč, psaný text a obraz, nepojmenovává či nezobrazuje, ale „uspořádává, organizuje a označuje aspekty sociálního/ontologického statusu reprezentací...“⁵⁷ Rozvržení také kromě uspořádávání informací v sémiotickém prostoru a rozmísťování sémiotických prvků dle Kresse „orientuje diváky/čtenáře na klasifikaci vědomostí do kategorií, jako je centralita nebo marginalita, dané nebo nové, přednostní a následné, skutečné a ideální.“⁵⁸ Uvedený mód tak využívá pro tvorbu významu zcela odlišné prostředky než řeč, psaný text či obraz.

Sponzorované reklamní fotografie na sociální síti Instagram bychom nicméně mohli také poznat dle kvality těchto snímků. Kvalita placených reklamních fotografií je totiž mnohonásobně větší než fotografií běžných uživatelů. Dále bychom reklamní fotografie na Instagramu mohli rovněž rozeznat na základě psaného textu, který je dalším z módů, jimiž se zabýval ve své knize *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*⁵⁹ Gunther Kress. Uvedený psaný text složený ze slov, vět nebo souvětí sestavených podle zásad gramatiky a syntaxe totiž navíc dle Kresse může na rozdíl od rozvržení využívat grafické prostředky jako například „font, velikost, ztučnění, řádkování, orámování a barvu.“⁶⁰ Jako příklad využití tohoto módu zde uvádím sponzorovanou reklamní fotografii sdílenou na sociální síti Instagram 25. července 2017 influencerem přezdívaným Johnny Machette, jejíž součástí konkrétně byl psaný text v podobě hashtagu #letosnu, který odkazoval k letní kampani firmy Coca-Cola z roku 2017.⁶¹

⁵⁴ Sponzorované příspěvky se na sociální síti Instagram nejčastěji označují anglickými hashtagy #ad či #sponsored, ale je možné je označit i českým ekvivalentem jako například hashtagem #reklama.

⁵⁵ KRESS, Gunther R. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-203-97003-4.

⁵⁶ Tamtéž, str. 99. Vlastní překlad.

⁵⁷ Tamtéž, str. 112. Vlastní překlad.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ KRESS, Gunther R. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-203-97003-4.

⁶⁰ KRESS, Gunther R. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010, str. 100. Vlastní překlad.

⁶¹ ROŽÁNEK, Filip. Letní kampaň Coca-Coly bude stát na soutěži o zájezdy. *Hospodářské noviny* [online]. Economia, 6. 6. 2017 [cit. 2018-04-10].

⁵³ IMRICHOVÁ M. Instagram. 4. května 2018.

Obr. č. 2 – Reklamní fotografie propagující Coca-Colu z profilu Jonáše Čumrika



Zdroj: Instagram – osobní profil Jonáše Čumrika (Johny Machette)

4.3.6 Dělení reklamních fotografií na Instagramu

Fotografiemi sdílenými na sociální síti Instagram se ve své knize *Instagram and Contemporary Image*⁶² zabýval i Lev Manovich, který je rozdělil na tři typy, konkrétně na fotografie všední, profesionální a designové.⁶³ Zatímco smyslem prvního typu fotografií, tedy snímků všedních, je podle Manoviche „vizuálně dokumentovat a sdílet zážitek, situaci, nebo zobrazit osobu či skupinu lidí“⁶⁴ a jsou to z hlediska správnosti fotografie často špatné snímky, protože jejich obsah byl pro jejich tvůrce důležitější než dodržení zásad dobré fotografie, jsou fotografie profesionální dle uvedených zásad vytvořeny, nicméně jako takové nezaručují estetickou kvalitu snímku. Ovšem na rozdíl od těchto dvou výše uvedených skupin fotografií, které se tedy odlišují dodržením či nedodržením zásad správnosti fotografického snímku, je třetí typ fotografií – snímky designové – dle Manoviche charakteristický svým „uspořádáním a upravením tak, aby měl zřetelný stylizovaný vzhled.“⁶⁵

Sponzorované reklamní fotografie však nelze zařadit pouze do jedné z těchto tří kategorií, protože zatímco příspěvek jednoho influencera bude spadat do kategorie všední fotografie, příspěvek dalšího bude náležet do kategorie designové či profesionální. Dokonce se i velmi často stává, že influenceri ve své galerii na Instagramu publikují více typů fotografií. Tyto tři typy fotografií se totiž dle Manoviche vztahují k jednotlivým instagramovým snímkům, a nikoliv k celým galeriím. Nicméně ani tyto tři typy fotografií nejsou dle Manoviche vyčerpávající a nepokrývají všechny instagramové snímky.⁶⁶

4.3.7 Influencer marketing a právní omezení

Jak již bylo uvedeno výše, sponzorované příspěvky na sociální síti Instagram by měly být označené. Dle Federální obchodní komise,⁶⁷ jejímž úkolem je ve Spojených státech amerických především „chránit spotřebitele před nekalými a klamavými praktikami na trhu“,⁶⁸ by tyto příspěvky měly být navíc označené jasným a zřetelným způsobem, aby i průměrný čtenář pochopil, že se jedná o reklamu. Zmíněné označení sponzorovaných příspěvků by také podle Federální obchodní komise mělo být umístěné, co nejbližší reklamnímu obsahu.⁶⁹ Problém je však v tom, že influenceri přesto své sponzorované příspěvky neoznačují a ke spolupráci se značkami se nepřiznávají. A pokud nemáme k dispozici oběma stranami podepsanou smlouvu o sponzoringu či reklamním plnění nebo marketingové podpoře, nelze tuto vzájemnou spolupráci ani nijak dokázat. Otázkou zůstává, proč k tomu dochází? K tomu se vyjádřil expert na reklamní právo JUDr. Filip Winter následovně: „Protože pak by se dostali do sféry reklamního práva, které je mnohem přísněji regulované.“⁷⁰ To totiž v České republice například nepovoluje propagaci piva či cideru mladistvým osobám.⁷¹ Nicméně influenceri se již ve sféře reklamního práva pohybují, protože tím, že neoznačují reklamní příspěvky na sociální síti Instagram, se dopouští takzvané skryté reklamy, jež je podle zákona o reklamě nezákonná.⁷²

Avšak o skrytou reklamu jde i v případě, když není sponzorovaný obsah dostatečně označený a není z něj patrné, že je to reklama. Reklamní fotografie by tedy influenceri museli označovat takovým způsobem, aby spotřebitelé poznali, že se jedná o reklamu. V zákoně totiž sice není uvedeno, jakým způsobem by měla být reklama označená, ovšem měla by být jasně rozeznatelná.⁷³ Nicméně v České republice se zákony k prostoru na sociálních sítích přímo nevyjadřují. A influenceri zde nejsou ani postihováni žádným regulačním orgánem.⁷⁴

5. SÉMIOLOGICKÁ ANALÝZA VYBRANÝCH REKLAMNÍCH FOTOGRAFIÍ

Předpoklad tohoto článku, že se reklamní fotografie na Instagramu výrazně odlišují od klasických reklamních fotografií, protože u nich dochází k potlačování módů charakteristických pro žánr reklamní fotografie, budu konkrétně ověřovat prostřednictvím sémiotické analýzy, jež je druhem kvalitativní analýzy. Tato metoda analýzy obsahu se rozšířila především v 70. a 80. letech 20. století a zakládá se dle Trampoty a Vojtěchovské na „předpokladu, že veškerá komunikace [...] je založena na výměně znaků.“⁷⁵ Jejím cílem je

⁶⁷ Federální obchodní komise – Federal Trade Commission (FTC)

⁶⁸ About the FTC. *Federal Trade Commission: Protecting America's Consumers* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.ftc.gov/about-ftc>

⁶⁹ SAMMIS, Kristy, Cat LINCOLN, Stefania POMPONI, Jenny NG, Edita GASSMANN RODRIGUEZ a Judy ZHOÚ. *Influencer marketing for dummies*. Hoboken, NJ: Wiley, 2016. --For dummies, str. 93.

⁷⁰ HEJLOVÁ Denisa. *Pozor, tento článek může obsahovat reklamu!*. Michal REŽNÝ, editor. In: *Markething* [online], 2017 [cit. 2017-11-19]. ISSN 1805 – 4991. Dostupné z: <http://markething.cz/tento-clanek-muze-obsahovat-reklamu>

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Mediální slovník: Skrytá reklama. *MediaGuru* [online]. c2019 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/slovník-a-mediattypp/slovník/klicova-slova/skryta-reklama/>

⁷³ HEJLOVÁ Denisa. *Pozor, tento článek může obsahovat reklamu!*. Michal REŽNÝ, editor. In: *Markething* [online], 2017 [cit. 2017-11-19]. ISSN 1805 – 4991. Dostupné z: <http://markething.cz/tento-clanek-muze-obsahovat-reklamu>

⁷⁴ NĚMEČKOVÁ, Kateřina a Petr MICHL. Studie: Zákazníci nevnímají příspěvky influencerů jako reklamu. *Focus Agency, s.r.o.* [online]. c2019, 10. 4. 2018 [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: https://www.focus-age.cz/m-journal/aktuality/studie--zakaznici-nevnimaji-prispevky-influenceru-jako-reklamu_s288x13285.html

⁷⁵ TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010, str. 118.

27]. ISSN 1213-7693. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65757150-coca-cola-letosnu-2017-soutez-o-zajezdy>

⁶² MANOVICH, Lev. *Instagram and Contemporary Image* [online]. 2017 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://manovich.net/index.php/project-s/instagram-and-contemporary-image>

⁶³ Tamtéž, str. 42.

⁶⁴ Tamtéž, str. 52.

⁶⁵ Tamtéž, str. 67.

⁶⁶ MANOVICH, Lev. *Instagram and Contemporary Image* [online]. 2017 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image>, str. 49.

pak podle nich konkrétně odhalit, jaký význam mají jednotlivé znaky, ze kterých je sdělení utvořeno, „nejen na úrovni jejich explicitního (zjevného) zpracování, ale zejména na skryté rovině symbolické.“⁷⁶ Lze ji tedy aplikovat na jakékoliv sdělení, ať už se jedná o textovou zprávu, reportáž, fotografii, film či hudbu. V tomto článku nicméně bude sémiotická analýza aplikována pouze na reklamní sdělení. Dle Rolanda Barthesa totiž každé obrazové sdělení, které se skládá z nějakých znaků, obsahuje jednak sdělení denotované, ale také konotované.⁷⁷ Vzhledem k existenci těchto dvou rovin označování však je užítí sémiotické analýzy dle Trampoty a Vojtěchovské „silně ovlivněno specifickými kulturními a společenskými hodnotami a zvyklostmi.“⁷⁸ Avšak uvedené kulturní a společenské zvyklosti ovlivňují převážně čtení sdělení konotovaného. Do čtení zmíněné konotované vrstvy se ale také promítají zkušenosti výzkumníka.⁷⁹ Konotativní významy jsou totiž druhotné a jsou dle Trampoty a Vojtěchovské spjaté s „asociacemi a kulturně přisouzenými odstíny.“⁸⁰ Na rozdíl od uvedených konotativních významů jsou totiž významy denotativní dle Trampoty a Vojtěchovské jednoznačné, doslovné, tedy „první významy, které slovům příslušné zprávy nebo obrazovému záznamu přisuzujeme.“⁸¹ Proto během uvedené denotativní úrovně analýzy také popisujeme technické kódy sdělení jako například použitou gramatiku v textové zprávě, postavení a pohyb kamery v audiovizuálním sdělení či užité zvukové prvky.⁸²

Nicméně součástí sémiotické analýzy je dle Trampoty a Vojtěchovské také kromě odkrývání zmíněné denotativní a konotativní vrstvy označování „sledování výběru použitých prvků mediálního sdělení a jejich řazení.“⁸³ Analyzujeme tedy paradigmatické a syntagmatické uspořádání, přičemž paradigma je uspořádáním vertikálním, které se dle Trampoty a Vojtěchovské „vztahuje k výběru použitých znaků z možností, které se při kódování sdělení nabízejí. Paradigmatická rovina analýzy je proto „založena na popisu schémat vycházejících z binárních opozic [...] (dobrý – špatný).“⁸⁴ Na rozdíl od tohoto uspořádání pak syntagmatické uspořádání znázorňuje řazení prvků na horizontální úrovni, tedy se vztahuje k rozmištění znaků v rámci daného sdělení.⁸⁵

Během sémiotické analýzy však kromě výše zmíněného zkoumáme také metafory a metonymie. Zatímco metafora je přenesené pojmenování založené na vnější podobnosti, tak metonymie spočívá v přenesení významu na základě vnitřních souvislostí.⁸⁶

5.1 Sémiotická analýza dvou reklamních fotografií propagujících Coca-Colu

Pomocí výše popsané sémiotické analýzy budu nyní zkoumat dvě vybrané reklamní fotografie propagující Coca-Colu. Tyto reklamní fotografie se však od sebe neodlišují pouze vizuálně, ale také tím, že první pochází ze sociální sítě Instagram, zatímco ta druhá je

klasickou reklamní fotografií. Nicméně obě fotografie spojuje, že propagují značku Coca-Cola a její produkty. Otázkou však zůstává, zda lze v případě reklamní fotografie z prostředí sociální sítě Instagram stále hovořit o žánru reklamní fotografie. Předpokladem tohoto článku totiž je, že se instagramové reklamní fotografie od klasických reklamních fotografií velmi odlišují, protože u nich dochází k potlačování módů charakteristických pro žánr reklamní fotografie. Proto budu zmíněné dvě reklamní fotografie podrobovat sémiotické analýze, abych uvedenou hypotézu ověřila a zodpověděla tuto otázku.

Obr. č. 3 – Reklamní fotografie ze sociální sítě Instagram



Zdroj: Instagram – osobní profil Jonáše Čumrika (Johny Machette)

První ze dvou vybraných reklamních fotografií propagujících Coca-Colu pochází z profilu Jonáše Čumrika, který na Instagramu vystupuje jako Johny Machette. Ten tuto reklamní fotografii na Instagramu sdílel dne 16. května 2016, aniž by ji ovšem jakýmkoliv způsobem označil jako sponzorovanou. Fotografie totiž opatřil pouze vtipným textem: „Moje klasický rande.“⁸⁷ a hashtagy #NebylJsemNaRandeUzSkoroRok, #MamRandeJenSJidlem, #JenJaAMojeCocaCola a #ChudinkaJeNejakaBleda. Fotografie proto působí jako běžný snímek ze života, který na denotativní rovině označování zobrazuje vpovzdálí tělo muže, který sedí za stolem, drží oběma rukama mobilní telefon a má na stole před sebou postavenou rozpitou sklenici s nápisem Coca-Cola. Po bližším prozkoumání můžeme odhalit, že tím mužem je sám Jonáš Čumrik. Díky uvedenému vtipnému textu a hashtagům zjistíme, že se Čumrik nejspíše nachází v nějaké restauraci a je dlouhou dobu nezadaný, což je důvodem, proč nyní sedí sám jen se sklenicí Coca-Coly. Na konotativní rovině označování bychom však z textu v podobě hashtagu #ChudinkaJeNejakaBleda mohli navíc vyčíst informaci, že je jeho sklenice s Coca-Colou již z velké části vypitá. Uvedená bledost totiž značí chybějící tekutinu známé hnědé barvy. Během konotativní analýzy rovněž zjistíme, že Čumrikova hlava není záměrně vidět, aby divák nebyl ničím rozptylován a zaměřil se rovnou na sklenici s nápisem Coca-Cola, která je zobrazená v popředí fotografie a v níž bychom také mohli spatřit metonymii k Čumrikově přítelkyni. Nicméně na další rovině sémiotické analýzy bychom mohli také ze syntagmatického uspořádání vyčíst, čemu je na reklamní fotografii přikládána důležitost, protože dle Trampoty a Vojtěchovské umístění objektu v popředí „naznačuje oproti objektům umístěným v pozadí jeho důležitost a významnost.“⁸⁸ Tedy, že nejdůležitějším prvkem na této fotografii

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ BARTHES, Roland: *Rétorika obrazu*. In: Císař, Karel (Ed.): *Co je to fotografie?* Praha: Hermann a synové, 2004, s. 51-61, str. 53-54.

⁷⁸ TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010, str. 119.

⁷⁹ Tamtéž, str. 121.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ Tamtéž, str. 120.

⁸² Tamtéž, str. 120-121.

⁸³ Tamtéž, str. 121.

⁸⁴ Tamtéž, str. 121-122.

⁸⁵ Tamtéž, str. 122.

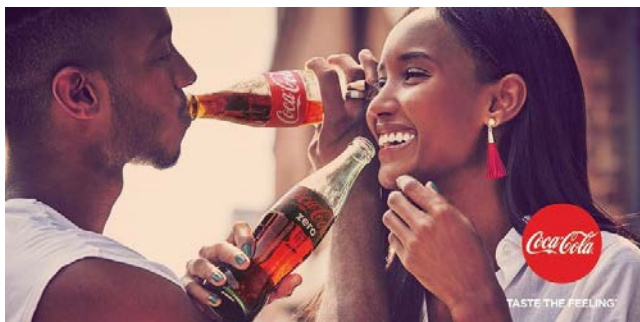
⁸⁶ TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010, str. 122-123.

⁸⁷ ČUMRIK J. Instagram. 16. května 2016.

⁸⁸ TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010, str. 122.

je ona sklenice s Coca-Colou. Zmíněná reklamní fotografie však postrádá některé módy, jež jsou pro žánr reklamní fotografie charakteristické. Její součástí totiž není jednak logo firmy, popisek či slogan, ale fotografie nemá ani tak vysokou kvalitu jako klasická reklama, protože ta ještě prochází úpravou v postprodukcí a rovněž jí chybí i prvoplánové prvky jako například orosení skleničky s Coca-Colou, které v nás má evokovat u klasických reklamních fotografií osvěžení tímto nápojem.

Obr. č. 4 – Klasická reklamní fotografie



Zdroj: HEILPERN, Will. Coca-Cola just launched a massive new ad campaign to change the conversation around sugary drinks. *Business Insider* [online]. c2019, Jan 19, 2016 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.businessinsider.com/coca-colas-taste-the-feeling-campaign-2016-1>

Na rozdíl od této instagramové reklamní fotografie však vybraná klasická reklamní fotografie propagující Coca-Colu tyto módy obsahuje. Její součástí totiž je jednak logo firmy či slogan „Taste the Feeling“, který v nás má evokovat spojení se značkou Coca-Cola, ale také prvoplánové prvky jako například orosení skleniček s Coca-Colou či doplněk modelky v červené pro Coca-Colu typické barvě. Tato reklama konkrétně pochází z roku 2016 a ačkoliv na denotativní rovině označování zobrazuje pouze dva mladé lidi, konkrétně muže a ženu tmavší pleti, kteří se na sebe smějí a popíjí Coca-Colu, tak na konotativní rovině naznačuje také pocity, které jsou s pitím Coca-Coly spojené, tedy radost či zábava. Tato fotografie je totiž prvoplánově vytvořená tak, aby v divákovi vzbuzovala nutkání si Coca-Colu koupit.

6. ZÁVĚR

Žánr reklamní fotografie se s přesunem na sociální síť Instagram velmi proměnil. Reklamní fotografie na Instagramu jsou totiž na rozdíl od klasických reklamních fotografií jednak šířeny jinými komunikačními prostředky, produkovány jiným způsobem, ale také se s nimi pojí odlišné žánrové očekávání, protože se vyznačují skrýváním módů charakteristických pro žánr reklamní fotografie. Tyto módy se v prostředí sociální sítě Instagram skrývají zejména kvůli tomu, že u firem převažuje mínění, že „skrytá reklama“ lépe funguje. Zatímco klasické reklamě lidé již příliš nedůvěřují, protože si jsou vědomi manipulace s jejich vědomím, reklamním fotografiím na sociální síti Instagram stále věří a necítí se jimi být manipulováni, protože zde tyto fotografie působí jako osobní doporučení. Reklamní fotografie na Instagramu jsou sice vytvářeny influencery, ale tyto osoby jsou také zároveň samy spotřebiteli, a proto se jejich doporučení jeví jako autentické.

Použitá literatura

1. BARTHES, Roland: *Rétorika obrazu*. In: Čisář, Karel (Ed.): *Co je to fotografie?* Praha: Hermann a synové, 2004, s. 51-61.
2. DUNCAN BROWN AND NICK HAYES. *Influencer marketing: who really influences your customers?*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2008. ISBN 9780750686006.
3. GLADWELL, Malcolm. *The tipping point: how little things can make a big difference*. New York: Back Bay Books, 2001. ISBN 0316679070.
4. JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČKOVÁ. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. Praha: Powerprint, 2013. ISBN 978-80-87415-70-2.
5. KRESS, Gunther R. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-203-97003-4.
6. MANOVICH, Lev. *Instagram and Contemporary Image* [online]. 2017 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image>
7. PETRESCU, Maria. *Viral Marketing and Social Networks: Digital and social media marketing and advertising collection* [online]. New York: Business Expert Press, 2014 [cit. 2018-04-25]. ISBN 9781606498125.
8. PŘIKRYLOVÁ, Jana a Hana JAHODOVÁ. *Moderní marketingová komunikace*. Praha: Grada, 2010. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3622-8.
9. SAMMIS, Kristy, Cat LINCOLN, Stefania POMPONI, Jenny NG, Edita GASSMANN RODRIGUEZ a Judy ZHOU. *Influencer marketing for dummies*. Hoboken, NJ: Wiley, 2016. --For dummies. ISBN 1119114098.
10. SINKWITZ, Joe. *The Ultimate Guide To Using Influencer Marketing*. Independently Published, 2018. ISBN 9781973473138.
11. *Strategies in e-business*. New York: Springer, 2013. ISBN 978-1-4614-8183-6.
12. TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676834.

Internetové zdroje

1. About the FTC. *Federal Trade Commission: Protecting America's Consumers* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.ftc.gov/about-ftc>
2. Centrum nápovědy – Instagram pro firmy. *Instagram* [online]. c2019 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://help.instagram.com/116947042301556>
3. HARISOVÁ, Sabrina. Nano, mikro, makro a mega influenceři – víte, koho vybrat pro svůj brand?. *Business Animals* [online]. c2014-2019, 24. 10. 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://www.businessanimals.cz/ba/clanky/nano-mikro-makro-a-megainfluenceri-vite-koho-vybrat-pro-svuj-brand/>
4. HEILPERN, Will. Coca-Cola just launched a massive new ad campaign to change the conversation around sugary drinks. *Business Insider* [online]. c2019, Jan 19, 2016 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.businessinsider.com/coca-colas-taste-the-feeling-campaign-2016-1>
5. HEJLOVÁ Denisa. *Pozor, tento článek může obsahovat reklamu!*. Michal REŽNÝ, editor. In: *Marketing* [online], 2017 [cit. 2017-11-19]. ISSN 1805 – 4991. Dostupné z: <http://marketing.cz/tento-clanek-muze-obsahovat-reklamu>

6. ISMAIL, Kaya. Social Media Influencers: Mega, Macro, Micro or Nano. *CMS WIRE* [online]. c2019, 10 Dec 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.cmswire.com/digital-marketing/social-media-influencers-mega-macro-micro-or-nano/>
 7. KRUPKOVÁ, Karolína. Ráj skryté reklamy končí. Instagram chce přiznání influencerů k propagaci značek. *Lidovky.cz* [online]. MAFRA, 15. června 2017 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: https://byznys.lidovky.cz/raj-skryte-reklamy-konci-instagram-chce-priznani-influenceru-k-propagaci-znacek-gfz-firmy-trhy.aspx?c=A170615_162509_firmy-trhy_kkr
 8. MAKSYMOW, Amanda. What is influencer marketing. *OpenView* [online]. Boston, c2010-2016, December 24, 2010 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://labs.openviewpartners.com/what-is-influencer-marketing/#.Wti9NtNuau4>
 9. Mediální slovník: Skrytá reklama. *MediaGuru* [online]. c2019 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/slovník-a-mediatypy/slovník/klicova-slova/skryta-reklama/>
 10. NĚMEČKOVÁ, Kateřina a Petr MICHL. Studie: Zákazníci nevnímají příspěvky influencerů jako reklamu. *Focus Agency, s.r.o.* [online]. c2019, 10. 4. 2018 [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: https://www.focus-age.cz/m-journal/aktuality/studie--zakaznici-nevnimaji-prispevky-influenceru-jako-reklamu__s288x13285.html
 11. ODELL, Patty. 2017 Influencer Marketing Changes To Be Aware Of. *Chief Marketer* [online]. c2019, January 18, 2017 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://www.chiefmarketer.com/2017-influencer-marketing-changes-to-be-aware-of/>
 12. OGILVY & MATHER. Influenceři. *Ogilvy* [online]. srpen 2017 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.ogilvy.cz/upload/pdf/141/studie-ogilvymather-influenceri-2017.pdf>
 13. PEŠKA, Martin. Reklama na Instagramu je v ČR. Vyzkoušeli jsme její účinnost. *MarketUP* [online]. 19. 10. 2015 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: <http://www.marketup.cz/cs/blog/reklama-na-instagramu-je-v-cr-vyzkouseli-jsme-jeji-ucinnost>
 14. ROŽÁNEK, Filip. Letní kampaň Coca-Coly bude stát na soutěži o zájezdy. *Hospodářské noviny* [online]. Economia, 6. 6. 2017 [cit. 2018-04-27]. ISSN 1213-7693. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65757150-coca-cola-leto-snu-2017-soutez-o-zajezy>
 15. WEST, Teagan. How To Measure The Effectiveness Of Influencer Marketing. *Scrunch* [online]. [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://blog.scrunch.com/measure-effectiveness-influencer-marketing>
 16. What is User Generated Content (and Why You Should Be Using it). *TINT* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://www.tintup.com/blog/user-generated-content-definition/>
- ### Vědecké články
1. DAUGHERTY, Terry, Matthew S. EASTIN a Laura BRIGHT. Exploring Consumer Motivations for Creating User-Generated Content. *Journal of Interactive Advertising* [online]. 2008, 8(2), 16-25 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/15252019.2008.10722139. ISSN 1525-2019. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15252019.2008.10722139>
 2. HENNIG-THURAU, Thorsten, Kevin P. GWINNER, Gianfranco WALSH a Dwayne D. GREMLER. Electronic word-of-mouth via consumer-opinion platforms: What motivates consumers to articulate themselves on the Internet?. *Journal of Interactive Marketing* [online]. 2004, 18(1), 38-52 [cit. 2019-02-20]. DOI: 10.1002/dir.10073. ISSN 10949968. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1094996804700961>
- ### Jiné zdroje
1. ČUMRIK J. Instagram. 16. května 2016.
 2. IMRICHOVÁ M. Instagram. 4. května 2018.
 3. CHMELÁŘOVÁ K. Instagram Stories. 8. listopadu 2018.

Noetické a ontologické přesahy v slovesné tvorbě mentálně nemocných: terapie a umělecké slovo z pohledu literární vědy

Alexej Mikulášek¹

¹ Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSŠ UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74, Slovenská republika; alexej.mikulasek@seznam.cz

Grant: 001UKF-2/2016

Název grantu: Internacionalizácia procesu vzdelávania a akademického prostredia na UKF v Nitre.

Oborové zaměření: AJ - Písemnictví, mas-media, audiovizie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt This entry is an extended version of our paper named „The Subjective Experience of ‚Madness‘ in the Literary Works created by mentally ill people: Notes about Poetics and Value of their Texts“, which was written for Interdisciplinary Scientific Conference QUAERE 2019 (vol. IX.). The paper deals with the topic of „madness“ in the anthology of texts named Kouzelný klíč 1-14 (The Magic Key I.-XIV.). In this paper we are also focusing on problems of evaluation and value of literary works that described and depicted various aspects of mental anguish and agonising match, notwithstanding more polemically. We believe these works may be unique and valuable as well.

Klíčová slova Magic Key, "madness", literary work, mentally ill, poetics, value

1. ÚVOD

Předkládaný referát má analytický, částečně esejistický ráz. Při jeho koncipování jsme vycházeli nejen z několika stovek publikovaných soutěžních literárních prací, ale i z četných doslovů, které jsme k edicím sborníků Kouzelný klíč (1-14, 2006-2019) připojili. Závěry byly usouvztažněny, zpřesněny a částečně systemizovány v souladu s cílem předkládaného referátu. Spíše než o ucelený akademicky fundovaný referát jde o první soustavnější reflexi „amatérské“ tvorby autorů, kteří se účastnili soutěže organizované Psychiatrickou nemocnicí v Bohnicích, soutěže nazvané Kouzelný klíč, a to právě jako pacienti (včetně bývalých) psychiatrických léčen (nemocnic). O reflexi literárněvědnou, především literárněkritickou, je třeba uvést už na úvod... Většina z námi analyzovaných textů vznikala v rámci široce chápané slovesné arteterapie, „terapie uměleckým slovem“, většinou v prostředí českých a slovenských psychiatrických nemocnic. Do soutěže zaslané texty, publikované i nepublikované, oceněné i neoceněné, měly umožnit autorům uvědomit si sebe sama, nalézt ztracenou sebedůvěru, „ukotvit“ své Já a vyvzdorovat mu důstojný životní prostor a smysl, bojovat s příznaky ve vlastních (a nejen těch) hlavách: prostřednictvím slova „vyhánět“ příznaky viditelné a slyšitelné, osobní i ty nadosobní, hledat a případně i najít nějakou „hlubinu bezpečnosti“, napsáno společně s J. A. Komenským.

Téma či fenomén „šilenství“ je možné zkoumat z řady hledisek, včetně literárněvědného či širě kulturologického. Připomeňme v této souvislosti monografii a studie Michela Foucaulta o „lidech zlopočestných“ (Foucault, 2016) a vůbec těch, kteří byli „jiní“, které

společnost exkomunikovala a soustředila v prostorech blízkých těm vězeňským, pokud je rovnou nepopravovala jako „zrůdy“. Z pohledu literární vědy lze např. zkoumat „fenomén šilenství“ v klasické i současné umělecké literatuře, jak podnětně učinil Ivo Pospíšil už ve své monografii Fenomén šilenství v ruské literatuře 19. a 20. století (Pospíšil, 1995). Lze analyzovat zvláštnosti jazyka lidí s těžkými jazykovými dysfunkcemi nebo afatiků, ale také dětí, jak učinil Roman Jakobson (1969). Lze analyzovat texty, které prozrazují hypertrofii levé nebo pravé hemisféry, ba dokonce vyvozovat závěry podobné těm, které publikoval Jurij M. Lotman (1994) o monadickém charakteru kultury (kultur). Můžeme analyzovat zvláštnosti, jimiž děti pojmenovávají skutečnost okolo sebe a vytvářejí nová pojmenování, jimiž si upravují gramatiku jazyka, jak učinil Kornej Čukovskij (1975), a zjišťovat podobnosti v semiotice a onomaziologických postupech u schizofreniků. Taktéž je možné hodnotit produkci literárních textů jako nástroje při léčbě duševních chorob: „poetry therapy“, „bibliotherapy“ a vůbec tvůrčí psaní s ní nedílně spjaté je s dostatek známá, uznávaná a také využívaná metoda (srov. Svoboda 2007; Mazza 2003; Czernianin 2013). Např. National Association for Poetry Therapy vydává specializovaný čtvrtletník Journal of Poetry Therapy jako „Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education“, indexovaný, podle údajů na webových stránkách, i v databázi jako Scopus a Google Scholar. Současně se tato zkoumání sbližují s problematikou analyzovanou v rámci „heteronymního studia“, analýz „jinakosti“ např. ve smyslu genderu, různých typů sexuální orientace tematizované v textech, vyhraněného feministického studia etc.

Naše studie však jde zásadně jinou cestou. Navazujeme ovšem na mnohaleté zkušenosti ze soutěže psychiatrických léčen českých a slovenských, pořádané Psychiatrickou nemocnicí (dříve „léčebna“) v Praze a nazvané Kouzelný klíč: soutěž probíhala ve dvou kategoriích, a to „pacienti“ a „zaměstnanci“. V naší studii analyzujeme tvorbu autorů, kteří mají přímou zkušenost s duševní chorobou (včetně závislosti na alkoholu, drogách nebo na gamblerství), a to vesměs jako pacienti psychiatrických léčen (v minulosti nebo v přítomnosti, tedy „bývalí“ nebo „současní“). Až na jednu výjimku neuvádíme jejich skutečná jména ani pseudonymy, v závorkách uvádíme jen ročník sborníku, v němž byl citovaný příspěvek publikován, a jeho paginaci.

Práce porotce a /ko/ editora soutěžních prací, autora doslovů a hodnotících posudků nás naučila vnímat soutěžní i editované práce především jako literaturu, jako uměleckou slovesnost, která je sice rozrůzněná hodnotově, žánrově, tematicky i jinak, ale představuje

právě „literární tvorbu“ ekvivalentní jakékoliv jiné literární tvorbě a podřízenou obecným axiologickým kritériím literárněvědným, kulturologickým a jiným (nepodřizujícím se psychologii, pedagogice, psychiatrii ani jiným dalším vědám). Na autory jsme samozřejmě nepohlíželi jako na „blázny“ a „šílence“ a „potenciálně nebezpečné jedince“, jako na „šašky“ a abnormální „zjevy“, jako na „objekty psychologického výzkumu“ nebo dokonce jako na aktuální nebo potenciální „vrahy“ (jakkoli, zcela výjimečně, se mezi nimi našli i lidé odsouzení za zločin vraždy, s opakovanými pokusy o sebevraždu, sebeustrukci). Nešlo nám o laboratorní „pacienty“, které zkoumáme v „nelaboratorních podmínkách“, jako entomolog zkoumá hmyz nebo chemik látkové procesy v zahřívající se baňce. Nezajímalo nás však ani to, jakou funkci a hodnotu plní tyto texty coby média terapeutického, psychologického či snad pedagogického. Klíčový byl právě a jen literární text a jeho hodnota, odvíjející se od široce chápané „literárnosti“. To však neznamená odosobněný pohled; ten se přiči literární interpretaci, která však přirozeně není a nemůže být exaktní v matematickém či přírodovědeckém smyslu slova. Vždy jsme za soutěžními pracemi viděli lidské bytosti a autory jako slovesné tvůrce, jejichž vidění světa naléhavě klade otázku po hranicích tzv. normality, v jejímž zajištění žijeme. Také jedním z poslání soutěže bylo a zůstává přispívat k destigmatizaci osob trpících duševní chorobou (v minulosti, v současnosti, taktéž s nebezpečím recidivy v budoucnosti), vylučovaných z okruhu „normality“ většinové společnosti a stigmatizovaných jako potenciálně či aktuálně nebezpeční. Mnozí z psychotiků, epileptiků a schizofreniků, paranoiků nebo autistů, bez opory v pravidelné alespoň základní léčbě medikamenty a s oporou v zázemí rodiny, někdy i s literárním či uměleckým nadáním, žijí život bezdomovců na našich chodnících a pod mosty...

Platí to však obecně: tvorbu předních spisovatelů (namátkou jmenuji jen Richarda Weinera a Ivana Blatného z literatury české, nebo Nikolaje Vasiljeviče Gogola a Fjodora Michajloviče Dostojevského z umělecké slovesnosti ruské), jistě nějak poznamenanou zápasem s duševní chorobou, lze stěží interpretovat jednostranně a zúženě jako „projev“ této nemoci. Představuje slovesný umělecký artefakt svého druhu, přičemž pojem „umělecký výtvor“ je třeba nadřazovat specifikaci „sui generis“.

2. HODNOTOVÁ STRATIFIKACE SLOVESNÉ TVORBY: PŘESA H NOETICKÝ A ONTOLOGICKÝ

Esteticky příznakový text zde analyzovaný jako kulturní artefakt a komunikát je při vši své žánrově druhové rozmanitosti polyfunkční. Představuje především jistý instrument sebe-poznání a sebe-reflexe autora jako člověka, resp. oběti psychické choroby a s ní spjatého strádání, které se mu jeví jako nesmyslné a zruďné. Jako prostředek sebe-reflexe (a sebe-vyjádření) je přirozeně funkčním nástrojem slovesné (beletristické formy) arteterapie a jako takový se stává předmětem zájmu psychiatrů, terapeutů i speciálních pedagogů. Tato tvorba se rovněž stává pomocníkem nejednou účinného léčebného postupu, postupu, o jehož účinnosti však musí „v konečné instanci“ rozhodnout psychiatr (v součinnosti s pacientem). Takovéto texty mají řadu dalších funkcí, z nichž připomeňme např. autorovo sebezpoznavání nebo snahu pobavit čtenáře, potřebu podílet se o určitou zkušenost a čtenáře „mravně“ povzbudit a kultivovat, ale to vše nám představuje jen doprovodné, nikoli klíčové aspekty zájmu, který zde soustředíme na poetiku textu, na jeho schopnost „generovat významy a smysl“ a estetické aspekty osobité antropologie, „vědění o člověku“, kterou je umělecká literatura jako celek, a to ekvivalentní těm textům, které nevznikají na půdě psychiatrické léčebny ani nereflektují zkušenost vlastní psychické choroby. Proto např. už motivy žaru (žhavá planeta, žhavý déšť, žiravina), skla a zrcadla, motiv hada (ovíjení) nebo roztržení nebo roztržštění „čehosi v nás“ nejsou

badateli, z jeho literárního a estetického hlediska, především nebo jen a pouze symptomy duševní nemoci a zápasu s ní, ale představují právě prvky umělecké obraznosti, jsou součástí poetiky básní i povídek, tematiky a problematiky prezentovaného a naplňovaného umění slova. Jejich pomocí se sledovaná slovesná tvorba zmocňuje určitých mučivě prožívaných entit, „osmyslňuje“ je či „znesmyslňuje“, přičemž jsou tyto namnoze koherentní s životním a zkušenostním světem čtenáře tzv. normálního. Korespondují se světem „normality“, na kterou pak vrhají četné zrcadlové pablesky. Autenticita, chápána jako vnitřní opravdovost, zkušenostní soulad napsaného s prožítým, je však zde nejen „nahou“, ale i nutnou podmínkou umělecké hodnoty textů, jakkoli ji nikdy nevyčerpává, resp. sama o sobě ještě nezakládá uměleckou ani komplexně estetickou hodnotu „pacientova“ díla.

Všechny soutěžní texty, jak jsme je mohli posuzovat od prvního do třináctého, resp. čtrnáctého (2019) ročníku, je možné rozdělit do mnoha skupin a typů podle rozmanitých hledisek, z nichž budou preferována především lékařská a léčebná, psychologická a psychiatrická, popř. lingvistická. V naší studii si všimneme jiných dvou hledisek, jistě klíčových a zásadních pro literární vědu: hlediska axiologického a poetologického. To první hledisko, axiologické, je de facto literárněkritické, je spojeno s hodnocením estetické hodnoty děl, jemuž měly být podrobeny všechny soutěžní texty už v rámci soutěže posuzované porotci, popř. v rámci výběru textů, které budou či nebudou publikovány ve sborníku, tedy editorsky. Protože lze důvodně předpokládat, že vedle hledisek jednoznačně literárních (estetická hodnota textu jako celku i jeho jednotlivých složek) se při hodnocení porotců uplatňovala i hlediska jiná, pokusme se o vlastní schematizující axiologickou škálu.

První skupinu textů představují konvenční a emblematické, které neznámají tvorbu něčeho nového; přinášejí ustálený okruh motivů, gest, konvenčních slovesných obrátů a lexikalizované obraznosti, a to vše jen obměňují v četných a relativně vkusných variacích. Mohly by se stát vkusnou veršovanou produkci příležitostnou, veršovanou sebe-reflexí v duchu toho, co se od takové slovesnosti očekává, nebo jen milým obrázkem. To se týká gratulačních, děkovných „pohlazení po duši“, ornamentálně zdobných a spojených někdy s rétorickým předváděním se. Jsou však výrazem elementární estetické potřeby prostřednictvím „hezky“ vět vyjádřit určité obsahy mimoliterární, potřeby vlastní všem lidem, ovšem bez sémiotického přesahu, s minimální hodnotou poznávací, noetickou, i slovesně kreativní, „ontotvornou“, uměleckou. V naší studii je můžeme nechat stranou, protože plní především mimoliterární funkce a hodnotu uměleckou (kromě řemeslné) nemají.

Druhou skupinu představují texty, jež mají hodnotu jistého slovesného obrazu: stávají se esteticky specifickým dokumentem o nemoci, kterou přímo či nepřímo ilustrují, zachycují, s níž zápasí a k zápasu s ní nejednou vyzývají. V tom je jejich novum a elementární hodnota. Nezpochybňujeme jejich hodnotu terapeutického prostředku, jsou jistě i cenným studijním materiálem pro psychiatra a terapeuta, ale zejména tzv. normálnímu čtenáři umožní konfrontaci vlastního vnímání s kvalitativně snad jiným, „ne-normálním“, novým způsobem vidění. A ten ve znásobeně podobě spatří v těchto verších něco, co v podobě oslabené je přítomno i v jeho „duši“, dejme tomu „v nevyčleněném stavu“. Text se jeví být psychologicky věrnou, autentickou reflexí nemoci, modelem jejího příchodu a průběhu, podob i návratů, namnoze však projevem zápasu s chorobou: „Všude kolem cítím hustý zápach smrti, / nechci skončit jako sebevrah, / něco mě dusí, páli a škrtí, / výsledek by byl popel a prach.“ (Kouzelný klíč 2008, s. 86) Texty můžeme číst „doslova“ jako autentickou výpověď, rozepsanou do nestejně dlouhých řádků, jen s využitím metafor, emblémů, hyperbol a dalších a dalších prvků obraznosti a transformace významu. Vznikly jako výraz potřeby popsat „ten niterný teátr“, ghetto v sobě, obraz oné „černé díry“ v nás (tamtéž, s.

87). Hledání a nalézání výrazu je i stylově (umělecky) relevantní, je možné hledat umělecké prostředky a hodnotit jejich užití. Přitom dominují nonfiktivní nebo nonfikci blízké žánry, jako deníkové záznamy či volné konfese. Právě konfese diskurzivní povahy v této vrstvě převažují a jsou svědectvím mimořádné odvahy a odpovědnosti pisatelů, odpovědnosti „k životu i ke smrti“, i k přemáhání smrti, neboť právě ono definuje lidský život: „*Zmochuje se tě myšlenka na smrt, zemřít je jediná možnost, jak se zachránit a netrpět. Já se pokusila o sebevraždu sedmkrát. Třikrát jsem se řezala a čtyřikrát jsem se trávila. Já se tím nechci v žádném případě chlubit, není to správné řešení, je to prostě únik ze zajetí spárů nemoci s oškatlukovaným názvem SCHIZOFRENIE.*“ (Kouzelný klíč 2014, s. 145). O to sladší je pocit výhry nad nemocí, nebo alespoň uvědomění si jejího původu a projevu jako podminky „péče o duši“, jako nalezení „odpuštění sama v sobě“. A takoveto „odpuštění“ či „prozeření“ je stěží představitelné bez lékařů a terapeutů a dalších lidí, kteří „*Eleanor nejen zachránili, oni udělali něco ještě důležitějšího. Dali jí sílu k záchraně sebe sama, pomohli jí pochopit to, co celou dobu tušila: že její hlasy byly smysluplnou reakcí na traumatické životní události, zvláště z dětství, a nebyly tedy jejími nepřáteli, ale zdrojem vhledu do řešitelných emočních potíží.*“ (Kouzelný klíč 2014, s. 192). Připomeňme, že tato slova napsal pacient, nikoli lékař či terapeut.

Třetí skupinu tvoří texty transformující logické vidění do nové předmětné a optické obraznosti, z viděného a slyšeného je vytvářena nová realita za pomoci de-komponované obraznosti, kterou lze vnímat jako autonomní, jistě i literárně specifickou, pokud bychom redukovali literaturu jen na soubor „literárních faktů“. Jako příklad lze uvést tuto snad v něčem surrealistickou báseň „*KOSTI A KYTÍČKY/BOJÍ SE PRÁVNÍČKY/Z NOHY K ČEMU VLOHY/BRZY SE UČEŠE/CO TADY DĚJE SE/KRÁSA TĚCH KER.*“ (Kouzelný klíč 2008, s. 111) Verše jsou na první pohled jeden na druhém nezávislé, chaotické, „absurdní“, a přitom podřízeny daktylotrochejskému rytmu, aliterace spíná první a šestý verš, vnitřní rým nalezneme ve verši třetím, a především - závěrečná sekvence může být právem vnímána jako pointa. A skutečně při hlubší interpretaci, aniž bychom vnášeli obsahy do „afatického sdělení“, vnímáme napětí mezi touhou po krásné ženě a její cizostí, vzdáleností, nepřístupností, zmatek z krásy hran (či chladu?) „*kostí*“, „*květin*“, „*nohou*“, „*ker*“, „*pohybu*“. Pouhá reflexe, popis, „odraz“ situace a prožitku již prochází transformací v obraz, relativně autonomní a mnohoznačný. Vznikají zde zárodky „nové reality“ slovesného zobrazení i noetického přesahu. Jednoznačné je to vidět na poetice expresivně existenciální, v něčem rovněž surrealistické, srov. tyto volné verše: „*Praha svítila celá jen pro mne / a doprava se spikla podle něčí pečlivé ruky. / Plakáty města promlouvaly ke mně svým tajným jazykem / říkaly vše, jen ne to důležité a propadaly se rychle do nebytí / Byla jsem živá voda prokapávající rychle umyvadlem času, metro mě vozilo jen po / předem dohodnutých trasách. A přece jsem se neměla / královsky, neměla. Vždyť přede mnou trčelo pořád to hrůzné ještě / nevím. Děsivá vidina konečného dokonání všech časů najednou.*“ (Kouzelný klíč 2008, s. 12) Umělecké vidění se zde rodí zcela neklamně a je popsitelné v klasických kategoriích synestézie, srov. „*pro dávku sladkoslané bolesti*“ (Kouzelný klíč 2008, s. 13), personifikací, metaforických a symbolických sebe-stylizací, srov. „*Byla jsem živá voda prokapávající rychle umyvadlem času*“ (tamtéž, s. 12), čehosi mystického a magického, srov. zařikávání „*V mém srdci přšel žhavý déšť Sodoma-Gomora-oheň-běž!*“ (tamtéž, s. 13), víceznačné aktualizace fixovaného syntaktického kontextu, srov. „*byla láska na slovo nahá*“, srov. ve frazeologickém kontextu „*na slovo vzatá*“ (tamtéž, s. 15) atp. atp.

Zde se již dostáváme do těsné blízkosti čtvrté skupiny naší axiologicky stratifikované škály. Vlastně jsme už v jejím centru. Tu tvoří texty s komplexně uměleckými ambicemi, s četnými významovými přesahy a zobecněním, slovesně koncentrovanější a nabízející i ucelenější výpovědi o lidské skutečnosti: „*Klepeš-li na vejce lásky / kladivem rozumu / nediv se / je-li prázdné.*“ (Kouzelný

klíč 2008, s. 10) Toto čtyřverší je racionálně konturované, ne však vyspekulované, nese s sebou poznání i poslání vlastní aforismu nebo sentenci. Tyto básně hodnotila porota vesměs jako nejlepší. Jsou to verše bez konvenčního nánosu ozdobnosti a kýčovitosti, jistě mají i hodnotu svědectví a sebevýrazu, přinášejí rovněž nový úhel pohledu a poznání, navíc představují ucelené hledisko. Jsou poznáním autora i novým poznáním čtenáře, jsou novou skutečností, novým zmocněním se žité reality, obraznou realitou mnohovýznamovou, což platí i pro básně sociálně kritické povahy, jakou je báseň Hypermarket, kde mj. čteme: „*V chrámu konzumu / zlaté tele, / život končí často nevesele. / všichni máme / na duši stíny, / sami sobě jsme obětiny // Omamné reklamy / vozík a tašku, / cinkají řetězy / jsem na porážku*“ (Kouzelný klíč 2008, s. 30). Prostřednictvím jakoby fragmentů africké reality v básni Okawango, až slovesně figurativní, výtvarné, se sugeruje marnost a svíravý pocit zobecněné nemožnosti pohybu: „*Kapka po kapce / Řeka v poušti / Včera ještě / Lvi a leopardi / Dnes jen / Kosti stád / V bílém písku // Utíkám / Bezvládnýma nohama / Odstrkují se / Bezvládnýma rukama / Ve svěrací kazajce snu / Ve svěrací kazajce života*“ (Kouzelný klíč 2008, s. 28).

Intencionálně se prosazují umělecké tendence k barevnosti slova a slovesné smyslového výrazu, v němž nalezneme časté efekty barvy bílé, tedy sněhu, ker, nemocničních plášťů, i když „*barev se bojí plaché oči*“ (Kouzelný klíč 2008, s. 16). Vedle bílé a jejího kontrastu je frekventovaná i barva červená, šarlatová a krvavá, barva ohně stoupajícího „*po úbočích / v ranních červánkách*“ (tamtéž). Tematizovány a významově aktualizovány jsou i četné akustické efekty, např. v tichu je slyšitelný tlukot lidských srdcí, ticho je i jinak slyšitelné, mrtvé. Vázaný verš prozrazuje i smysl pro pravidelný rytmus, srov. „*sem tam a zpátky / písmeno, slovo, znak / ty jsi jen malej / všivej darebák*“ (tamtéž, s. 17), přičemž se někdy prosazuje tendence ke čtyřstopému jambu, srov. „*slunce jak kotel žiraviny / leptá si do asfaltu stíny / a předvádí svůj prstoklad / ach nechci ještě věčně spát*“ (tamtéž, s. 18). Zobrazená skutečnost je ostře konturovaná, s pevnými tvary i rozloženými stíny, přičemž dominují vyhraněné motivy-symboly, zde kříže a mříže.

Zde nejsme konfrontováni s textem, který má být jen odrazem schizofrenního prožitku, třebaš přerůstajícím v osobitou obraznost. Zde se již dostavuje úhrnný zobecňující nadhled, umělecká sebereflexe, konstrukce nového světa a nového poznání. V eseji Poezie jako přesah (Černík 2005, s. 274–275) píše vynikající český básník, představitel lyrické existenciální poezie, Vladimír Janovic, o existenci dvou relativně spolehlivých kritérií umělecké tvorby, a těmi jsou přítomnost ontologického a gnozeologického přesahu. „*Báseň jako tvůrčí čin rozhodně nekonstituuje pouze její formální znaky – verš, intonace, rytmus, rým –, ba ani samotné obrazné myšlení, ale noetický a ontologický přesah, k němuž dochází, respektive může dojít díky všem těmto činitelům. Píšeme nikoli proto, že něco víme, ale proto, abychom se něco dozvěděli – o sobě i o světě /.../ Tvorbou tak v noetickém smyslu přesahujeme sami sebe a zároveň i to, co jsme až dosud věděli o vnější skutečnosti /.../ Příznačné pro tvůrčí básnický proces je dále to, že má ontotvorný charakter /.../ Cílem spisovatelovy práce je totiž vznik nové, dosud nejsoucí skutečnosti. Opravdová báseň není nápodobou reality, ale její tvorbou. Proto se také úhrn bytí uměním zvětšuje /.../ To, co bylo v umění skutečně vytvořeno, je skutečné. Není k dosavadnímu světu jen mechanicky přidáno, ale pozvolna s ním srůstá v nedělitelný celek /.../ Skutečná báseň je jako nádob a dvojím dnem – má v sobě určité tajemství, které nás přirozeně dráždí. Když se ho však tvořivým způsobem zmocníme, obohatí nás. Musí to ovšem být tajemství opravdové, životní, nepředstírané a nevyspekulované. Báseň hodná svého jména vždycky vyjadřuje a zároveň v nás probouzí nebo stupňuje úžas nad bytím.*“

I tyto texty ovšem můžeme číst v kódu jiném, tedy jako záznam autentických prožitků schizofrenika, psychotika etc. a „popis“ hrůzy z chaosu, anebo budeme „vychutnávat“ řetězce překvapivých,

aktualizovaných metafor a sebestylizací. Zvláště v poezii je tato intence stejně jako přesah, záměrnost umělecké situace, jistě i existence uvědomělé slovesné práce s možností volby mezi domněle rovnocennými alternativními variantami výpovědi, dobře patrná. Není náhodou, že její tvůrci jsou lidé nejednou mimořádně inteligentní a jejich básně i jiné texty mohou ve vědomí čtenáře dosáhnout katarického účinku, jenž v sobě jistě zahrnuje i účinek terapeutický. Samozřejmě to zdaleka neplatí obecně a paušálně, ale podobný trend lze zaznamenat.

3. ROZRUŠNĚNÍ POETIK: MOŽNOSTI A MEZE STRATIFIKACE SOUTĚŽNÍCH LITERÁRNÍCH DĚL

Axiologické hledisko, spojené s literární kritikou, je jistě důležité pro hodnotitele všech soutěžních textů, je však nikoli jediným nástrojem analýzy textů. Dokonce je i velmi „hrubým“, přirozeně i částečně subjektivním (jak tomu v literárně kritickém soudu ani jinak být nemůže). K tomuto hledisku musí přistupovat i hlediska jiná, v nichž bude přítomný zřetel motivický, tematický, zřetel k jinakosti „hlediska“, aspekt literárního rodu, žánrový a znakový, přirozeně s nimi spojený jazyk, styl a kompoziční členění etc. etc. Následující analýzy, jistě neúplné a tezovité, už nebudou zohledňovat uměleckou a estetickou hodnotu textu, nýbrž jeho jazykově tematickou příslušnost, konstrukci a funkci, přičemž je zřejmé, že i takové rozborů jsou vždy mechanické, schematizující a mají jen pomocnou funkci – s naznačenými čtyřmi axiologickými vrstvami mají jen to společné, že se v nich projevují právě ony výše uvedené tendence ke „generování smyslu“, resp. „významů“. Přesto se o cosi jako typologii pokusíme ve snaze vytvořit jakési obecnější modely (či typy) s určitou dostředivou tendencí, na základě jistých „markerů“, typy, mezi nimiž je mnoho prostupných ploch a překrývajících se rovin. Slovesné umění je v básnických i prozaických textech lyrických i epických (drama absentuje) průzorem a průnikem do „třinácté komnaty“, jejím uvědoměním si, tedy sebeuvědoměním. V poezii převažuje sebeanalytická a expresivní či expresionistická funkce, která se může, ale nemusí stát nástrojem očistné moci literatury, katarze. Motivy mříží, vran, nesnesitelné tíže a horka, života za sklem, dokonce jakéhosi bytí „žitého přesčas“ (Kouzelný klíč 2007, s. 16) jsou místy variovány až velmi drsně, s krutou úsečností; smrt je všudypřítomná, ale někdy je to chápavá „kmotřička“ Smrtka, která ze sebevrahy žádou radost nemá, s níž je možné se domluvit na odkladu – jistě prospěšném oběma stranám. Už na tomto místě je nutné zdůraznit, že jakkoli básník píše o „svě“ schizofrenii, text se nerozpadá ani kompozičně, ani myšlenkově, naopak je soudržný, koherentní, motivicky určitý, psaný s potřebným intelektuálním přesahem, např. v básni, jejíž titul by mohl sugerovat poetiku-antipoetiku právě opačnou, tedy *Schizofrenní rozpad* (Kouzelný klíč 2010, s. 9), a evokuje napětí mezi pohybem a jeho nemožností, mezi iluzí a skutečností, mezi průhledným sklem a prostorem, jenž je za ním nedosažitelný, mezi tvarem a chaosem, třetí.

Ve sborníku z roku 2017 byly kvantitativně, ale i kvalitou zastoupeny texty prozrazující „autentickou“ surrealistickou poetiku, srov. *„Atlas podopírající strop, který sa zmenil na obrovskú obrazovku, zvracal svoje vlastné oči, ktoré žili, ťahali sa po zemi, plazili sa po stenách a vytvárali nepriehľadnú džungľu.“* (Kouzelný klíč 2017, s. 87) Příběh Sienniny duše ve zprávách „o konci sveta“ (Kouzelný klíč 2016, s. 61), prorůstající prostor rozsáhlé komponované prózy *Stratené blues*, není zdaleka jediný. Místy je tato poetika až halucinogenní, byť nejde o podporu domněle bezpečného experimentování s drogami, stejně nebezpečnými jako nemoci, jež vedle závislosti nezřídka spouštějí. Zvuky, hlasy, echa vytvářejí paralelní světy k tomu našemu, jakkoli naši psychikou nevídané. Mohou to být i křehké sny, tvarované a ztělesňované bez vůle lyrického subjektu nebo vyprávěče.

Některé básně jsou zřetelně rámovány i centrovány svojí spiritualitou a na ni vázanou katarzní funkcí. Nejednou se přímo obrací k Bohu jako jistotě a kotvě „radostné“, nesvazující, jisté a nezpochybnitelné, dané zjevením a v konečné instanci milosrdné a životadárné. Kotvě, která nám brání zbavit se svého života a odhodit jeho tíži, srov. *Bože, nedovoľ mi opustiť tento svet!*, (Kouzelný klíč 2013, s. 235). Z hodnotového hlediska se jako modernější a zdařilejší jeví nikoli ty, které tyto jistoty konstatují a jen vnějšně estetizují, nýbrž ty, které hledají tuto kotvu bezpečí a jistoty, a to i za cenu zklamání. „*.../ žiadny záraz, žiadne znamenie, nič. Bože, ty neexistuješ!*“, zhrozí se ten, kdo očekává odpověď, pomoc (Kouzelný klíč 2013, s. 129). Jiné se Bohu pyšně, nebo domněle pyšně, vzpírají, Bohem opuštěné a Boha opouštějící... Všechny „hledající“ prozaické i básnické texty jsou samozřejmě dušezpytné, všechny se především ptají – a ptaním se všichni literáti vyzrávají. Literatura se přirozeně stává duchovní, ne jen duševní hygienou, a současně něčím posvátným, jako křesťanský svátek: „*Čas očisty od temných myšlienok. Čas pokory, zmierenia, odvahy a múdrosti. Zatúlaná sova o polnoci, klopkajúca na moje okno, je milosť! .../ K poznaniu sa dá prísť nielen cestou múdrosti, teda hlavou, hovorí sa tomu cesta kráľov, ale aj cestou lásky, teda srdcom, tej sa vraví cesta pastierov...*“ (Kouzelný klíč 2016, s. 72) Silné jsou ozvuky evangelické (vždyť jejich je království nebeské...).

Jak bylo konstatováno výše, mnohé literární texty, byť někdy jen veršem či motivem v nich, vstupují do poetiky expresionistické. Deliriální gestace je spíše výjimečná, ale „šepoty, výkřiky a volání“, nikoli v narážce na titul filmového snímku známého švédského režiséra, zde nacházejí výraz a reflexi, bez níž by nebyly tematizovatelné. Motivy jako „trychtýř duše“, „vrstvy duše“ (slovo „duše“ je leitmotivem mnohých děl „duše“, „srdce“ a „lásky“, „osrdečnění“, kdybychom si měli pomoci metaforou Jiřího Wolker), motivy gestické a nutkavé „exploze srdce“, roztrženého bytí připomenou cosi poeovského a jistě expresionistického. Je ono „tu-bytí“ v uzavřeném prostoru, jako ve skleněné láhvi, po jejichž stěnách šplháme – je marná cesta „za vzduchem“. Podobná je i stylizace do loďky připoutané u mola, na níž se houpeme, lapení ve stejné síti. Motivicky dominují významové okruhy světla, vosku, mříží, samoty, křídel, bázně, pádu, těla nastavovaného ranám, dutého prostoru a vzdálenosti od těch nejbližších, ale i lásky, to vše je jen stěží vyvažováno vírou v lepší budoucnost a jednou (snad) uskutečněným sen. Tyto texty stylizují odvrácenou a veřejností paradoxně i snáze akceptovatelnou tvář psychické choroby a existenciální tísně. Jistě nejde o fixaci stereotypu „blázna“, jak jej známe z triviální literatury; ostatně je mnoho pravdy na poznání, že „*jako rej masek / mi přijde náš svět*“ (Kouzelný klíč 12, s. 70). Některé se odehrávají v jakémsi fantasmagorickém snu, snad surreálném, snad hororovém, z něhož se nemůžeme probudit, ačkoli bdíme. Literární subjekt není nepodoben mytickému *Charónovi*: jako on je smutně sám, odsouzen k práci, která je nepřirozená, se směšnou mzdou za to, že převáží snad živé kamsi na druhý břeh. Patrná je neskrývaná hrůza ze světa masek, převleků a zrádných rolí, všudypřítomného kýče, kde hlupák má předplacené místo a kde „*je těžké! .../ na plese za sebe být*“ (Kouzelný klíč 12, s. 149). Toto místy až apokalyptické, katastrofické vidění je v plném souladu s „duchem naší doby“, která si libuje v obrazech „země bez lidí“, „po vymření lidstva“, „největších katastrof“, „masového vymírání“, fascinována zubatými „osvobozovacími misemi“. Čtenář se ptá společně s básníkem: „*Koncert katastrofy vrcholí Ódou na radost?*“ (Kouzelný klíč 12, s. 131). Co je pro jednoho únik z reality, to pro druhého představuje vítané obohacení „horizontů vnímání“. A také jejich prolamování: „*Znělo mi to v uších jako průvan, průvan v myšlení, a tento jsem přivítal.*“ (Kouzelný klíč 2016, s. 36)

Jiné texty však byly psány s úplně odlišnou, humoristickou, satirickou nebo až perziflážní tendencí, popř. připomínají rozverně nonsensové říkanky či kouzla limeriku. Jsou generovány jakoby

čistou radostí z textu, radostí z prožitku „magie“ rýmu jako dárku: „Šiju, šiju básničku / na míru tvému srdíčku“ (Kouzelný klíč 2010, s. 91) Nebo jsou zpola ironickou a zpola vážnou chválou bláznovství a bláznivosti, na jejímž pozadí prosvitají mnohá nebezpečí, k nimž vede bezmezná víra v zdravý rozum, jehož diktatura může být nebezpečná stejně jako „diktatura ANTI-JÁ“ a hlasů, které cosi nešeptávají, hovoří čím dál tím více nahlas a nárokuje si existenci minimálně stejně nutkavou jako přímá zkušenost.

Čtenář najde i takové básnické a prozaické texty, které vědomě (!) bortí nebo alespoň rozrušují ustálený gramatický systém jazyka, běžné hranice „korektně“ poetického nebo diskurzivního jazyka (od grafemů přes gramatiku až po zásady textové syntaxe), vysmívají se nám i svému „udělání“, snad i procesu tvoření, „rozumu“, lékařů, autorů, čtenářů, korektorů, editorů, žánru, parodicky, posměšně reflektují i písarskou techniku práce s klávesnicí počítače nebo psacího stroje. Jiří Bryan dal tomuto „stylu“ výraz v Kouzelném klíči 2009 (s. 60-63). Kdyby to bylo možné, vytvoří si zcela vlastní gramatiku, slovní zásobu i styl; „prokletí“ jazykem a konec konců i realitou tomu sice částečně zabráňuje, ale i tak se jazykový systém stává jen podloží, podhoubím pro kreativitu, která gramatiku, resp. pravidla jazykového systému přesahuje, obrušuje, zjednodušuje nebo naopak znatelně komplikuje. Zproblematicována je „realita“, jak ji vnímáme my „zdraví“. Ta pravá realita je energie procesu psaní, „je to dada nebo schíza“ (Kouzelný klíč 2009, s. 50), snovaná podle jistých pravidel rytmu nebo paronomázičké hry, generovaná tím, co by ruští formalisté označili za literárnost či literární fakt.

V mnohých dílech je přítomna alespoň latentní sociální kritika. Není však bez zajímavosti, že téměř chybí teze a proklamace s minimálním estetickým přesahem, fráze, na ose JÁ a ONI se objevující MY však vyjadřuje zásadní pochybnost o tom, že tento svět je nejlepším ze všech možných světů, protože je demokratický a svobodný, že nemá alternativu a že je bláhové se o ni pokoušet, protože nic lepšího neexistuje a nikdo nic lepšího nevymyslí – snad jen další utopii. MY nabývá jistých absurdních a parodických podob života v klamavých podobách a kulisách. Obrovská, bytostná touha po normalitě, potřeba vřadit se do „normálního přirozeného bytí“ ještě neznamená přitakání jeho odvrácené tváři, tváři alienace, samozřejměmu přijímání kolotoče reklamy, zábavy a propagandy, v němž se točíme my „normální“, vsazení do jiných ústavních stěn a mříží, svobodní v rámci rozhodnutí autorit, jimž jsme podřízeni, institucí, které o nás rozhodují, tedy úřadů, škol, bank, továren, nemocnic etc. „Jsme herci v hořké komedii,“ píše jedna básnířka, a jako by psala o nás. Výrazným spodním proudem řady příspěvků je také hledání solidarity, srov. „Podajte mi ruku, nechť těšíme sa spolu. Podajte mi dušu pravdivú až holú“ (Kouzelný klíč 2016, s. 54), rovnováhy, stability a klidu, stejně jako vědomí, že „rychlé soudy byly a vždy budou špatné soudy“ (Kouzelný klíč 16, s. 36).

Jak patrně z poslední citované věty, v řadě textů je patrná vůle k zobecnění. Nechybí vůle ke stručnému, ale metaforicky případnému, až gnómičkému, sentenci či aforismu blízkému výrazu, který si v existenciální tísní nárokuje osamostatnění a zvýznamnění a je nástrojem poznání, sebepoznání. Např. v osmém ročníku je vůle k sebepoznání přetavena v poznání, že „Člověk je vzácný květ / jen ještě o tom neví“ (Kouzelný klíč 2013, s. 22). Ve stejném ročníku sice mnohé příspěvky rovněž vplývají do proudu existenciálního, do existenciální lyriky či reflexivní prózy, ale literatura tu dává smysl, tedy „osmyslňuje“ a zvýznamňuje skryté a potlačuje nedůležité, je zápasem s mrtvým Já v našich živých schránkách a kříšením našich zmrtvělých schránek, v nichž zatím tiská život. Tohoto rodu je i další sentence: „Díky básním stávám se jsoucí“ (Kouzelný klíč 2013, s. 84). Tohoto rodu je i tato aktualizace (nebo dojem aktualizace vzbuzující) kantovského výroku: nechť žije „mír ve mně a zásrak té krásy okolo mě“ (Kouzelný klíč 2013, s. 32). Ať čteme jakýkoli text, jen místy je znát, kde prózy a verše vznikly a že jejich autorem je

profesionální lékař nebo zaměstnanec, onde pak psychotik, schizofrenik, „závislák“, paranoik nebo autista, kdosi pronásledovaný třeba depresemi a jinými normalitami naší doby. Anebo jinak: „copak je normální, že rozumíš vodám, mrakům, stromům, zvěři a ptákům, a přestáváš rozumět lidem?“ (Kouzelný klíč 16, s. 40)

Všudypřítomným „motorem“ literární tvorby je tázání se, dialog se sebou samým a dobou, v níž „žijí“ i „mrtví“ působí, sebe-definování a potřeba precizního sebe-výrazu¹. Pisatelé si uvědomují, že jinakost znamená na jednu stranu utrpení silnější než fyzické strádání, současně se „jinakost“ stává paradoxně i předností. V souvislosti se spirituálním proudem je to ona „nevinost a vyvolenost“, vždyť „jejich bude království nebeské...“, ale i nemožnost přizpůsobit se zlu: je v tom jistě nutná míra stylizace a potřeba vidět sebe i jiné „postižené“ v pozitivní perspektivě, ale schizofrenik „nikomu nepoleze do zadnice“ (Kouzelný klíč 11, s. 156), je v určitém smyslu a paradoxně úplnějším člověkem než všichni „normální“, totiž když uvidí, nebo se to alespoň domnívá, náhle věci simultánně z mnoha stran. Někteří ani o soucit pranic nestojí, nebo je to alespoň součást potřebné sebe-identity, i když by rádi měnili se sladce narkotizovaným světem „normality“: v ní „silní“ sami sobě věří a nepřipouštějí si nic než sebe, hlavně ne svoji lidskost. Jiným je alespoň v prostoru básně na obtíž to „věčné bloudění nehostinným krajem normalnosti / co bere sny bláznům...“ (Kouzelný klíč 11, s. 183), a další se logicky a oprávněně ptají: „Kto vlastne určuje, čo je normálne / keď sa nevedia dohodnúť, čo je morálne...“ (Kouzelný klíč 11, s. 172)

4. OTROCI JAZYKA A POVRCHNOSTI?

Analýza a kritická reflexe vítězných prací soutěže a namnoze i těch neoceněných se jeví být v rozporu se závěry analýz prezentovaných např. ve starším sborníku studií věnovaných „terapii básnictvím“ (Leedy 1969). Je rovněž v rozporu se stereotypním pohledem na duševní nemoc jako na „bláznovství a kretenismus“ provázené nekoordinovanými pohyby, křivými ústy, tupým výrazem v obličeji, prázdnotou v očích či naopak hyperaktivitou a život ohrožujícími iracionálními aktivitami. Je tomu patrně proto, že u vítězných prací se duševní choroba spojuje s něčím, co nemůžeme označit jako „nedostatek lidství“ (v obou významech pojmenování) jako spíše s jeho přetlakem, přebytkem, misty i jednostrannou genialitou „zaplacenou“ velmi těžce. Jako je Dostojevského „kníže Myškin“ krásný „idiot“, jistě z hlediska etického, tak se i naivní pohled může prostupovat s uměleckým talentem, pozorovacím i slovesně kreativním. Také slovesné texty indikující těžký stupeň duševní choroby a nemožnost komunikace jsou v česko-slovenské soutěži Kouzelný klíč velmi vzácné. Ovšem právě tyto prezentuje sborník redigovaný J. J. Leedym a navíc uvádí slovesné (básnické, poetické) příspěvky psychotiků a schizofreniků jen jako doklady jistých mentálních tendencí, bez zřetele k estetické a umělecké hodnotě jejich výpovědi. Považujeme za zajímavé připomenout, že studie Davida V. Forresta nazvaná Patient's Sense of the Poem: Affinities and Ambiguities (Leedy 1969, s. 231-259) dochází k závěru, že existují čtyři dominantní difference mezi „básníkem“ a „pacientem“. Jsou jimi – na straně schizofreniků – a) víra v magii slova („the word for an object may acquire the properties of the object“), b) závislost na slovu („is a slave to language“), c) obtížné rozlišování úrovně abstrakce a smyslu metaforického výrazu („tends to have difficulty distinguishing levels of abstraction and differentiating

¹ S touto tendencí se nesetkáváme jen v analyzovaných soutěžních textech, ale i v řadě jiných slovesných děl vzniklých v rámci slovesné terapie. Srov. závěrečné dvojverší z básně „To Be Lonely“ Monique Kwachou „To be lonely is not to be alone, / It's to be without!“ (Kwachou 2010, s. 30)

concrete from metaphorical“) a konečně d) velká míra konfúznosti, kontradikčnosti a povrchnosti (zatímco básník vyjadřuje své emotivní postoje subtilněji a komplexněji, „clearly and movingly in the tone of the poem“). Analýza textů publikovaných ve čtrnácti sbornících, jakkoli nelze přehlédnout, že tyto představují už kritický výběr ze zasláných soutěžních prací (těmi jsou porotci soutěže, posledními pak editoři sborníků), jakkoli jsou tyto literární texty už výběrem z ještě rozsáhlejšího materiálu (pokud nejsou zaslány přímo autory), jakkoli jsou pacienti „pod kontrolou“ a v péči psychiatrů, v ničem nepotvrzuje tyto závěry, hlavně ty poslední dva o špatných rozlišovacích schopnostech a značné míře konfúznosti a povrchnosti. Naše zkušenosti jako porotce, hodnotitele a editora jsou právě opačné. V případě nejlepších prací prozrazujících i extrémní „emotional disorders“ neexistují apriorní hodnotové difference mezi tzv. normálním, třebaš amatérským „básníkem“ a psychicky postiženým, tvůrčím „pacientem“, stejně tak mezi talentovaným doktorem a terapeutem na straně jedné a rovněž slovesně i jinak umělecky talentovaným „potenciálním vrahem“ (jak na pacienty Psychiatrické nemocnice v Bohnicích pohlíží část veřejnosti) na straně druhé.

5. NEJDŮLEŽITĚJŠÍ ATRIBUTY POEZIE?

Literárněkritický pohled na básnickou a prozaickou tvorbu slovesně nadaných, ale mentálně nemocných a strádajících osob, popř. tuto nemoc a strádání v dávné či nedávné minulosti prožívajících, se tedy jistým způsobem odlišuje od pohledu terapeutického i pedagogického, v nejšířším smyslu pojmu. Jakkoli některé z nich vznikaly v rámci biblioterapie nebo poetoterapie, popř. slovesné autoterapie, jakkoli se některými postupy sbližují s technikami tvůrčího psaní, jakkoli tu bylo využito „prvků poezie za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů“ a nebyly cíleny „pouze léčivé, ale také preventivně a rehabilitačně“ (Svoboda 2007, s. 16), představují esteticky velmi diferencovaný celek. Z pohledu estetického a literárně příznakového (sledujeme především fakty literární, k neliterárním přihlížíme v míře, v níž spoluutvářejí komplexní estetickou hodnotu textu) se jako zužující jeví takové pojetí „terapie básní“, jež nalézáme v učebnici Poetoterapie Pavla Svobody (2007). Autor soudí, a ze svého pohledu snad oprávněně, že při „vlastním skládání poezie upřednostňujeme především základní poetické faktory, tj. zvukomalbu, rytmus a rým. Využíváme samozřejmě i některé další slovesné prostředky používané v próze, např. zvláště metaforu, tj. nepřímé přirovnání či pojmenování, nejdůležitějšími atributy však pro nás zůstávají první tři již zdůrazněné faktory. A přitom neklademe důraz na přílišné racionální vysvětlení smyslu vzniklých básní. Klienti by neměli mít pocit, že jenom smysluplné, vysvětlující básně, proložené určitým dějem a zřetelně dešifrovatelné, jsou tím jediným a správným výsledkem.“ (S. 36) Podle autora by poetoterapie „měla být především činností, která něžně a nenásilně odvádí lidi od reálných procesů jejich každodenní, ne vždy příjemné existence. Neměla by zatěžovat jejich rozumovou vědomou kapacitu, měla by být především relaxační činností nesvázanou logickými následnostmi a pocity povinnosti.“ (Ibidem) Tomu nasvědčuje i přehled technik „psaní básní“ a četné náměty v kapitole osmé nazvané Cvičení a projekty (s. 111–182), navazující na tzv. tvůrčí psaní. Jistě nepochybujeme terapeutický a širší pedagogický efekt těchto technik, ale jejich mechanické naplnění by estetickou hodnotu textu nebylo schopno konstituovat, generovat. Nepřinášejí nové poznání ani nevytvářejí novou, smysluplnou realitu. Ve výše naznačené hodnotové škále by nepřesáhly první dvě skupiny textů. Proto i většina básnických artefaktů zde prezentovaných jako výsledky slovesné /auto/arterapie do skupiny třetí a čtvrté nevstupuje. Je tak zřetelný, ba propastný rozdíl mezi uměleckou tvorbou reprezentovanou osobnostmi jako Jaroslav Seifert, Jan

Neruda, Karel Jaromír Erben nebo Jiří Žáček na straně jedné a začasté bezejmennými autory „terapeutických“ básní, resp. pokusů o ně na straně druhé.

O vztahu takto chápané práce poetoterapeuta k tvůrčí činnosti pacienta a k umělecké hodnotě jeho textu může svědčit rovněž přesvědčení, podle kterého „vytváření podobných básnických hříček není nijak obtížnou činností. Při jejich skládání si jejich tvůrci nejenom „vyčistí“ hlavu, ale užijí si mnohdy i hodně legrace.“ (s. 137). Nezpochybňujeme „relaxační slovní blábolení“, pokud bychom se měli vyjádřit krajně nekorektně, ale máme za to, že podobně nastavená metoda estetickou hodnotu díla nezakládá, texty vzniklé terapii uměleckým slovem na „vyšší level“ jistě nepozvedla.

6. ZÁVĚR

Analýza literárních textů ze soutěže Kouzelný klíč I.–VIV. (2006–2019) prokazuje, že literární tvorba přímo poznamenaná duševní chorobou může být umělecky hodnotná a také hodnotově stratifikovaná, tedy představuje noetický i ontologický přesah, tvorbu nového a objevného – pro pacienty, lékaře a hlavně pro „jiné čtenáře“. Současně se vytváří ohnisko poetologicky, tematicky i tvarem příznakových tendencí, v naší práci sice jen naznačených (na své komplexnější zpracování a systematickou interpretaci teprve čekají), přesto však dostatečně zřetelných, aby bylo možno odpovědět i na druhou otázku, kterou jsme si položili. Analyzované texty jsou příznakově obsahem i formou, tematicky i tvárně, do jejich poetiky se promítají substanciální problémy velmi specifické „jinakosti“, kterou mentální strádání a zápas s ním přinášejí, a to ve vyhraněné, „vypouklé“ podobě.

Zdroje

1. CZERNIANIN, Wiktor. Catharsis in Poetry Therapy. In: *Polish Journal of Applied Psychology*, 2013, vol. 12 (2), pgs. 25-38.
2. ČERNÍK, Michal (ed.). *Psáno do budoucna: česká literatura v Evropské unii*. Praha: Unie českých spisovatelů v nakl. BMSS-Start, 2005. ISBN 80-86140-28-8.
3. ČUKOVSKIJ, Kornej Ivanovič. *Od dvou do pěti*. 3. vyd. Praha: Albatros, 1975.
4. FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 1999. ISBN 80-86019-96-9.
5. FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. 3. vyd. Praha: Herrmann a Synové, 2016. ISBN 978-80-87054-44-4.
6. JAKOBSON, Roman. *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague; Paris; New York: Mouton, 1968. ISBN 978-90-279-2103-1.
7. KWACHOU, Monique. *Writing Therapy*. Bamenda/Cameroon: Langaa RPCIG, 2010. E-Book. ISBN 978-9956-578-06-1.
8. LEEDY, Jack J. (ed.). *Poetry Therapy. The Use of Poetry in the Treatment of Emotional Disorders*. Philadelphia; Toronto: J. B. Lippincott Company, 1969.
9. LOTMAN, Jurij Michajlovič. *Text a kultura*. Bratislava: Archa, 1994. ISBN 80-7115-066-5.
10. MAZZA, Nicholas. *Poetry Therapy: Theory and Practice*. New York: Brunner-Routledge, 2003. ISBN 0-415-94486-4.
11. POSPÍŠIL, Ivo. *Fenomén šilenství v ruské literatuře 19. a 20. století*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1085-5.
12. SVOBODA, Pavel. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.
13. ŽALUDOVÁ, Dagmar; MIKULÁŠEK, Alexej (eds.). *Kouzelný klíč I.–14*. Praha: Psychiatrická léčebna Bohnice, 2006-2019. Bez ISBN

Imaginatívne procesy vo vokálnej edukácii so zameraním na nonartificiálny spev

Iveta Štrbák Pandiová¹

¹ Katedra hudby, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre; Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra, ispandiova@ukf.sk

Grant: KEGA č. 040UKF-4/2017

Název grantu: Nonartificiálna hudba vo vokálnej edukácii

Oborové zamčrení: AL - Umění, architektura, kulturní dědictví

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Predložený príspevok upriamuje pozornosť na dôležitosť imaginácie pri hlasovej výchove, ktorá je jednou z mimoriadne významných psychických zložiek pri speve. Špecifickým druhom spevu je tzv. „neklasický“, „neoperný“ spev, ktorý sme definovali súborným názvom – nonartificiálny. Odlišnosť jednotlivých spevských techník si vyžaduje aj rozdielnú hlasovú produkciu a koordináciu, s čím súvisí aj špecifický pohľad na osvojenie emocionálno-estetického výrazového bohatstva jednotlivých štýlov nonartificiálnej hudby.

Kľúčová slova Imaginácia, predstavivosť, hlasová výchova, nonartificiálny spev

1. IMAGINÁCIA V SPEVE

Fantázia človeka je tak mimoriadne hybná duševná sila, ktorou je podmienený akýkoľvek vývoj, a to nielen v umení, ale aj vo vede všeobecne. Existenciou výrazu, emócie či afektu v hudbe sa odráža prežívanie psychické prežívanie interpreta skrz hudobný materiál smerom k poslucháčom. Silou fantázie sa tvoria nové predstavy, ktoré sú nevyhnutné aj vo vokálnej produkcii, či reprodukci. V oblasti nonartificiálnej vokálnej interpretácie sa prejavuje tvorením stále nových foriem, ktorými možno vyjadriť daný vokálny štýl. Psychické prežívanie speváka a jeho snaha vyjadriť určitý výraz, emóciu, či afekt sa odráža vo všetkých prvkoch hudobného materiálu – v našom prípade piesne. Sergej Mironov definuje hlasovú produkciu ako zložitú, koordinovanú činnosť sluchového, dýchacieho, hlasového a artikulačného ústrojenstva, ktorej súhrn sprevádzajú fyziologické i psychologické procesy. V našom príspevku sa budeme venovať predovšetkým psychologickým procesom, ktorého súčasťou je osvojenie si emocionálno-estetického výrazového bohatstva nevyhnutného pre plastickú hovorenú a vokálnu interpretáciu. Jedným z kľúčových prostriedkov týchto psychologických procesov je imaginácia, vnímaná ako vyšší stupeň fantázie. Hlasová výchova, ktorá je zameraná tak na získanie hlasovej techniky, ako aj na celý rad psychologických procesov podmieňujúcich úspešný hlasový výcvik, si vyžaduje obrovskú dávku tvorivosti nielen zo strany pedagóga, ale aj žiaka. Hovoríme tu teda o dvoch rovinách imaginácie:

- vokálna imaginácia žiaka/interpreta – ako vnútorný podnet;
- motivácia (verbálna alebo nonverbálna/výrazová) facilitátora/pedagóga – ako vonkajší podnet.

1.1 Verbálna motivácia

Hádam najdynamickejšie sa vo vokálnej pedagogike prejavuje verbálna motivácia. Reč, ako každý komunikačný prostriedok, musí mať pevne daný a všeobecne platný kód, teda systém znakov, ktorý umožňuje vysielanú informáciu prijať a spracovať. Spev sa vyvíjal na jednej strane v závislosti od reči, jej fonetiky a hudobných faktoroch a na druhej strane v závislosti od inštrumentálnej hudby. Tak, ako sa vyvinuli rôzne jazyky zo spoločného základu, vyvinuli sa aj hudobné/vokálne štýly so spoločným „speváckym kódom“, so zodpovedajúcou hlasovou technikou. Diferencovali sa rôzne spevácke školy napr. v európskej oblasti talianska spevácka škola, nemecká alebo ruská škola, ktoré sa vyvíjali v závislosti od príslušnej vokálnej umelej tvorbe a spätne ju zase ovplyvňovali. S neustálym prepojením na belcanto teda vznikalo mnoho spevských škôl, špecifikovala sa štýlovosť z pohľadu historického, teritoriálneho alebo žánrového. Až do 20. storočia hovoríme prakticky o klasickej/artificiálnej vokálnej technike, z ktorej sa postupne vyšpecifikoval neklasický/nonartificiálny hlasový prejav, práve vďaka prudkým rozmachom tanečnej a zábavnej hudobnej kultúry. Postupne narastajúce široké žánrové spektrum s nezastaviteľným rozvojom techniky a médií zrodilo nutnosť systematizácie a kategorizácie v okruhu nonartificiálnej hudby. Popri klasickej speváckej technike, ktorá predstavovala školeného speváka, koncertného umelca, si žili „vlastným“ životom ľudový spevák, šansonier, spevák kupletov, muzikálov a jazzu, pri ktorých sa nepredpokladala, ale ani nevyžadovala kultivovanosť hlasového prejavu.

1.2 Diverzifikácia vokálnych techník a rétorika v ich motivácii

Nonartificiálna hudba je relatívne svojbytná vývojová sféra európskej hudobnej kultúry, ktorá na prelome 19. a 20. storočia zvýšila mieru špecifickosti, vnútornej diferenciacie a spoločenskej závažnosti. Jej špecifické znaky vymedzil I. Poledňák nasledovne: „typovo štandardizovaný základ tvorby, zoslabený význam skladobnej jedinečnosti diela, zvýraznenie podielu interpretácie, spontaneita vnímania a spotreby, silné a bezprostredné zastúpenie sociálnych a psychických funkcií, široká spoločenská konzumná základňa, podriaďovanie sa bežným ekonomickým mechanizmom a zákonitostiam.“¹ Je však nutné pripomenúť, že jednotlivé kritériá

¹ MATZNER, Antonín – POLEDŇÁK, Ivan – WASSERBERGER, Igor et al.: *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*; Praha: Editio Supraphon, 1980, s. 293.

nemožno izolovať a absolutizovať. Takisto ani nonartificiálnu hudbu nemôžeme klasifikovať len podľa šírky konzumnej základne. Je totiž natoľko vnútorne diferencovaná, že v jej rámci vznikajú esteticky náročné a podnetné tendencie. Podľa Kajanovej doterajšie bádania v okruhu nonartificiálnej hudby nemajú jasný obsah analýzy a teoretici sa snažia vyriešiť tento problém dvoma prístupmi. Prvý naznačuje, že tento typ hudby je omnoho viac ako iné žánrovo-štylové okruhy zviazaný so sociálnym prostredím, a preto sa má analýza zamerať na hudobno-sociologickú stránku diela. V druhom prístupe má ísť o analýzu hudobno-teoretickú, rešpektujúcu typické znaky tohto okruhu. Či už jeden, alebo druhý prístup k obsahu analýzy nonartificiálnej hudby nepriamo nastolil potrebu diferencovaného prístupu a špecifikácie nielen vokálnej interpretácie, ale aj edukácie. Práve týmto krokom začína samotná diverzifikácia vokálnej pedagogiky i interpretácie. Imaginácia a psychologické procesy pri vokálnej edukácii sa podľa nášho názoru nelíšia vo veľkej miere od klasického spevu. Hlasový pedagóg, ktorý verbalizuje jednotlivé predstavy a napomáha tak žiakom dostať sa bližšie k vytýčenému cieľu, má v rukách nespočetné možnosti a tvorivých príležitostí. Cestu k týmto vytýčeným cieľom často olemujú neúčelné, nevýrazné a málo podnetné hlasové cvičenia, ktoré navyše neriešia technický problém súvisiaci s tým ktorým štýlom vokálneho prejavu v oblasti nonartificiálnej hudby. Pričom motivácia môže byť nespochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov a imaginatívne predstavy môžu mať v tomto prípade nezastupiteľné miesto. Pocity, ktoré by mal spevák pri speve zažívať sa väčšinou dosahujú navodzovaním určitých obrazotvorných plastických predstáv. Mnohé z nich sú prenášané z učiteľov na žiakov a ich platnosť a účinnosť je overené mnohoročnou speváckou praxou, sú dodnes zachované a v praxi používané. Voberová konštatuje, že rétorika spevákov je v tomto veľmi bohatá. Od prvých „plochých“, „dutých“, „špicatých“, „tlstých“, „úzkych“ alebo „tupých“ tónov začínajúc, je celá cesta začiatočnícka až k dosiahnutiu zrelosti „posiata priestorovými a priestorovo podmienenými obrazmi“.²

2. SEBAREALIZÁCIA, SEBAPOZNANIE VS. ÚLOHA HLASOVÉHO PEDAGÓGA

Aby nastala ideálna koordinácia a aby fyzický organizmus nerobil prekážky prúdiacemu hlasu, je potrebné hľadať cestu opisovaním pocitov, predstáv a symbolov, pretože úplne vedome sa ovládať nedajú. Predstavou a precitovaním je však možné podvedomú zložku spevu ovplyvňovať. Momenty objavovania sa rodia v spolupráci pedagóga a žiaka – je to aktívna činnosť spoznávania zmyslu a významu vlastnej fonácie. Ideál krásneho tónu nie je nič iné, než schopnosť vlastnej predstavivosti – uchopenie duševne komplexnej kvality zvukovej predstavy. Spievanie je proces, ktorý sa môže za pomoci vôle, energie, pamäte, sluchu, citu, sebaopozorovania a správnych návykov i psychohygienických zdokonaľovať. Ideál krásneho tónu nie je nič iné, než schopnosť vlastnej predstavivosti – uchopenie duševne komplexnej kvality zvukovej predstavy. Pedagóg môže len otvoriť dvierka k ich „hudobnému nástroju“. On sám však na ňom nikdy nezahrá. Technika hlasu pre herca či speváka (v našom prípade interpreta šansóna) nie je len nejaké opakovanie cvičení bez zmyslu, akási akrobacia toho, čo s hlasom dokáže bez nejakého vnútorného obsahu, energie a iskrivého náboja. Úlohou hlasového pedagóga je ukázať a naštartovať proces cieľavedomého rozvíjania hlasových dispozícií v súčinnosti s koreňmi osobnosti, ktoré v sebe zahŕňa individualita študenta. A teda ide o rozvoj dispozícií nielen hlasových, ale aj pohybových a mentálnych. Hodnotná umelecká

javisková výpoveď, alebo ak chcete akýkoľvek výkon herca, interpreta, sa deje v okamihu, kedy sa technika nedá oddeliť od tvorby. Z toho vyplýva, že umelec, herec či spevák, len on sám sa môže natoľko poznať a spoznávať seba samého v procesoch, ktoré mu dávajú umelecké príležitosti. A to sa týka aj jeho použiteľnosti, aj keď to znie čudne, v rôznych divadelných žánroch, či konkrétne v umeleckej realizácii šansónu.

3. PLURALITA TECHNÍK V NONARTIFICIÁLNOM SPEVE

Keď hovoríme o rôznych technikách nonartificiálneho spevu súhrnne, máme na mysli interpretáciu piesní rôznorodých štýlov, žánrov a odvetví nonartificiálnej hudby, kde sa tieto techniky vyskytujú a prelínajú v odlišných pomeroch, v závislosti od individuálnych dispozícií toho-ktorého interpreta. Je nutné taktiež podotknúť, že vývojom a pribúdaním nonartificiálnych žánrov a štýlov sa menili a vyvíjali aj dané vokálne techniky. Keďže ide o vokálne techniky, ktorých aplikácia sa viaže na vznik štýlov, žánrov, ich hudobno-teoretických analýz spojených so zaužívanou zahraničnou hudobnou terminológiou, ich názvy necháme v pôvodnom znení. Prípadné preklady budú slúžiť skôr k pochopeniu v významového a funkčného hľadiska. Ako príklady sme si v danom kontexte vybrali belting, rapping a back phrasing, ktoré sa vyskytujú vo väčšine žánrov a subžánrov modernej populárnej hudby.

Belting

Belting je špeciálna spevácka technika, pri ktorej súčinnosťou správnej mixácie rezonátorov, dokonalou dychovou oporou a správnou pozíciou hrtana, vzniká kontrolovaná, prenikavá, neprerušovaná a výrazná fonácia, z klasického speváckeho hľadiska občas pripomínajúca krik. Pri verbálnej imaginácii a navodení správnej fonácie by sme mohli použiť nasledovné frázy: „pevné bruch“, „uvoľnený, nosný tón do obrovskej diaľky“, „predstava hlbkej priepasti a prívál nosného tónu do nej“, „nezastaviteľný vodopád tónov“ atď. V prekladovom slovníku „belting“ znamená popruh, pás, remeň, čo výrazne napomína expanziu bránice s použitím naturálneho hrudného registra v tejto oblasti. Používa sa v rocku, soul, v rôznych odvetviach jazzu, ako aj v muzikáloch pri zdôraznení významu textu, zvýšení napätia v hudbe k dosiahnutiu rôznych emočných stavov alebo k zvýšeniu „energie“ interpretovanej piesne. Správny belting nie je žánrovo podmienený a vyžaduje technicky vyspelého, uvedomelého speváka. Rozlišujeme niekoľko druhov beltingu:

1. Belting dlhého tónu s vibrátom
2. Belting dlhého rovného tónu bez vibrátu
3. Belting krátkeho tónu s vibrátom

Interpret môže aplikovať belting taktiež počas trvania celej frázy alebo ho kombinovať s inými ozdobnými technikami. Nezriedkavé je takisto použitie beltingu v závere piesní za účelom čo najdlhšie udržať zvýšenú dramatickosť a napätie, v závislosti od individuálnych dispozícií a dychovej kapacity interpreta. Použitie tejto techniky v ktoromkoľvek žánri má niekoľko atribútov – dramatický efekt, ukážka vokálnej vyspelosti interpreta, ukážka sily hlasu.

Rapping

Vokálna technika rappingu úzko súvisí so vznikom pomerne vyvinutej hip-hopovej subkultúry, resp. hudobného žánra rap z druhej polovice 70-ich rokov v newyorskej štvrti Bronx, ktorý má vlastný kódex obliekania, hudbu, slang, poslednú dobu aj filmy,

² VOBEROVÁ, Perla Perpetua: *Hudobná a obrazotvorná predstavivosť ako základ tvorivej osobnosti speváka*.

vlastný štýl úpravy automobilov, vlastné účesy. Ide o techniku hovoreného obsahu textu, ktorá je založená na skladaní rýmov do metrorýtmickej pulzácie hudby (beatu). Je to istá forma slovnej akrobacie zväčša s tempom okolo 90 bpm (beat per minute – pulzácia na minútu). Texty boli väčšinou konkrétne, zaoberali sa vzťahmi v rámci hip-hopovej subkultúry, často otvorene kritizovali mocenský aparát s jeho represívnymi zložkami, neskôr boli priamo ovplyvňované militantnými témami (gangsta rap). V dôsledku vývoja a diverzifikácie nonartificiálnych žánrov sa vyvinuli rôzne hudobné štýly, ktoré obsahujú elementy rappingu. Príkladom môže byť *rap rock*, *rap metal* (fúzie rock metálu a punku s rapovými vokálmi), *hip house*, *new wave*, *disco*, *contemporary R&B*, *reggaeton*, *J-dance* (Japanese dance – populárna, tanečná hudba zložená z interpretov výhradne japonskej národnosti). Najdôležitejšie zložky rappingu sú – rytmus, artikulácia a dikcia daného jazyka.

Back Phrasing

Štylistická technika, kde je spevák účelovo buď pred, alebo za rytmom. Jazzom speve sa táto technika používa rovnako ako v ostatných žánroch nonartificiálnej hudby. Tiež by sme ju mohli preložiť a definovať ako „spätné frázovanie“. Aplikácia tejto techniky napomáha k zmene emócií daného textu v celkovom obsahovom kontexte piesne. V istom slova zmysle je to hra s rytmickou diminúciou, resp. augmentáciou piesne. Výraznou opornou predstavou môže byť v tomto prípade „roztekanie slov“, „preteky tónov“, „zadržanie vokálu“, „pridržanie ťažkej, alebo ľahkej doby“.

Akékoľvek imaginatívne postupy, verbálne prirovnania, či navodenia predstáv majú byť v službách konečného hlasového ideálu daného štýlu. Hlasový ideál mal a má počas vývoja modernej populárnej hudby rôzne podoby a stojí v službách samotného recipienta. Avšak konečné, definitívne uchopenie štýlovosti interpretácie je v rukách interpreta, jeho vnútorných podnetoch,

v jeho vokálno-technických možnostiach a výrazovom potenciály. To, akým spôsobom „narába“ s predstavami a imaginatívnymi procesmi pri „zhmotnení“ danej piesne, je v priamom úmere s tým, ako bude následne pôsobiť jeho interpretácia na poslucháča.

Zdroje

1. HOPPE, Oliver: *Pop-rockový spev*. Bratislava: Oliver Hoppe, 2008, ISBN 978-80-969952-5-7.
2. JEHNE Leo: *Chcete zpívat pop?*. Editio Supraphon, Praha-Bratislava 1970.
3. KAJANOVÁ, Yveta: *Kapitoly o jazzu a rocku*, Ružomberok: EPOS, 2003. ISBN 80-88977-67-3.
4. POLEDŇÁK Ivan, CAFOUREK Ivan: *Sondy do popu a rocku*. H&H, Praha 1992, ISBN 80-85467-14-3.
5. ŠTRBÁK PANDIOVÁ, Iveta: *Aktuální otázky hlasovo-výchovných metod a technik vo vokální přípravě budoucích učitelův hudobno-dramatického odboru*. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII : sborník příspěvků z mezinárodní konference, Ústí nad Labem, 10. březen 2012 / Ivana Ašenbrenerová. - Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2012. - ISBN 978-80-7414-475-2, S. 353-361.
6. VOBEROVÁ, Perla Perpetua: *Hudobná a obrazotvorná představivost jako základ tvorivé osobnosti speváka*. Dostupné na: http://antroposof.sk/diela_tlac/voberova_hudobna_predstavivost.pdf
7. VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila: *Pěvecká příprava učitelů hudební výchovy*. Praha: SPN, 1976.
8. TUGENDLIEB, František: *Hlasová výchova popového zpěvu*. Hudební a vydavatelská agentura Pepa, 2002, ISBN 80-238-8292-9.

Interkultúrny aspekt výučby cudzích jazykov ako súčasť politického vzdelávania

Mária Polčicová¹

¹ Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov, Kuzmányho 1, 974 01 Banská Bystrica, email: maria.polcicova@umb.sk

Grant: VEGA č. 1/0437/19

Název grantu: Význam internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania pre konštrukciu identity Európskej únie a zvyšovanie konkurencieschopnosti v európskom priestore

Oborové zamčrení: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Vo všetkých krajinách EÚ je v súčasnosti badateľný nárast extrémizmu, populizmu, nenávisť a netolerancii, ktoré sú evokované viacerými spoločensko-politickými konfliktami. Koncept systematického politického vzdelávania na školách nielen na národnej úrovni považujeme aj preto prirodzené za jeden z nástrojov presadzovania demokratických nástrojov v spoločnosti. O to viac, že politické vzdelávanie by sme mohli priradiť ako jeden z nástrojov mäkkej moci ako formy presadzovania záujmov a ambícií v súčasnom medzinárodnom politickom systéme. V otázke politického vzdelávania na úrovni Európskej únie sa však nestretávame s jednotným postojom, v súčasnosti nenachádzame konsenzus ani v súvislosti s jednotnou vzdelávacou politikou EÚ. Za jeden z nástrojov politického vzdelávania považujeme aj výučbu cudzieho jazyka. V rámci nej na príklade poznávania významných politických udalostí, ktoré súčasne formovali kultúrne hodnoty nositeľov daného jazyka, môžeme sprostredkovať kritickú analýzu spôsobu života v danej vývinovej etape spoločnosti. Budovanie interkultúrnych kompetencií aj na príklade poznania dejín ako jednej z nástrojov politického vzdelávania by preto malo byť jedným z cieľov vzdelávacieho procesu na školách

Kľúčová slova Politické vzdelávanie, interkultúrna komunikácia, mäkká moc, demokracia, cudzí jazyk

1. ÚVOD

Politika je neodmysliteľnou súčasťou života každého jednotlivca v každom spoločenstve. Nie je to len problematika politických strán, ich programov, volieb, organizácií či vlád, ktoré stoja na čele istého spoločenstva či štátu. Z pohľadu filozofie, o politike má zmysel hovoriť v podstate zakaždým, keď je reč o oblasti ľudských vzťahov a spolunažívania. (Arendtová 2011)

Ďalšou prirodzenou súčasťou človeka je aj vzdelávanie. Počnúc narodenia sa každý jedinec postupne začleňuje do istých štruktúr, na každom vývinovom stupni sa zdokonaľuje prirodzeným či systematickým získavaním vedomostí a zručností vo všetkých oblastiach, ktoré sa ho priamo či nepriamo dotýkajú. Podobne je to aj so vzdelávaním v oblasti politiky, t.j. politickým vzdelávaním. Skĺbenie oblasti politiky a vzdelávania však v sebe ukrýva aj možné riziká. V súčasnosti celá spoločnosť podlieha globalizačným tendenciám. A tak ani vzdelávanie nemôžeme vnímať v čisto

národnom kontexte. Slovensko je súčasťou Európskej únie a ako jej plnohodnotný člen sa zasadzuje za presadzovanie jej ustanovení a cieľov. Na podporu interakcie, budovania vzájomných vzťahov medzi občanmi EÚ deklarovala Lisabonská stratégia podporu rozvoja plurilingválnych kompetencií aj prostredníctvom podpory cudzojazyčného vzdelávania¹. Každá oblasť cudzieho odborného jazyka odráža súčasne viacdimeznionálne faktory spoločnosti (kultúrne, historické, spoločensko-politické, sociolingvistické) a jeho výskum je súčasne aj prínosom pre proces multikulturality.

V našom príspevku sa budeme venovať možnosti budovania interkultúrnych kompetencií na príklade poznania dejín v cudzom jazyku ako jednej z nástrojov politického vzdelávania. Koncept systematického politického vzdelávania nielen na národnej úrovni považujeme za jeden z nástrojov presadzovania demokratických názorov v spoločnosti.

2. POJEM POLITICKÉHO VZDELÁVANIA

Pojem politické vzdelávanie evokuje v súčasnej spoločnosti aj negatívne konotácie. Najmä staršia generácia si ešte predstavuje pod týmto pojmom priamo zamerané a najmä povinné ideologické kurzy marxizmu a leninizmu, bez absolvovania ktorých by nebolo možné úspešné dosiahnutie akéhokoľvek stupňa vyššieho vzdelania. Možno už samotné slovo politika v spojení so vzdelávaním vyvoláva v ľuďoch nedôveru a adekvátnu zápornú reakciu. O to viac, že politika sa spája najmä v súčasnosti s čímisi nekalým, s prospechárstvom, s úplatkárstvom a samotnou nedôverou v politikov, v politické strany, čo môže dokonca vyústiť až do vzniku radikalizácie spoločnosti.

Žiaľ, s uvedeným fenoménom sa stretávame už v konkrétnych formách aj v našom prostredí. Ako uvádza Euractiv, mladých ľudí v stredoeurópskom regióne spája nedôvera voči štandardným politikom a politickým stranám. Podľa B. Hunyadi z maďarského think-tanku Political Capital Institute v maďarskej spoločnosti sa mládež vo vekovej skupine 15-34 rokov viac ako dve tretiny nezaujíma o politiku (34% sa „vôbec nezaujíma“ a 37% sa „skôr nezaujíma“). Jedným z dôvodov môže byť aj vnímanie politiky, v ktorom prevažujú negatívne asociácie: korupcia, klamstvo,

¹ Pozri znenie Lisabonskej stratégie napr. na <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>.

podvody. Ako následok je potom vnímaný fakt, že sa najmä mladí ľudia prikláňajú k tzv. politickým extrémom².

V roku 2012 získala krajne pravicová strana Jobbik vo vekovej skupine 18-29 rokov až 25% zo svojich hlasov. Na Slovensku vo voľbách v roku 2012 krajne pravicovú stranu ĽSNS podporilo 22,7% prvovoličov, čo je vlastne porovnateľná vzorka s Maďarskom. V Nemecku podobne badáme zvýšenú popularitu pravicovej strany AfD vo voľbách do Nemeckého spolkového snemu v roku 2017, kde dosiahla povolebný výsledok 12,6%. AfD je známa pre svoje xenofóbne prejavy, niektorí jej členovia propagujú neonacistické myšlienky a používajú nacistické výrazy. Za zamyslenie stojí skutočnosť, že uvedená strana vo voľbách do nemeckého parlamentu v roku 2013, ktoré sa konali len sedem mesiacov po vzniku strany, zostala so ziskom 4,7% tesne pod 5% hranicou, vo voľbách do Európskeho parlamentu v roku 2014 však získala až 7 mandátov a na úrovni spolkových krajín sa v tom istom roku dostala do 3 parlamentov (Sachsen, Brandenburg, Thüringen). Strana AfD získala 1 470 000 nových voličov v porovnaní s predchádzajúcimi voľbami.

Zabrániť prípadnej radikalizácii najmä mladých ľudí, resp. ju minimalizovať, je možno aj prostredníctvom vrátenia dôvery do politiky aj formou účinného, systematického a moderného politického vzdelávania, ktorého obsahom prioritne nesmú byť ideologické smery, ústavy, memorovanie politických systémov príslušnej krajiny, symbolov, politických strán, resp. ich popredných predstaviteľov, ale najmä princípy, hodnoty a postoje. B. Crick napr. definuje samotnú politiku ako aktivitu, v rámci ktorej sa verejné konflikty v jednej skupine riešia podľa ich vzájomnej sily a dôležitosti samotných záujmov skupiny pre prežitie danej skupiny. (Crick 2000, s.150)

Britský filozof M. Oakeshott chápe politiku ako univerzálnu aktivitu ako sa starať a zlepšovať vzťahy medzi ľuďmi, ktorých dala dokopy náhoda alebo vôľa. Obsahom vzdelávania o politike by podľa neho mal byť spôsob života. V súvislosti s našou témou je zaujímavý aj jeho názor ohľadom prepojenia politického vzdelávania a štúdia dejín. Dejiny považuje v tejto súvislosti za akýsi sumár spôsobov nášho uvažovania o politike a objasnení príčin existencie politických postojov a inštitúcií. (Oakeshott 1991) Avšak nemalo by byť primárnym cieľom v rámci štúdia dejín memorovanie dejinných udalostí, príp. ich aktérov ale najmä kritická analýza spôsobu života, odhaľovanie príčin vzniku konkrétnej najmä negatívnej udalosti a prepojenie danej dobovej situácie so súčasnosťou. Ako príklad uvedieme v nasledujúcej časti nášho príspevku konkrétny text, s ktorým pracujeme v rámci štúdia politických dejín na našej fakulte s cieľom na základe dobového popisu donútiť mladého človeka zamyslieť sa nad možnými paralelami so súčasnosťou.

V demokratickej spoločnosti by práve vzdelávanie malo byť hnacím motorom šírenia demokratických hodnôt. Čím je vyššia úroveň vzdelania v spoločnosti, tým lepšie sa aj demokracia uplatňuje medzi ľuďmi.

3. NORMATIVNOSŤ (POLITICKÉHO) VZDELÁVANIA V RÁMCI EURÓPSKEJ ÚNIE

Ak chceme hovoriť o pokuse normatívne a záväzne zadefinovať normy, pravidlá, obsah a ciele politického vzdelávania v nadnárodnej rovine, je potrebné spomenúť stav jednotnej vzdelávacej politiky v rámci danej inštitúcie. Slovensko je

plnohodnotným členom Európskej únie, tak sme sa zamerali na stav konceptu jednotného vzdelávania práve v rámci danej organizácie. Za kľúčové dokumenty v oblasti vzdelávania sa považuje Maastrichtská dohoda z roku 1992, ktorá stanovila jasný, ale obmedzený príkaz v článku 149: „Spoločnosť má prispievať k rozvoju kvality vzdelania podporovaním spolupráce medzi členskými krajinami a ak je to nutné podporovať a dopĺňovať túto činnosť plne rešpektujúc zodpovednosť členských štátov za obsah vzdelávania, organizáciu školského systému a kultúrne a jazykové odlišnosti“³. Tým bol položený akoby základný kameň súčasného stavu, že spoločná vzdelávacia politika Európskej únie nemôže existovať, pretože nemá oporu v zákonnej norme⁴.

Ďalšou etapou sa stala Lisabonský európsky summit, na ktorom Európska rada predstavila program s cieľom, aby sa Európa stala „najkonkurenčnejšou, na dynamickom vzdelávaní založenou ekonomikou vo svete, schopnou sústavne ekonomicky rásť, zvyšujúcou počet a kvalitu pracovných miest a sociálnu súdržnosť.“ (Európska rada 2002, 3)⁵ Hlavnou metódou na dosiahnutie cieľa sa stala tzv. otvorená metóda spolupráce. Do popredia sa malo dostať práve vzdelávanie a príprava na povolanie. Boli stanovené 3 širšie strategické ciele:

- zlepšiť kvalitu a efektívnosť vzdelávania a prípravy na povolanie v EÚ,
- uľahčiť všetkým prístup k vzdelaniu a príprave na povolanie,
- otvoriť systémy vzdelávania a prípravy na povolanie širšiemu svetu.

Súčasne bolo sformulovaných 13 zjednotených zámerov, z ktorých sú pre nás relevantné:

- podporovať rozvoj aktívnych občianskych postojov, rovnosť príležitostí a sociálnu súdržnosť,
- zlepšiť vyučovanie cudzích jazykov.

V roku 2004 však skupina na vyššej úrovni pod vedením W. Koka uverejnila dôležitú správu týkajúcu sa nepriamo Lisabonského procesu. Táto správa odhalila, že ambiciózne ciele otvorenej metódy spolupráce sformulované v Lisabone neboli dosiahnuté kvôli letargii členských štátov a nezáväznosti dokumentu. Otvorená metóda spolupráce nespĺnila očakávania.⁶ (Kok 2004, 42-43)

Ďalším medzníkom sa stali Kodanský proces a Bolonská deklarácia. Kodanský proces sa týkal najmä modernizácii odborného vzdelávania a prípravy na povolanie. Jeho výsledkom je vývoj rôznych nástrojov na zlepšenie mobility a zmeny kvalifikácií. Jedným z týchto nástrojov je EUROPASS, v ktorom sa uvádzajú typy kvalifikácie, ktoré jedinec dosiahol a ktorý slúži na zamestnanie v iných európskych krajinách⁷.

³ Pozri „Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002)“ v anglickej verzii napr. na www.minedu.sk/EI.

⁴ Pre porovnanie s článkami 32-38 danej zmluvy, kde sa jasne definuje spoločná poľnohospodárska politika Európskej únie.

⁵ Pozri znenie https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Smerovanie_vzdelavacej_politiky_v_EU.pdf.

⁶ Pozri znenie https://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/fp6-evidence-base/evaluation_studies_and_reports/evaluation_studies_and_reports_2004/the_lisbon_strategy_for_growth_and_employment_report_from_the_high_level_group.pdf.

⁷ Pozri znenie Kodanskej deklarácie napr. na www.minedu.sk/EI alebo http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf. Pozri znenie Bolonskej deklarácie napr. na <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>.

² Pozri článok <https://euractiv.sk/section/buducnost-eu/news/mladi-ludia-nedovera-radikalizacia>.

Za prínos úsilia o univerzalizáciu najmä v rámci výučby cudzích jazykov považujeme vytvorenie Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (CEFRL), na základe ktorého je vyučovanie moderných jazykov zostavené do 6 úrovní s úmyslom vytvoriť väčšie možnosti medzinárodnej výmeny pri vyučovaní moderných cudzích jazykov v jednotlivých krajinách.

Istý stupeň uniformity možno badať na úrovni vysokoškolského vzdelávania, ktorej výrazom je Bolonská deklarácie z roku 1999. Podpísalo ju 29 európskych ministrov školstva a vytvorila sa tak oblasť vyššieho vzdelávania v Európe. Zahŕňa systém porovnateľných stupňov bakalár a magister, zavedenie systému kreditov (ECTS) a podporu mobility medzi inštitúciami poskytujúcimi vyššie vzdelanie.

Stratégia Európa 2020 na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu obsahuje v súvislosti s našou tematikou nasledujúci cieľ:

- podiel ľudí, ktorí predčasne ukončia školskú dochádzku, by sa mal znížiť pod 10% a minimálne 40% mladých ľudí by malo mať vysokoškolské vzdelanie.

Ak by sme mali teda zhrnúť súčasný stav jednotnej európskej vzdelávacej politiky, môžeme skonštatovať, že v súčasnosti neexistuje jednotnosť vzdelávania. Európska únia má teda v oblasti vzdelávania len podpornú a odporúčaciu funkciu. Za prínos považujeme aspoň skutočnosť, že existuje v niektorých jej segmentoch zhoda o spoločných aktivitách a cieľoch týkajúcich sa vzdelávacej politiky v EU.

Ako uvádza Vantuch: "Kodanský proces je výrazom úsilia o nájdenie zhody vo vzdelávacej politike v otázkach odborného vzdelávania a Bolonsky proces v otázkach vysokoškolského vzdelávania. Novo propagované termíny, ako „európsky priestor odborného vzdelávania“, „európsky priestor vysokoškolského vzdelávania“ alebo príbuzný termín „európsky priestor výskumu a vývoja“ sú výrazom úsilia o podporu európskej identity bez vyvolania obavy o narušenie princípu subsidiarity a suverenity členských štátov"⁸.

Z najnovších príspevkov Európskej únie v otázke vzdelávania s prepojením na kultúrne hodnoty uvediem výsledok zasadnutia Európskej komisie v novembri 2017 v Göteborgu s cieľom povzbudiť diskusiu o budúcnosti vzdelávania a kultúry. Komisia v rámci prebiehajúcej diskusie o budúcnosti Európy predstavila svoju víziu európskeho vzdelávacieho priestoru do roku 2025. V dokumente sa uvádza: „Veľkou prednosťou Európy je jej kultúrna rozmanitosť, ktorá podnecuje tvorivosť a inovácie. Zároveň ju však spájajú spoločné hodnoty, ktoré predstavujú osobitnú črtu európskeho spôsobu života. Vzdelávanie a kultúra zohrávajú kľúčovú úlohu v snahe o to, aby sa ľudia i) lepšie poznali aj naprieč hranicami a aby ii) z vlastnej skúsenosti vedeli, čo znamená prívlastok „európsky“. Pochopenie a zachovanie nášho kultúrneho dedičstva a rozmanitosti sú nevyhnutnými podmienkami zachovania nášho kultúrneho spoločenstva, spoločných hodnôt a identity“⁹.

Ak by sme sa zamerali na oblasť politického vzdelávania, v žiadnom v doteraz uvádzaných základných dokumentoch náznaku akejsi stratégie vzdelávania v rámci Európskej únie nenachádzame zmienku o potrebe politického vzdelávania.

Vyjadrovanie vlastných myšlienok, ich presadzovanie, vzájomný rešpekt založený na princípoch mäkkej moci nie je len záležitosťou

politiky a diplomacie. Politiku považujeme za každodennú súčasť života spoločnosti. Napriek tomu, že badáme medzi mladými ľuďmi v celej Európe, ako sme uviedli už v predchádzajúcej časti nášho príspevku, nezaujem o politické dianie. Práve oni sa stávajú vhodným terčom pre zástancov nedemokratických konceptov, xenofóbie, rasizmu a netolerancie. Koncept systematického politického vzdelávania na školách nielen na národnej úrovni považujeme aj preto prirodzené za jeden z nástrojov presadzovania demokratických nástrojov v spoločnosti.

4. POLITICKÉ VZDELÁVANIE AKO NÁSTROJ DEMOKRATICKEJ SPOLOČNOSTI

V súčasnom globalizovanom svete sa za prioritu v demokratickej spoločnosti stáva výchova slobodnej a zodpovednej osobnosti, a tým aj výchova k spravodlivosti, tolerancii a úcte k pravde. Každá vzdelávacia inštitúcia by mala preto venovať zvýšenú pozornosť nárastu extrémizmu v spoločnosti, nenávisných myšlienok, xenofóbie, netolerancii. O to viac, že v mnohých prípadoch sa práve mladá generácia stáva šíriteľmi uvedených myšlienok aj prostredníctvom viacerých sociálnych sietí. Potreba poskytnutia demokratických názorov, myšlienok či už napr. v kontexte dejinných súvislostí v medzinárodnom kontexte alebo v kontexte poznania interkultúrnych súvislostí či potreba rozvoja kritického myslenia mládeže by mala byť prirodzenou agendou každej vzdelávacej inštitúcie aj v rámci Európskej únie. O to viac, že práve politické vzdelávanie by sme mohli priradiť ako jeden z nástrojov mäkkej moci ako formy presadzovania záujmov a ambícií v súčasnom medzinárodnom politickom systéme.

Pojem mäkkej moci je kľúčovým pojmom jedného konceptu medzinárodnej politiky súčasnosti. Mäkká moc, podobne ako iné formy moci, predstavuje schopnosť meniť správanie druhých s cieľom dosiahnuť to, čo si želá subjekt vplyvu. Nye definuje mäkkú moc ako „schopnosť tvarovať preferencie druhých.“ (Nye 2004, 6) Zdroje mäkkej moci sú prevažne nemateriálneho charakteru (kultúra, hodnoty, zahraničná ako aj domáca politika). Mäkká moc sa „môže merať pomocou zmeny v myšliach, nie cez množstvo vynaložených dolárov alebo výrobu brilantných balíkov“ (Nye 2011, 107), čím sa podčiarkuje dôležitosť zmeny v presvedčení objektu vplyvu.

Gallaroti ju zaraďuje do neoliberalistickej a konštruktivistickej teórie. V jeho koncepte je štát racionálnym aktérom, so snahou maximalizovať zisk. „Pre dosiahnutie najlepších individuálnych výsledkov je treba dosahovať žiaduce kolektívne výsledky“ (Gallaroti 2014, 5). Základmi mäkkej moci sú tak kooperatívna stratégia a kolektívny záujem.

Ronfeldt a Arquilla predpovedajú v budúcnosti nárast mäkkej moci vo svete. Zdôrazňujú význam nemateriálnych zdrojoch moci – informáciách a vedomostiach (na rozdiel od mocenskej politiky, ktorá spočíva na tvrdej moci a materiálnych zdrojoch ako jej hlavných zložkách). Do popredia sa dostávajú „neštátni aktéri, ktorí zdôrazňujú úlohu informačnej mäkkej moci pozostávajúcej z vyjadrovania myšlienok, hodnôt, noriem a etiky prostredníctvom všetkých dostupných prostriedkov“ (Ronfeldt, Arquilla 2009, 355).

Za prejav mäkkej moci pri realizácii zahraničnej politiky môžeme považovať v demokratickej spoločnosti tzv. interkultúrny, resp. medzikultúrny dialóg.

⁸ Pozri http://www9.siov.sk/refernet/public/existuje_eur_vzdel_politika.pdf

⁹ Pozri <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=celex:52017DC0673>.

5. INTERKULTÚRNY ASPEKT A POLITICKÉ VZDELÁVANIE

Európsky parlament vyhlásil rok 2008 za Európsky rok medzikultúrneho, resp. interkultúrneho dialógu. Cieľom je posilniť úctu ku kultúrnej rozmanitosti a podporiť spolunažívanie rôznych kultúr a náboženstiev v súčasnom globalizovanom svete.

Novodobé dejiny spoločnosti sú spojené s pojmom multikultúrnej spoločnosti. Aspekt globalizácie prenikol do všetkých sfér spoločnosti a priniesol so sebou nové prvky a skutočnosti, na ktoré je nevyhnutné adekvátne aj zareagovať. V rámci komunikácie dochádza k stretom kultúr, ktoré na jednej strane dané kultúry obohacujú o nové prvky, ale na druhej strane prinášajú aj väčšie vymedzenie daných kultúr, poukazovaním na odlišnosti. Ako uvádza Bakošová „výchova k multikulturalite je v súčasnosti nevyhnutnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a predpokladom pre úspešnú socializáciu či integráciu individua do pluralitnej európskej spoločnosti. Európa prináša rozličné kultúry, ľudí s odlišnými vzorcami správania sa, s odlišnými potrebami a záujmami“ (2011, 75). Aj preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť štúdiu medzikultúrnej, resp. interkultúrnej komunikácie.

Samotný odbor interkultúrnej komunikácie sa postupne etabloval v 80-tych rokoch 20. storočia. Za jeho kolísku sa považujú Nemecko, Francúzsko a škandinávské krajiny. V Nemecku je veľká pozornosť venovaná interkultúrnym kompetenciám z hľadiska výučby cudzích jazykov a komunikácie s imigrantmi (Volkman, Stierstoffer, Gehring, 2002). Ako uvádza Jaklová (2007), v Nemecku je možnosť študovať interkultúrnú komunikáciu v rôznych modifikáciách na univerzitách v Bayreute, Chemnitzi, Regensburgu, Pasove, Jene, Mníchove, Postupime, Hamburgu, Saarbrückene, Fulde a Halle.

Na našej Fakulte politických vied a medzinárodných vzťahov je poznanie kultúry ako interkultúrnej kompetencie v rámci výučby cudzích jazykov realizované najmä prostredníctvom poznávania politických dejín národa konkrétneho cudzieho jazyka (anglického, nemeckého, ruského, španielskeho, francúzskeho). Študenti v treťom ročníku bakalárskeho štúdia majú možnosť oboznámiť sa s významnými historickými medzníkmi politického vývoja danej krajiny, ktorý významne ovplyvnil kultúru, mentalitu, hodnotové rebríčky daného národa. Nie nadarmo sa hovorí, že ak chceme poznať a najmä pochopiť kultúru istej krajiny, musíme poznať jej históriu.

Výučba cudzích jazykov pomocou cielene zameraného výberu tém tým ponúka viacero možností ako sprostredkovať na príklade poznania kontextu významných dejinných udalostí kritickú analýzu spôsobu života v danej vývinovej etape spoločnosti, poskytnúť súčasne reflexiu medzníkov, ktoré vytvárali a formovali aj kultúrne hodnoty nositeľov daného cudzieho jazyka. Štúdium viacerých cudzích jazykov súčasne, čo je vlastne jedným z nástrojov plurilingvizmu aj v rámci Európskej únie, ponúka súčasne možnosť komparácie nielen dobových spoločensko-politických medzníkov ale aj kulturologických východísk viacerých európskych národov v istom časovom priestore¹⁰. Študenti sa tak môžu súčasne

oboznámiť s významnými politickými medzníkmi v anglofónnej oblasti v rámci výučby odborného anglického jazyka, v nemecky hovoriacich krajinách v rámci výučby odborného nemeckého jazyka, vo frankofónnej oblasti v rámci štúdia odborného francúzskeho jazyka či hispanofónnej oblasti v rámci výučby odborného španielskeho jazyka.

Ako príklad uvedieme výučbu odborného nemeckého jazyka. Poznanie dejinných súvislostí obdobia Weimarskej republiky v Nemecku je nevyhnutné pre pochopenie vývoja Nemecka nasledujúceho obdobia, ktoré vyústilo do jednej z najväčších katastrof ľudstva v novodobých dejinách. Podstatným faktom je súčasne nielen poznanie takýchto udalostí, ale najmä poučenie sa z nich, aby sa už nikdy nevytvorili podmienky na opätovný návrat napr. myšlienok holokaustu. Študenti pracujú s krátkym dobovým textom, ktorý popisuje politicko-spoločenskú situáciu daného obdobia. Na základe jej charakteristiky majú hľadať paralely a prieniky so súčasným stavom v svetovom spoločenstve, na základe vlastného kritického myslenia si stanovujú kritickú analýzu spôsobu dobového života, odhalia príčiny jej vzniku a môžu sa pokúsiť aj o načrtnutie možných riešení stavu v súčasnosti.

Text

Aus den revolutionären Erschütterungen der unmittelbaren Nachkriegszeit ging das Deutsche Reich als parlamentarische Demokratie hervor. Während viele Deutsche mit dem politischen Neubeginn die Hoffnung auf Überwindung von Nationalismus und gesellschaftlichen Normen verbanden, verbitterte und radikalisierte soziale Not Millionen Menschen. Als eine ebenso große Hypothek für die politische Stabilität erwiesen sich die häufigen Wechsel der insgesamt 16 Reichsregierungen innerhalb von 14 Jahren. In ihren schweren Anfangsjahren wurde die Republik von linken und rechten Extremisten bekämpft, die immer wieder gewaltsame Aufstände entfachten. Erst 1924 begann in Deutschland eine Phase relativer Stabilität. Für die Republik war es bis 1929 eine Zeit innenpolitischer Ruhe mit wirtschaftlichem Aufschwung und kultureller Blüte. Die "Goldenen Zwanziger" endeten mit der im Oktober 1929 beginnenden Weltwirtschaftskrise, in der Armut und Verzweiflung schnell um sich griffen. Mit Erfolg entfesselten die Gegner der Weimarer Republik von rechts und links eine beispiellose Agitation gegen den Staat, der keine Mittel gegen die wirtschaftliche und politische Krise fand.

Fragen zum Text

Warum haben die Menschen in den 30-er Jahren den Glauben in die Demokratie verloren und welche Folgen hatte diese Situation in der Weltpolitik? Sehen Sie bestimmte Parallelen mit der Gegenwart?

Budovanie interkultúrnych kompetencií aj na príklade poznania dejín v cudzom jazyku ako jednej z nástrojov politického vzdelávania by preto malo byť jedným z cieľov vzdelávacieho procesu na všetkých stupňoch. Práve model, ktorý je realizovaný na našej fakulte, je príkladom ako spojiť výučbu interkultúrnych kompetencií na príklade poznania dejín v cudzom jazyku ako jednej z nástrojov politického vzdelávania, čím sa daná problematika stáva prierezovou témou. Podobný model by mohol prebiehať na všetkých stupňoch vzdelávania (na základných školách, na stredných školách). Realizovanie učebných cieľov predmetu dejepis na stredných školách ako napr. získavanie vedomia občianskej a sociálnej zodpovednosti, učenie sa rozlišovať dobro a zlo, spravodlivosť a nespravodlivosť, rešpektovanie snahy o mierové riešenie problémov by mohlo byť podporené na hodinách cudzieho

¹⁰ EÚ uplatňuje politiku viacjazyčnosti, ktorá sa spája s Európskou chartou. Táto bola prijatá Európskou radou v Nice v decembri v roku 2000 a dopĺňa Európsky dohovor o ľudských právach. Články 21 a 22 Charty ľudských práv zahŕňajú aj ochranu jazyka. EÚ je ekonomickým a politickým priestorom, ktorý je kultúrne rozmanitý a v ktorom môžu jeho občania zdieľať hodnoty a myšlienky a zároveň mať rešpekt pre svoju špecifickú kultúrnu identitu. EÚ vo svojej jazykovej politike deklaruje rozvoj a podporu jazykového vzdelávania, preto v rokoch 1998–2000 vznikol Odbor jazykovej politiky Rady Európy v Štrasburgu na podporu plurilingvizmu a

multikultúrnosti a v roku 2003 bol Európskou komisiou vydaný Akčný plán na podporu jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti.

jazyka (nemecký, anglický, francúzsky) poznávaním dejín konkrétneho národa v danom cudzom jazyku, samozrejme na primeranej úrovni ovládania cudzieho jazyka podľa referenčného rámca B1, B2 (výber primeraného textu, spracovanie otázok na porozumenie textu, slovná zásoba). Tým by dochádzalo súčasne k prepojeniu budovania aj interkultúrnych kompetencií žiakov.

6. ZÁVER

Pre spoločensko-politickú situáciu v súčasnej Európe je typická nedôvera v tradičné hodnoty demokratickej spoločnosti, ktorej následok je hľadanie rôznych alternatív, a to nielen na národných úrovniach. Dôkazom toho sú aj výsledky volieb do Európskeho parlamentu v roku 2019. Európa je vystavená viacerým spoločensko-politickým konfliktom, ktorých zvládnutie si vyžaduje vysokú dávku odbornosti, ale aj tolerance. Vzdelávanie mladých ľudí práve v hodnotách humánosti, demokracie by malo byť preto prioritou pre každú vládnu garantu. Pojem politického vzdelávania ukrýva v sebe viacero negatívnych skúseností. Avšak aj na politickej úrovni sa stal v demokracii jedným z nástrojov mäkkej moci ako formy presadzovania práve demokratických myšlienok v spoločnosti. V otázke politického vzdelávania na úrovni Európskej únie sa však nestretávame s jednotným postojom, v súčasnosti nenachádzame konsenzus ani v súvislosti s jednotnou vzdelávacou politikou EÚ. Za jeden z nástrojov politického vzdelávania považujeme aj výučbu cudzieho jazyka. Jazyk je nielen dorozumievací prostriedok, v súčasnom globalizovanej spoločnosti sa stáva priamym sprostredkovateľom kultúrnych hodnôt nositeľov daného jazyka. Podpora výučby viacerých cudzích jazykov je deklarovaná aj v dokumentoch Európskej únie. V rámci nej na príklade poznávania významných politických udalostí, ktoré súčasne formovali kultúrne hodnoty nositeľov daného jazyka, môžeme sprostredkovať kritickú analýzu spôsobu života v danej vývinovej etape spoločnosti. Budovanie interkultúrnych kompetencií aj teda na príklade poznania dejín ako jednej z nástrojov politického

vzdelávania by preto malo byť jedným z cieľov vzdelávacieho procesu na školách.

Zdroje

1. ARENDT, H.: The Human Condition. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
2. CRICK, B.: Essays on citizenship. London: Continuum, 2000.
3. CRICK, B.: In Defence of Politics. London: Continuum, 2005.
4. JAKLOVÁ, A.: K základním pojmům interkulturní komunikace. In: Jazyk a komunikace v súvislostiach II. Bratislava: Univerzita Komenského. 295-301, 2007.
5. NYE, J. jr.: Soft Power. USA: PublicAffairs, 2004. ISBN-13 978-1-58648-306-7.
6. NYE, J. jr.: Future of Power. USA: PublicAffairs, 2011. ISBN 978-1-61039-069-9.
7. OAKESHOTT, M.: Rationalism in Politics and Other Essays (new and expanded edition). Indianapolis, IN: Liberty Fund, 1991.
8. RONFELDT, D., ARQUILLA, J.: Noopolitik: A New Paradigm for Public Diplomacy. In SNOW, N, TAYLOR, P. M. (eds.): Routledge handbook of public diplomacy. Londýn: Routledge, 2009. ISBN 0-415-95302-2.
9. VOLKMANN, L. STIERSTOFER, K., GEHRING, W. Interkulturelle Kompetenz. Narr Studienbücher, 2002.
10. http://www3.srk.sk/?menuclick=G-Politicke_dokumenty
11. <http://ostium.sk/language/sk/politicke-vzdelavanie-v-liberalnej-demokracii/>
12. http://www9.siov.sk/refernet/public/existuje_eur_vzdel_politik_a.pdf
13. http://www.euroinfo.gov.sk/index/open_file.php?file=ZmluvyEU/AmsterdamskaZmluva.pdf&lang=sk2
14. www.minedu.sk
15. <http://www.siov.sk/refernet/51lisabproces.htm3>

Aspekty pracovnej mobility v oblasti EURES-T Beskydy s akcentom na vybrané pracovné a životné podmienky

Eva Rievajová¹

Miriama Trebichalská²

¹ Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra sociálneho rozvoja a práce, Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika, eva.rievajova@euba.sk

² Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra sociálneho rozvoja a práce, Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika, miriama.trebichalska@euba.sk

Grant: VEGA č. 1/0001/16

Název grantu: Súčasnosť a perspektívy zmien zamestnanosti a súvisiacich procesov v kontexte naplňovania cieľov Európskej stratégie zamestnanosti

Oborové zamčrení: AH - Ekonomie, AO - Sociologie, demografie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt: Several positive or negative factors are currently affecting labor mobility. By obtaining information on working and living conditions in the border region of the Slovak Republic, the Czech Republic and the Republic of Poland, we have identified incentives and barriers in the process of labor mobility in the above-mentioned areas of the EURES-T Beskydy cross-border partnership. In terms of working conditions, we focused on the emergence and disappearance of employment, working time, breaks and rest periods, and the conditions governing salary assessment of employees in the countries concerned. When examining living conditions, we were interested in the amount of household spending on final consumption, the housing situation in the country, the conditions for residence permits, language barriers and the recognition of diplomas and qualifications. Through the collected data, we made a comparison of living and working conditions in individual countries of the EURES-T Beskydy Partnership and identified barriers and incentives in the process of labor mobility.

Kľúčová slova: pracovná mobilita, EURES T-Beskydy, pracovné podmienky, životné podmienky

1. ÚVOD

Európska únia prostredníctvom legislatívneho rámca vyvíja snahu o odstránenie prekážok brániacich mobilite pracovnej sily. Prostredníctvom vytvárania cezhraničných partnerstiev sa snaží o podporovanie pracovnej mobility medzi členskými krajinami. Prístupovaním nových krajín do Európskej únie sa rozširuje trh práce, čím sa vytvárajú a rozširujú možnosti hľadania práce či pracovnej sily v iných členských krajinách. Jedným z takýchto cezhraničných partnerstiev uľahčujúcich voľný pohyb pracovnej sily v rámci Európskej únie, Nórska, Islandu, Lichtenštajnska a Švajčiarska je sieť EURES.

Európske služby zamestnanosti (European Employment Services) alebo EURES predstavujú sieť spolupracujúcich subjektov. Hlavným cieľom spolupracujúcich subjektov je uľahčiť voľný pohyb pracovnej sily v spomínaných krajinách. Subjekty zapojené do cezhraničnej spolupráce EURES reprezentujú regionálne

a národné inštitúcie venujúce sa problematike trhu práce či zamestnanosti, sú to najmä zamestnávateľia a ich organizácie či odborové zväzy. Pre ekonomiku Európskej únie predstavuje partnerstvo EURES nástroj, pomocou ktorého sa má zabezpečiť efektívne fungovanie trhov práce v celom Európskom hospodárskom priestore a Švajčiarsku.

Sieť Európskych služieb zamestnanosti zohráva významnú úlohu v cezhraničných regiónoch. Tieto cezhraničné partnerstvá sú zároveň významným nástrojom pre rozvoj európskeho trhu práce. Poradcovia siete EURES podávajú informácie alebo poskytujú poradenské služby z oblasti práva a povinností zamestnancov žijúcich v jednej krajine a pracujúcich v druhej krajine. Okrem iného poskytuje sieť EURES informácie o voľných pracovných pozíciách v rámci celej Európskej únie, ale aj o pracovných a životných podmienkach v krajinách Európskej únie a Európskeho hospodárskeho spoločenstva.

Významnú úlohu zohráva EURES v regiónoch týkajúcich sa cezhraničných partnerstiev. Dané regióny predstavujú kľúčové oblasti cezhraničnej zamestnanosti, kedy ľudia žijú v jednej krajine a zároveň pracujú v druhej krajine. Títo ľudia narážajú denne na prekážky právneho alebo administratívneho charakteru v súvislosti s dochádzaním za prácou do inej krajiny ako je krajina bydliska.

Medzinárodné partnerstvo EURES T je súčasťou siete Európskych služieb zamestnanosti a vytvára sa v spoločných hraničných oblastiach štátov. Za hlavný cieľ si kladie vytvorenie a spravovanie politicko-administratívnej siete a siete poskytovateľov služieb. Politicko – administratívna sieť vytvára Rámec pre dialóg a konzultácie medzi riadením a prácou v oblasti zamestnávania. Prostredníctvom konzultácií pomáha vytvoriť priestor medzi hraničnými krajinami a tým odstrániť prekážky, s ktorými sa ľudia stretávajú v rámci každodenného dochádzania za prácou do susediacej krajiny.

Na Slovensku začala sieť EURES svoju činnosť v deň, kedy Slovenská republika vstúpila do Európskej únie, od 1. mája 2004. Ľudia, ktorí pracovali v jednej krajine a žili v druhej krajine, sa často pri mobilite za prácou stretávali s prekážkami rôzneho druhu, ako napríklad daňového, právneho či administratívneho

charakteru. Tie neboli problémom len pre zamestnancov, ale i zamestnávateľov, resp. pre podniky, ktoré mali svoju pôsobnosť v oblasti hraníc susediacich krajín. Sieť EURES vznikla, aby mohla týmto subjektom pomôcť pri prekonávaní prekážok súvisiacich s dochádzaním za prácou. Na Slovensku fungujú momentálne dve prihraničné partnerstvá siete EURES, a to EURES-T Danubius a EURES-T Beskydy. EURES-T Danubius je cezhraničné partnerstvo vytvorené na podunajských slovensko-maďarských hraniciach. EURES-T Beskydy predstavuje cezhraničné partnerstvo vytvorené pre hraničné oblasti krajín Česka, Slovenska a Poľska.

2. PARTNERSTVO EURES-T BESKYDY

EURES-T Beskydy je pomenovanie pre cezhraničné partnerstvo uzatvorené medzi Slovenskou republikou, Českou republikou a Poľskou republikou. Jedným z hlavných dôvodov pre vytvorenie partnerstva EURES-T Beskydy bolo podporiť voľný pohyb pracovnej sily v hraničných regiónoch Českej republiky, Slovenskej republiky a Poľskej republiky. Spoločná história a vzájomne prepojená geografická poloha krajín predstavovala významný zdroj pre vytvorenie cezhraničnej spolupráce.

Regióny v cezhraničnom partnerstve EURES-T Beskydy spájajú spoločné dejiny, no zároveň si jednotlivé regióny zachovávajú svoju rozmanitosť. Okrem dejín či geografickej polohy spájajú regióny Poľska, Slovenska a Česka podobné jazyky, ktoré patria k západoslovanským jazykom. Spoločný základ týchto jazykov je v praslovančine, jednotnom slovanskom jazyku a preto sa obyvatelia týchto krajín vedú medzi sebou ľahšie dorozumieť. Preto sa podobný dialekt v poľskej a českej časti regiónu nepokladá za jednu z bariér v cezhraničnej mobilite pracovnej sily, ale skôr za stimul. Okrem príbuzného dialektu zdieľajú regióny v danej oblasti geografickú či ekonomickú štruktúru. Väčšie sídla postupne spájajú rýchlostné diaľnice či železničné trate, ako napr. Ostrava – Bielsko-Biala. Odborné vzdelávanie v odvetví národného hospodárstva zaoberajúcim sa ťažbou a spracovaním surovín sa rozširuje na českej i poľskej strane hraníc. Prostredníctvom vzdelávania v hutníckom a banskom priemysle sa dokážu pracovníci uplatniť v odbore vo všetkých krajinách cezhraničného partnerstva, najmä v poľskom a českom regióne.

Krajiny cezhraničného partnerstva siete EURES-T Beskydy, Slovenská republika, Česká republika, Poľská republika, svojim vstupom do Schengenského priestoru odstránili zvyšné prekážky administratívneho charakteru v oblasti voľného pohybu pracovných síl na danom území. Počas transformácií ekonomiky opustil túto oblasť veľký počet ľudí. Dôvodom úniku pracovnej sily z tejto oblasti bola cesta za prácou do iných krajín Európskej únie. Po ukončení pracovného pomeru v krajinách Európskej únie sa množstvo ľudí vracia späť do danej oblasti. Určitá skupina jednotlivcov, ktorí majú pracovnú skúsenosť v zahraničných krajinách, prijíma ideu dochádzať pravidelne za prácou do oblasti prihraničného štátu.

Cezhraničné partnerstvo EURES-T Beskydy spája tri krajiny, ktoré majú navzájom spoločnú určitú časť hraníc, a to Česká republika, Slovenská republika a Poľská republika. Obrázok č. 1 zachytáva mapku regiónu cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy. Regióny poľskej časti partnerstva sú označené hnedou farbou, české regióny partnerstva odlišuje ružová farba a slovenská časť cezhraničného partnerstva je vyznačená modrou farbou.

Obrázok 1: Mapa regiónu EURES-T Beskydy



Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z www.eures-tbeskydy.eu

Regióny Poľskej republiky patriace do cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy sú na obrázku znázornené hnedou farbou a sú to nasledovné regióny: 1 – Región Nysa, 2 – Región Prudnik, 3 – Región Głubczyce, 4 – Región Racibórz, 5 – Región Wodzisław Śląski, 6 – Región Jastrzębie-Zdrój, 7 – Región Cieszyn, 8 – Región Bielsko – Biala, 9 – Región Żywiec.

Na mapke cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy sú na obrázku č. 1 ružovou farbou zvýraznené regióny patriace Českej republike. Ide o nasledovné regióny: 10 – Región Bruntál, 11 – Región Opava, 12 – Región Nový Jičín, 13 – Región Ostrava, 14 – Región Karviná, 15 – Región Frýdek – Místek.

Tretia krajina cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy, Slovenská republika, má svoje územia patriace do partnerstva vyznačené modrou farbou a ide o nasledovné regióny: 16 – Región Čadca, 17 – Región Námestovo, 18 – Región Tvrdošín, 19 – Región Bytča, 20 – Región Kysucké Nové Mesto, 21 – Región Žilina.

3. PRACOVNÉ PODMIENKY V KRAJINÁCH PARTNERSTVA EURES-T BESKYDY

Stupeň mobility pracovnej sily sa odvíja od viacerých faktorov, ktoré ju ovplyvňujú. Pracovné a životné podmienky v jednotlivých krajinách predstavujú jednu z hnacích síl pracovnej mobility, ktoré môžu jednotlivca pri dochádzaní za prácou stimulovať alebo úplne odradiť. Ak sú pracovné a životné podmienky v krajinách cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy dostatočne známe, môžeme ľahšie identifikovať stimuly rozvíjajúce stupeň pracovnej mobility a bariéry brzdiace pracovnú mobilitu v krajinách patriacich do spomínaného partnerstva. Prostredníctvom komparácie životných a pracovných podmienok sme sa pokúsili identifikovať prekážky a impulzy mobility pracovnej sily v prihraničných oblastiach Slovenskej republiky, Českej republiky a Poľskej republiky.

Pracovné podmienky predstavujú jeden zo zásadných faktorov, ktoré vplyvajú nielen na výkon práce zamestnanca, ale i na pracovnú mobilitu. Právne predpisy v jednotlivých krajinách cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy týkajúce sa pracovných podmienok upravujú zákonníky práce danej krajiny. Zákonník práce vymedzuje konkrétne požiadavky týkajúce sa pracovného pomeru, dĺžky pracovného času, času odpočinku, ochrany zdravia a bezpečnosti pri práci, mzdové ohodnotenie, prekážky v práci a iné. V našom príspevku sme sa zamerali na pracovný pomer, jeho vznik a zánik, pracovný čas, prestávky v práci a dobu odpočinku od práce, prekážky vyskytujúce sa pri výkone práce a podmienky upravujúce mzdové ohodnotenie zamestnancov.

V krajinách patriacich cezhraničnému partnerstvu EURES-T Beskydy je vznik a zánik pracovného pomeru relatívne rovnaký. Pracovný pomer vzniká na základe podpísania bilaterálnej zmluvy medzi zamestnávateľom a zamestnancom, kde si dohodnú podstatné náležitosti týkajúce sa výkonu práce. Skúšobná doba vo všetkých troch vybraných krajinách nesmie presahovať zákonom stanovené tri mesiace. Spôsoby pre skončenie pracovného pomeru sú v Slovenskej republike, Českej republike a Poľskej republike identické, ide o ukončenie pracovnej zmluvy dohodou, výpoveďou, okamžitým zrušením a zrušením v skúšobnej dobe. Ak je pracovný pomer medzi zamestnancom a zamestnávateľom uzatvorený na dobu určitú, končí sa uplynutím doby, na ktorú bol uzatvorený.

Stanovený týždenný pracovný čas v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy je 40 hodín a v prípade nadčasovej práce je to 48 hodín. Odpracované hodiny nadčas však v rámci jedného roka nesmú presiahnuť zákonom stanovenú hranicu 150 hodín. Vo všetkých troch krajinách zároveň existujú možnosti rovnomerného a nerovnomerného rozvrhnutia pracovného času ako je konto pracovného času či flexibilná pracovný čas.

Analógia pracovných podmienok sa vyskytovala v častiach zákonníkov práce ustanovujúcich prestávky v práci a dobu odpočinku. Identifikovali sme však časti, v ktorých sa pracovné podmienky v jednotlivých krajinách od seba mierne diferencujú. Na Slovensku a v Česku majú zamestnanci po šiestich hodinách pracovného výkonu nárok na prestávku v dĺžke 30 minút, ktorá ale nie je zahrnutá do pracovného času. V Poľsku je táto prestávka kratšia o 15 minút a do pracovného času sa započítava. Najdlhšia doba odpočinku medzi zmenami je na Slovensku, a to v dĺžke 12 hodín nepretržite. V Česku a Poľsku je doba odpočinku medzi zmenami ustanovená v zákonníku práce na 11 hodín nepretržite. Týždenná výmera nepretržitého odpočinku je na Slovensku opäť najdlhšia, a to v dĺžke dvoch voľných dní, v Poľsku a Česku je táto doba na oddych a regeneráciu pracovnej sily stanovená v dĺžke aspoň 35 hodín. Nárok na dovolenku za kalendárny rok vo výmere 4 týždne majú tí zamestnanci, ktorí u toho istého zamestnávateľa odpracovali aspoň 60 dní v kalendárnom roku. Táto podmienka je ukotvená v zákonníku práce všetkých troch krajín Partnerstva. Stručný prehľad prestávok v práci v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy je zachytený v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Prehľad prestávok v práci v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy

Krajina	Slovenská republika	Poľská republika	Česká republika
Prestávka			
Prestávka po 6 odprac. hodinách	30 min.	15 min.	30 min.
Doba odpočinku medzi zmenami	12 hod.	11 hod.	11 hod.
Nepretržitý odpočinok	2 dni	35 hod	35 hod.
Dovolenka za kalendárny rok	4 týždne	20 dní	4 týždne

Zdroj: vlastné spracovanie na základe informácií zo zákonníkov práce krajín partnerstva EURES-T Beskydy

Rozdiely sme zistili i v mzdových podmienkach, kde sa výška minimálnej a priemernej mzdy v jednotlivých krajinách líšila. Najvyššiu minimálnu mzdu v tomto roku (rok 2019) v krajinách Partnerstva oberajú zamestnanci v Poľsku a to 532 €. ¹ Minimálna mzda na Slovensku je v roku 2019 stanovená na 520 €. ² Najnižšia minimálna mzda zamestnanca pre rok 2019 z krajín Partnerstva je stanovená v Česku a je to 519 €. ³ Čo sa týka priemernej mzdy v národnom hospodárstve za prvý kvartál roku 2019 je najvyššia priemerná mzda v Českej republike, vo výške 33 840 CZK, po prepočte 1313,36 €. ⁴ Priemerná mzda zamestnanca v Poľskej republike predstavuje 5186,12 PLN, čo je po prepočte kurzom Národnej banky Slovenska 1206,97 €. ⁵ Z krajín partnerstva EURES-T Beskydy má najnižšiu priemernú mzdu v národnom hospodárstve Slovenská republika a to vo výške 1101 €. ⁶ Prehľad priemernej a minimálnej mzdy v krajinách cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy je zachytený v tabuľke č. 2. ⁷

Tabuľka 2: Prehľad minimálnej mzdy a priemernej mzdy v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy

2019	Slovenská republika	Poľská republika	Česká republika
Minimálna mzda	520 €	532 €	519 €
Priemerná mzda	1101 €	1206,97 €	1313,36 €

Zdroj: vlastné spracovanie na základe údajov o minimálnych a priemerných mzdách

Príplatky za prácu nadčas sú v podmienkach Slovenskej a Českej republiky rovnaké. Zamestnancovi, ktorý odpracoval prácu nadčas, prináleží mzdové zvýhodnenie, ktoré tvorí najmenej 25 % priemerného zárobku zamestnanca. V podmienkach Poľskej republiky predstavuje mzdové zvýhodnenie za prácu nadčas až 50 % priemerného zárobku zamestnanca. Príplatky za prácu vo sviatok sú najnižšie v Českej republike, kde tento mzdové zvýhodnenie za prácu vo sviatok je vo výške 10 % priemerného zárobku zamestnanca. Rovnaká výmera platí i za prácu v sobotu a v nedeľu. V podmienkach Poľskej a Slovenskej republiky dostane zamestnanec za prácu vo sviatok príplatoč vo výške 100 % jeho priemernej mzdy. Za prácu v sobotu dostáva zamestnanec na Slovensku zvýhodnenie vo výške 50 % jeho minimálnej hodinovej mzdy a za prácu v nedeľu 100 % minimálnej hodinovej mzdy. Najvyšší príplatoč za nočnú prácu dostávajú zamestnanci zamestnaní v podmienkach Slovenskej republiky vo výške 40 % minimálnej hodinovej mzdy. Menší príplatoč vo výške 20 % priemernej mzdy zamestnanca dostanú za prácu v noci zamestnanci v podmienkach Poľskej republiky. Najnižšie príplatky za prácu v noci dostanú zamestnanci v podmienkach Českej republiky, a to vo výške 10 % priemerného zárobku zamestnanca. ⁸ Prehľad mzdových zvýhodnení v jednotlivých krajinách zachytáva tabuľka č. 3.

¹ Minimálna mzda – Poľská republika, [online]. Dostupné na: <www.mp.ips.gov.pl>

² Minimálna mzda – Slovenská republika, [online]. Dostupné na: <www.employment.gov.sk>

³ Minimálna mzda – Česká republika, [online]. Dostupné na: <mpsv.cz>

⁴ Štatistický úrad Českej republiky, [online]. Dostupné na: <www.czso.cz>

⁵ Štatistický úrad Poľskej republiky, [online]. Dostupné na: <stat.gov.pl>

⁶ Štatistický úrad Slovenskej republiky, [online]. Dostupné na: <slslova.k.statistics.sk>

⁷ Kurzový listok Národnej banky Slovenska, prepočítané kurzom Európskej centrálnej banky z dňa 21.5.2019, 1€ = 25,766 CZK, 1€ = 4,2968 PLN, [online]. Dostupné na: <www.nbs.sk>

⁸ Zákonník práce Českej republiky, Zákon č. 262/2006 SB.

Zákonník práce Slovenskej republiky, Zákon č. 311/2001 Z.z.

Zákonník práce Poľskej republiky, Kodeks pracy 2019

Tabuľka 3: Mzdové zvýhodnenia za prácu nadčas, prácu vo sviatok a nočnú prácu v krajinách cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy

	Slovenská republika	Poľská republika	Česká republika
práca nadčas	25 %	50 %	25 %
práca vo sviatok	100 %	100 %	10 %
nočná práca	40 %	20 %	10 %

Zdroj: vlastné spracovanie na základe informácií z jednotlivých zákoníkov práce

4. ŽIVOTNÉ PODMIENKY V KRAJINÁCH PARTNERSTVA EURES-T BESKYDY

Iným, no tiež veľmi podstatným faktorom pôsobiacim na stupeň mobility pracovnej sily sú životné podmienky v krajine. Kultúra, história, zvyky či tradície, to všetko sú aspekty, ktoré vytvárajú podmienky na život v danej krajine a zároveň na neho do určitej miery vplývajú. Krajiny so spoločnou históriou majú väčšinou i podobné podmienky na život jednotlivca. Iné krajiny poskytujú pohľad na rozdiely v určitých faktoroch. V príspevku sme sa zamerali na výšku výdavkov domácností na konečnú spotrebu, pretože od nich sa do značnej miery odvíja mobilita pracovnej sily z partnerských krajín. Ďalej sme zmapovali bytovú situáciu v jednotlivých regiónoch partnerstva EURES-T Beskydy. Bližšie sme sa venovali podmienkam pre povolenie na pobyt občanov iných krajín v cieľovej krajine, na jazykové bariéry a uznávanie diplomov a kvalifikácií v krajinách cezhraničného partnerstva Slovenska, Poľska a Česka.

Výška nákladov, ktoré jednotlivec potrebuje pre svoju existenciu sa líši v závislosti od výšky jeho príjmov, lokality, kde človek žije a pracuje, ale i od iných faktorov. Náklady na existenciu jednotlivca v meste sú často výraznejšie vyššie ako náklady, ktoré pre svoju existenciu vynaloží obyvateľ žijúci v menej rozvinutej časti krajiny, resp. na vidieku. Z posledných dostupných údajov za rok 2016 sme získali prehľad o výške výdavkov jednotlivých domácností partnerstva EURES-T Beskydy vynaložených na statky bežnej spotreby. Najvyššie výdavky na nákup potravín vynaložili v roku 2016 slovenské domácnosti, až 17,8 % z ich celkových výdavkov. Na bývanie vynaložili v roku 2016 najviac domácnosti v Českej republike, približne 25,6 % z ich celkových výdavkov. Na dopravu minuli v pomere k celkovým výdavkom najviac domácnosti v Poľsku, kde podiel výdavkov na dopravu predstavoval 12,1 % z celkových výdavkov. Celkový prehľad o tom, ako domácnosti Slovenskej republiky, Poľskej republiky a Českej republiky vynakladali svoje výdavky na jednotlivé kategórie zachytáva tabuľka č. 4.

Tabuľka 4: Výdavky domácností na konečnú spotrebu v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy

Kategória	Slovenská republika	Poľská republika	Česká republika
Potraviny, nealko nápoje	17,8 %	17,1 %	16 %
Alkohol a tabakové výrobky	5,1 %	6,1 %	8,4 %
Oblečenie a obuv	4 %	5,2 %	3,6 %

Nájomné, energie, voda, plyn	24,4 %	21,2 %	25,6 %
Doprava	7,5 %	12,1 %	9,8 %
Vzdelávanie	1,6 %	1 %	0,5 %
Zdravie	2,6 %	5,6 %	2,4 %
Telekomunikácie	3,4 %	2,4 %	2,7 %
Vybavenie domácností	6,0 %	5,3 %	5,5 %
Kultúra a rekreácia	10,2 %	7,9 %	8,7 %
Reštaurácie a hotely	6,0 %	3,2 %	8,7 %
Zmiešané tovary a služby	11,3 %	13 %	8,0 %
Spolu	100 %	100 %	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie na základe údajov z EUROSTAT, 2016

Pri prieskume bytovej situácie v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy sme sa zamerali na jednoizbové byty v prihraničných regiónoch krajín. Pracovali sme s internetovými portálmi realitných kancelárií Slovenska, Poľska a Česka. Na základe dostupných informácií z portálov ponúkajúcich byty na prenájom sme získali prehľad o výške nájomného v daných regiónoch. Najnižšie nájomné za prenájom jednoizbového bytu požadujú majitelia v poľských regiónoch Partnerstva. O niečo vyššiu výšku nájomného pýtajú majitelia bytov v Českej republike. Najvyššie nájomné za prenájom jednoizbového bytu je v regiónoch slovenskej časti partnerstva EURES-T Beskydy. Výšku nájomného v jednotlivých regiónoch poľskej časti Partnerstva zachytáva tabuľka č. 5, výšku nájmu v regiónoch Partnerstva Slovenskej republiky zachytáva tabuľka č. 6 a v tabuľke č. 7 sú zaznamenané jednotlivé výšky nájmu v rôznych regiónoch Partnerstva v Českej republike.

Tabuľka 5: Výška mesačného nájmu za jednoizbový byt – Poľská republika

Mesto	Nájom za jednoizbový byt v PLN
Bielsko – Biala	od 650 PLN (od 151 €)
Katowice	od 550 PLN (od 128 €)
Czestochowa	od 550 PLN (od 128 €)

Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov internetové portálu Nehnutelnosti.pl

Tabuľka 6: Výška mesačného nájmu za jednoizbový byt – Slovenská republika

Mesto	Nájom za jednoizbový byt v €
Žilina	od 370 €
Martin	od 360 €
Liptovský Mikuláš	od 290 €
Ružomberok	od 250 €
Čadca	od 250 €

Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov internetového portálu Reality.sk

Tabuľka 7: Výška mesačného nájmu za jednoizbový byt – Česká republika

Mesto	Nájom za jednoizbový byt v CZK
Ostrava	od 4300 CZK (od 166 €)
Opava, Karviná	od 4900 CZK (od 190 €)
Zlín	od 5000 CZK (od 194 €)
Nový Jičín	od 7000 CZK (od 271 €)
Olomouc	od 8000 CZK (od 310 €)

Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov internetové portálu Reality-avizo.cz

Vstup na územie Slovenskej republiky, Českej republiky i Poľskej republiky je povolený všetkým občanom Európskej únie, podmienkou pre prekročenie hraníc je mať pri sebe platný občiansky preukaz alebo pas. V prípade, že sa osoby rozhodnú pobudnúť na území týchto krajín dlhšie ako sú tri mesiace, vzniká im povinnosť nahlásiť túto zmenu na príslušných úradoch, čím následne získajú povolenie na pobyt v danej krajine. Pri mobilite pracovnej sily nie je potrebné nahlasovať príslušným úradom svoj pobyt, pretože pracovníci v rámci cezhraničného partnerstva za prácou dochádzajú v pravidelných intervaloch a nezdržujú sa v krajine nepretržite dlhšie ako sú stanovené tri mesiace.⁹

Najčastejším dôvodom pre nízky stupeň pracovnej mobility je neznalosť jazyka krajiny, v ktorej chcú jednotlivci pracovať. V rámci Európskej únie je potrebné preto prijať opatrenia na odstránenie tejto prekážky a na zlepšenie jazykových zručností občanov členských štátov Európskej únie. Zamestnávateľia v regiónoch partnerstva EURES-T Beskydy zväčša vyžadujú znalosť jazyka danej krajiny pri výkone práce. Budúci zamestnanci môžu svoje jazykové bariéry prekonať rôznymi jazykovými kurzami, ktoré organizuje samotné partnerstvo EURES-T Beskydy. Pre obyvateľov Českej republiky sú k dispozícii kurzy slovenského jazyka organizované Slovenským inštitútom v Prahe. Poľskí občania majú možnosť navštevovať jazykové kurzy slovenského jazyka organizované Slovenským inštitútom vo Varšave. Výučbu poľského jazyka pre obyvateľov Česka a Slovenska organizuje množstvo jazykových škôl, napr. Jazykova Škola na Univerzite v Katowiciach. V Českej republike majú záujemcovia o prácu zo Slovenska a Poľska na výber z viacerých možností jazykových kurzov ako napr. Kurzy češtiny pro cizince.

Európska únia sa snaží odstrániť prekážky pre výkon práce s kvalifikáciou v iných krajinách prostredníctvom vytvorených systémov na uznávanie diplomov a dokladov o vzdelaní. Európsky kvalifikačný rámec (EQF) je systém, ktorý má zjednotiť uznávanie diplomov a na porovnanie získaných kvalifikácií jednotlivca v rôznych krajinách Európskej únie.¹⁰ Slovenská republika má zriadené Stredisko na uznávanie dokladov o vzdelaní, ktoré je zároveň súčasťou siete NARIC¹¹ a ENIC¹². Uznávanie diplomov a odborných kvalifikácií získaných z iných členských štátov EÚ vykonávajú v Poľskej republike inštitúcie ako Ministerstvo vedy a vysokoškolského vzdelávania a Ministerstvo medzinárodnej spolupráce. O uznaní zahraničného vysokoškolského vzdelania v Českej republike rozhoduje Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy.

Na základe týchto systémov by mali zamestnávateľia akceptovať dosiahnuté vzdelanie zamestnanca a ponúknuť mu prácu, ktorá by zodpovedala jeho kvalifikácii.

5. ZÁVER

Za vzor pre zvýšenie pracovnej mobility v krajinách Európskej únie považujeme vytvorenie cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy, ktoré sa uzatvorilo na základe dohody medzi Slovenskou republikou, Poľskou republikou a Českou republikou za účelom podpory mobility pracovnej sily v prihraničných regiónoch týchto krajín. Základom pre vytvorenie partnerstva je nielen vhodná geografická poloha ale i jazykové príbuzenstvo.

Pri prieskume zákoníkov práce a stanovených pracovných podmienok sme identifikovali možné stimuly a bariéry pracovnej mobility v danej oblasti. Jednu z bariér vyplývajúcich z pracovných podmienok vidíme v mobilite pracovnej sily smerom do Poľska, kde je prestávka po šiestich odpracovaných hodinách kratšia o 15 minút v porovnaní s Českom a Slovenskom. Zároveň túto bariéru vnímame ako podnet pre pracovnú mobilitu z poľskej strany na územie krajín Česka a Slovenska. Za ďalšiu menšiu prekážku a zároveň stimul v mobilite pracovnej sily možno považovať aj dĺžku nepretržitého odpočinku medzi zmenami. Na Slovensku je dĺžka tohoto odpočinku v rozsahu 12 hodín. Stimul vnímame z pohľadu občanov Poľska a Česka, ktorých zákoníky práce stanovujú dĺžku odpočinku medzi zmenami na 11 hodín. Bariéru a zároveň stimul v procese pracovnej mobility vnímame výšku minimálnej a priemernej mzdy. Tá pôsobí ako stimul pracovnej mobility do Poľska a ako bariéra pracovnej mobility na Slovensko. Ďalším stimulom a zároveň bariérou pracovnej mobility v podmienkach práce sú mzdové príplatky za prácu nadčas, príplatky za prácu vo sviatok, sobotu, nedeľu a nočnú prácu.

Zisťovanie životných podmienok v jednotlivých krajinách partnerstva EURES-T Beskydy nás priviedlo k nasledovným názorom. Prostredníctvom mapovania bytovej situácie v regiónoch krajín Partnerstva sme dospeli k záveru, že stimul a zároveň bariéru pracovnej mobility predstavuje výška nájomného za byt. Za stimul pracovnej mobility do Poľska považujeme výšku nájomného v Poľskej republike, ktoré bolo najnižšie. Opačne, prekážku pracovnej mobility pri výške nájomného vidíme pri pohybe pracovnej sily na územie Slovenska, kde bola výška nájmu z porovnávaných krajín najvyššia. Výška ceny ubytovania zohráva dôležitú úlohu v procese dochádzania za prácou mimo miesta bydliska.

Za ďalšiu bariéru v procese mobility pracovnej sily pokladáme rozdielnu platobnú menu v krajinách partnerstva EURES-T Beskydy. Platobná mena Slovenska je euro, v Poľsku je to poľský zlotý a v Česku je to česká koruna. Podľa nášho názoru môže byť odlišná mena bariérou pracovnej mobility, najmä čo sa týka poplatkov za prevod zahraničnej meny na domácu a opačne.

Uznávanie diplomov a kvalifikácií sa javí ako ďalšia z možných bariér v procese pracovnej mobility. Aj napriek systému, ktoré vytvorila Európska komisia, stále existujú prekážky pre výkon práce s kvalifikáciou v iných krajinách. Vytvorenie systémov malo za úlohu odstrániť tieto prekážky a zamestnanci by mali na základe svojho vzdelania získať prácu zodpovedajúcu ich kvalifikácii.

Pre lepšiu prehľadnosť sú konkrétne bariéry a stimuly v procese pracovnej mobility zhrnuté v tabuľke č. 8 – Slovenská republika, tabuľke č. 9 – Poľská republika a v tabuľke č. 10 – Česká republika.

Tabuľka 8: Bariéry a stimuly pracovnej mobility – Slovenská republika

Slovenská republika	Stimuly	Bariéry
Členstvo v EÚ	x	
EURES	x	

⁹Zmluva o fungovaní Európskej únie (Konsolidované znenie) [online]. Dostupné na: <eur-lex.europa.eu>

¹⁰Európsky kvalifikačný rámec, [online]. Dostupné na: <www.nuv.cz/eqf>

¹¹NARIC – Národné informačné centrá pre uznávanie dokladov o vzdelaní

¹²ENIC – Európska sieť informačných centier

EURES-T Beskydy	x	
Geografická poloha	x	
Jazyková bariéra	x	x
Prestávka v práci	x	x
Dĺžka nepretržitého odpočinku		x
Výška minimálnej a priemernej mzdy	x	
Bytová situácia	x	
Platobná mena		x
Uznávanie diplomov		x

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 9: Bariéry a stimuly pracovnej mobility - Poľská republika

Poľská republika	Stimuly	Bariéry
Členstvo v EÚ	x	
EURES	x	
EURES-T Beskydy	x	
Geografická poloha	x	
Jazyková bariéra	x	x
Prestávka v práci	x	
Dĺžka nepretržitého odpočinku	x	
Výška minimálnej a priemernej mzdy		x
Bytová situácia	x	x
Platobná mena		x
Uznávanie diplomov		x

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 10: Bariéry a stimuly pracovnej mobility – Česká republika

Česká republika	Stimuly	Bariéry
Členstvo v EÚ	x	
EURES	x	
EURES-T Beskydy	x	
Geografická poloha	x	
Jazyková bariéra	x	x
Prestávka v práci	x	x
Dĺžka nepretržitého odpočinku	x	
Výška minimálnej a priemernej mzdy	x	
Bytová situácia	x	x
Platobná mena		x
Uznávanie diplomov		x

Zdroj: vlastné spracovanie

Z daných informácií a ukazovateľov môžeme konštatovať, že existujú ako podnety tak i prekážky v procese pracovnej mobility občanov cezhraničného partnerstva EURES-T Beskydy. Podľa našich zistení, môžu jednotlivé aspekty pre jednu krajinu znamenať bariéru v procese pracovnej mobility, no pre iné krajiny môžu tieto aspekty predstavovať stimul v mobilite pracovnej sily. Získali sme prehľad o jednoznačných prekážkach či stimuloch pracovnej mobility a zároveň sme zistili, že to čo je stimulom v jednej krajine, môže byť bariérou v druhej krajine.

Zdroje

1. CENTRÁLNY ŠTATISTICKÝ ÚRAD POĽSKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <<http://stat.gov.pl>>
2. ČESKÝ ŠTATISTICKÝ ÚRAD, [online]. Dostupné na internete: <<https://www.czso.cz>>
3. EURES-T BESKYDY, [online]. Dostupné na internete: <www.eures-tbeskydy.eu>
4. EURÓPSKE SLUŽBY ZAMESTNANOSTI, [online]. Dostupné na internete: www.eures.sk
5. EURÓPSKY KVALIFIKAČNÝ RÁMEC, [online]. Dostupné na internete: <www.nuv.cz/eqf>
6. KONSOLIDOVANÉ ZNENIE ZMLUVY O EURÓPSKEJ ÚNII A ZMLUVY O FUNGOVANÍ EURÓPSKEJ ÚNIE, [online]. Dostupné na internete: <https://www.mzv.sk/documents/10182/11845/Zmluva_o_EU.pdf>
7. KURZOVÝ LÍSTOK EURÓPSKEJ CENTRÁLNEJ BANKY, [online]. Dostupné na internete: www.nbs.sk
8. MINISTERSTVO PRÁCE SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY SLOVENSKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <www.employment.gov.sk>
9. MINISTERSTVO RODINY, PRÁCE A SOCIÁLNEJ POLITIKY POĽSKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <www.mpips.gov.pl>
10. MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, MLÁDEŽE A TELOVÝCHOVY ČESKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <www.msmt.cz>
11. MINISTERSTVO VNÚTRA ČESKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <www.mvcr.cz>
12. MINISTERSTVO VNÚTRA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <www.minv.sk>
13. MINISTERSTVO ZAHRANIČNÝCH VECÍ ČESKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na internete: <www.mzv.cz>
14. REALITNÁ KANCELÁRIA, [online]. Dostupné na internete: <www.reality.avizo.cz>
15. REALITNÁ KANCELÁRIA, [online]. Dostupné na internete: <www.nieruchomosci-online.pl>
16. REALITNÁ KANCELÁRIA, [online]. Dostupné na internete: <www.reality.sk>
17. ŠTATISTICKÝ ÚRAD EURÓPSKÝCH SPOLOČENSTIEV, [online]. Dostupné na: <<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>>
18. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SLOVENSKEJ REPUBLIKY, [online]. Dostupné na: <<https://slovak.statistics.sk>>
19. ZÁKONNÍK PRÁCE ČESKEJ REPUBLIKY, Zákon č. 262/2006 Sb.
20. ZÁKONNÍK PRÁCE POĽSKEJ REPUBLIKY, Kodeks pracy 2018
21. ZÁKONNÍK PRÁCE SLOVENSKEJ REPUBLIKY, Zákon č. 311/2001 Z.z.

Financing higher education on the principle of transferred prices

Jaromír Tichý¹

¹ University of Finance and Administration; Estonská 500, 101 00 Praha 10, Czech Republic; jaromir.tichy@vsfs.cz

Grant: GA ČR 17-04726S

Název grantu: Proměna vzorců genderových nerovností ve vzdělávání a na trhu práce: dynamika, příčiny a důsledky

Oborové zaměření: AH - Ekonomie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract The paper deals with the financing of tertiary education through deferred tuition, student credit system and credit financing risk. The aim of the paper is to create the concept of higher education funding for the Czech Republic so that it is a part of the system of public and private finance. It contains a proposal of a concept of credit financing of tertiary education, including phases of a credit boom for a period of 24 years. In the proposed concept, student debt is drawn by drawing credits for study. The volume of credits for study is accumulated during the period of study and graduate job entry until the average wage is reached. In the proposed concept, full repayment of student loans occurs in the 13th year since the loan was granted. The graph shows the repayment deficit of 11.229% compared to loans drawn.

Key words Deferred tuition, student loan, loan for study, financing of education, human capital, transferred price

1. INTRODUCTION

Investments to education reflect the importance that an individual or a given society attaches to education. Researches suggest that there is a positive relationship between investment in education and the company's economic growth. In most developed countries, governments want to raise the educational level of their country's population. The Council of Europe declares that the quality of education is to become one of the decisive goals of all kinds and types of schools and that the quality of education must be ensured in all areas of education. Numerous studies have been conducted to try to quantify the rate of return on investment in human capital. The rate of return on investment in formal education ranges between 5-15% in wage growth for each additional year. (HARTOG, 2001) According to the World Bank, the rate of return on investment of university education is 10 %. (MINGAT, 1996) Various studies have tried to point out the dependence of GDP on human capital, although they have not achieved the same results, they all have emphasized the importance of human resource development in the economy.

Czech higher education suffers from the lack of finances and low pressure on the effectiveness of the educational services which is then manifested by graduates employment in professional markets. The current system redistributes finance by number of students admitted, not by the quality of educational services. If competition in the field of tertiary education is increased, the quality of its providers would increase and the funds allocated would only go to

those who provide valuable education. It is clear that the development of the education system and the financing of education must also include the involvement of private sources as investment sources. It is precisely the fact, that university education provides students with a high private rate of return in the future, that argues to shift more of the funding of higher education from the state budget from taxpayers' money to students, respectively university graduates. The main reasons for the reform of education financing are to provoke the interest of the educational institution in the long-term employability of the graduate. Further, the efforts of universities to attract the best students and produce the best graduates. There is also a lack of student motivation system.

The aim of the paper is to create the concept of higher education financing for the Czech Republic so that it is a part of the system of public finance and private finance to overcome the lack of funds and to improve the quality of higher education.

There are abundant sources and resources dedicated to education funding. In the Czech Republic, Petr Matějů (2010), an expert of the Institute for Social and Economic Analysis (ISEA), was involved in this issue with a team of colleagues. One of the first attempts to introduce tuition fees at Czech universities was undertaken by Walter Bartoš and Petr Matějů between 2000 and 2002. The proposed tuition was conceived as a student's investment in his own future (investment in education). Credits for tuition would be implemented by financial institutions and tuition repayment should be deferred until graduate's income exceeds average income. The theme can be processed using classical works (Baar, 2003; Palacios, 2002). Since 1996, the publication Education at a Glance (hereinafter referred to as EaG) has been published annually, where indicators relating to education are published. ISEA outputs also address the issue of education funding; National Education Development Program in the Czech Republic: White Paper (MŠMT, 2001); annual CSO analyzes and reports on GDP. A common feature of tertiary education funding systems based on the investor's share in the student's future income and their modification is to enable access to quality and prestigious education, regardless of the applicant's initial property or social position. These systems create the involvement of universities in the long-term employability of their graduates in professional markets. This creates a market for tertiary education, where awareness, competition, equality of access to education (distribution equality) work. (BARR, 2003).

2. PROCESSING METHOD

The paper presents an abstract model of financing of higher education in the Czech Republic. Many variables have to be estimated to create the concept of credit financing for higher education. The concept in its generality and clarity implies some limitations, which would usually have a negative impact on it. Inflation is not considered in the concept, interest rate and its size are not considered. The concept also does not consider cases that would make it more effective or have a positive or negative impact. There is no "non-standard" behavior of students considered. The student is defined in the ideal form for the purposes of the concept - he studies the standard time, uses the student loan, reaches the required wage in the labor market and begins to pay the defined amount at the expected moment.

There is a simplified illustrative concept of credit financing of tertiary education for a period of 24 years presented, a table of source data and a graphic interpretation of commented values. The phases and risks of the credit boom in relation to credit financing of education are mentioned. Methods of characteristic, trend analysis, synthesis and subsequent deduction and evaluation of modeled values are used for the processing.

3. CREDIT FINANCING OF HIGHER EDUCATION

A functional system of funding of higher education should reduce injustices in the allocation of public finances when funding different types of higher education institutions, and optimize public costs for managing and administering of the system. The amount of private sector participation in credit financing for higher education should not discourage prospective applicants and should not pose a risk to the applicant's personal insolvency. In a properly set up system, not the student pays for the study, but a successful graduate. Credit financing of higher education in a system of transferred price gives a chance to education to candidates who do not have family financial support. The designed model of funding of higher education should produce both student and college effects. The system of credit financing of the transferred price will increase the student's involvement in the study (quality, length, ...), and the system of transferred price of credit financing should increase the involvement of the higher education institution in the provided education (process quality and education output). The amount of public sector funding to fund tertiary education should be reduced (or remain at the current level). The decline in public funding should be matched and increased (or only increased) by private (credit) funds. It should not only be a substitute for public funds allocated to tertiary education by private ones. A prerequisite for the concept's functionality is the correct balancing of fees, installments and income limits for repayment. An important element of the tertiary funding system is the source of funding for an initial amount of funding for a higher education loan finance fund that should not be subject to political dependency and should not be managed by a private company created for profit.

4. PROPOSAL OF THE CONCEPT OF CREDIT FINANCING OF TERTIARY EDUCATION

The concept of credit financing of tertiary education for a period of 24 years from the disclosure of credit products aimed at students and the obligation to pay deferred tuition fees in the form of a transferred price is designed. The principle of deferred tuition means that the student pays nothing, successful graduate pays. „After graduating at university, a student (a graduate) deducts from his/her income if he/she exceeds a certain threshold (one or more times the

statistically calculated average wage), a certain amount (eg 3-5% of the earned income) for a predetermined period (10-15 years) making the commitment settled irrespective of how much and when it was actually paid, or to settle the interest-bearing or non-interest-bearing liability (repaid by 5-10% of earned income).” (VALENČÍK, 2005) The concept should not only replace private funds allocated to tertiary education with private funds, but create a share of private and public funding sources in the overall increase in tertiary education funding.

Table 1: Development of drawing and repayment of loans for tertiary education in the Czech Republic (in CZK)

Year	Number of students (1.5% growth)	% of the basic normative (in CZK)	Annual loans for study	Volume of loans after 5 years of study	Installment amount = normative	The amount of outstanding loans for education
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1	400 583	24 325	9 744 181 475	9 744 181 475	0	9 744 181 475
2	406 592	24 325	9 890 344 197	19 634 525 672	0	19 634 525 672
3	412 691	24 325	10 038 699 360	29 673 225 032	0	29 673 225 032
4	418 881	24 325	10 189 279 850	39 862 504 883	0	39 862 504 883
5	425 164	24 325	10 342 119 048	50 204 623 931	0	50 204 623 931
6	431 542	24 325	10 497 250 834	50 957 693 290	0	60 701 874 765
7	438 015	24 325	10 654 709 596	51 722 058 689	0	71 356 584 361
8	444 585	24 325	10 814 530 240	52 497 889 570	0	82 171 114 602
9	451 254	24 325	10 976 748 194	53 285 357 913	9 744 181 475	83 403 681 321
10	458 023	24 325	11 141 399 417	54 084 638 282	19 634 525 672	84 654 736 541
11	464 893	24 325	11 308 520 408	54 895 907 856	29 673 225 032	85 924 557 589
12	471 866	24 325	11 478 148 214	55 719 346 474	39 862 504 883	87 213 425 953
13	478 944	24 325	11 650 320 438	56 555 136 671	50 204 623 931	88 521 627 342
14	486 128	24 325	11 825 075 244	57 403 463 721	50 957 693 290	89 849 451 752
15	493 420	24 325	12 002 451 373	58 264 515 677	51 722 058 689	91 197 193 528
16	500 822	24 325	12 182 488 143	59 138 483 412	52 497 889 570	92 565 151 431
17	508 334	24 325	12 365 225 465	60 025 560 663	53 285 357 913	93 953 628 703
18	515 959	24 325	12 550 703 847	60 925 944 073	54 084 638 282	95 362 933 133
19	523 698	24 325	12 738 964 405	61 839 833 234	54 895 907 856	96 793 377 130
20	531 554	24 325	12 930 048 871	62 767 430 733	55 719 346 474	98 245 277 787
21	539 527	24 325	13 123 999 604	63 708 942 194	56 555 136 671	99 718 956 954
22	547 620	24 325	13 320 859 598	64 664 576 327	57 403 463 721	101 214 741 308
23	555 834	24 325	13 520 672 492	65 634 544 972	58 264 515 677	102 732 962 428
24	564 172	24 325	13 723 482 580	66 619 063 146	59 138 483 412	104 273 956 864

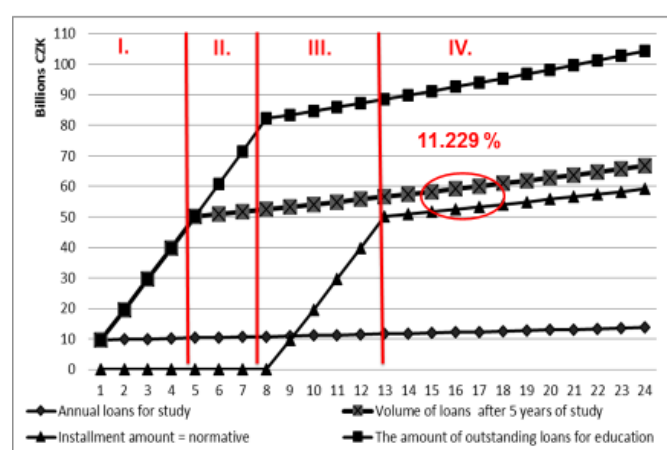
Source: Own calculations and constructions, input values: Valenčík, 2005, pp. 7-10; MŠMT ČR, 2011; ČSÚ, 2012.

For the construction of the concept of credit financing of tertiary education, the amount of normative of the first three academic years monitored is used. This normative (34,325 CZK), (MŠMT, 2011) is divided into approximately 70% of financing by loan on education and 30% of private (family) student resources. The commitment of each student is therefore CZK 24,325 per year (see Column II. in Table 1) for 5 years.

In The concept (Table 1 and Figure 1) will induce students' indebtedness, the number of which is increased by an estimated 1.5% annually (see Column I in Table 1). Determination of the growth rate of students (1.5%) is problematic, the historical data on the development of the number of students are increasing in the period 2007-2011 and in 2012-2018 the number of students is decreasing. (CZSO, 2011) The amount of Annual loans for study (see column III. In Table 1) is calculated as a multiple of the Number of students and the Percentage of the basic normative (column I. x column II.). Accordingly, it is increasing with increasing number of university students. It is generally assumed that the introduction of tuition fees with the possibility of using student loans will eliminate barriers to access to education resulting from the financial situation of social groups in society. Such a system would guarantee so-called social permeability. In the column Volume of loans after 5 years of study (see column IV. in Table 1) the amount of Annual loans for study (column III. In Table 1) is loaded for the period of study, from the first year of the bachelor's degree (1st to 3rd year) to the second year of the Master's degree (4th to 5th year). After a period of 5 years of study and graduate

entry into employment, or the commencement of a gainful activity, a period of 3 years is needed to achieve the multiple of the average wage as a trigger for repayment of the graduate's commitment. The three-year period should be sufficient, given the level of graduate salaries. Within this period (5th to 8th year), the Volume of loans after 5 years of study grows significantly slower due to the deduction of the amount paid by first graduates. The credit boom repayment phase can be spread over decades. In case of deferred tuition fees it could be a predetermined period (10-15 years).

Figure 1: Model of development of drawing and repayment of loans for tertiary education in the Czech Republic (The phase of the credit boom)



Source: Own design, input values see Tab. 1.

Column V. Installment amount = normative is calculated by loading the first graduate installments of the annual study loans after their 5-year drawing and a 3-year grace period to obtain the necessary amount of income. Column VI. The amount of outstanding loans for education is calculated by loading the amount of Annual loans for study at the same amount as the Volume of loans after 5 years of study within 5 years from the start of the loan drawdown. The next three years until the graduate reaches the level of income that will start repayment, the loading of the amount of Annual loans for study continues until the "Amount of outstanding loans for education" exceeds CZK 82 billion (in the 8th year). From the 8th year The amount of outstanding loans for education grows significantly slower due to the deduction of the installments paid by the first graduates (in the same amount as the Annual loans for studies in the first year) from the amount of Annual loans for studies in the 9th year.

4.1 The concept of credit financing for tertiary education

In the proposed financing concept, there are four time phases of the credit boom in relation to credit financing of education and repayment in the form of transferred price listed. Phase I., up to 5 years (1st to 5th year) from the beginning of the study, it is purely an investment phase (drawing loans for study), where no repayment occurs. Phase II, up to 8 years (5th to 8th year), the time required to reach twice the average wage, after 5 years graduates leave and new students enter (slowing down the development of "loan volume after 5 years"), „the amount of „outstanding loans for education" is growing, continuing to full years, and the purely investment phase continues. Phase III, up to 13 years (8th to 13th year), full repayment of student loans in the 13th year since the loan was granted occurs, the "amount of outstanding loans for education" grows only by increase in college students, "installment size"

increases (graduates reach payment limits), it is an incremental investment phase with increasing installments. Stage IV., after 13 years "outstanding loans for education" is growing only by increase in college students, "installment size" is increasing by growth of graduates reaching the repayment threshold, it is an incremental investment phase with incremental increases in installments. In the proposed concept, student debt is drawn by drawing credits for study. The volume of credits for study is accumulated during the period of study and graduate employment entry until the multiple of average wage is reached. In this concept, full repayment of student loans occurs in the 13th year since the loan was granted. The graph shows the repayment deficit of 11.229% compared to loans drawn. It is the repayment of the annual installment in the form of the transferred price that should ensure the system's effectiveness in returning a higher amount in student debt installments than was invested during the studies.

5. CONCLUSION

The paper highlights current trends and their possible impacts on the funding of higher education. The thesis deals mainly with private financing of education. There is an emphasis on increasing private participation in higher education funding, but also on creating a competitively soundly functioning university system (at all levels) that is closer to the global tertiary education model.

At present, the system in the area of public tertiary education in the Czech Republic works very inefficiently. Every citizen pays financial contributions to the system, regardless of whether and what kind of education services he was provided with and in what quality. The provider also receives funding regardless of the quality of the educational service. By introducing tuition fees, it would be possible to obtain additional and possibly sufficient financial resources into the system and to open higher education institutions to a greater number of students, while improving the quality of the educational process and the potential of graduates to apply at the labor market (education efficiency).

In the Czech Republic, the tertiary education system applied so far in public schools, as compared to other systems, appears to be a system preventing higher education institutions from developing further (quantitative and qualitative) and thus hinders the effective functioning of the whole higher education system. The general introduction of financial participation of students in education costs represents a fundamental change in the whole system of financing higher education in the Czech Republic. A limitation to changing the funding system is the persistent view that the introduction of financial participation will result in the selection of students from low-income families. The experience of foreign tuition models shows the opposite.

The aim of the paper was to create the concept of financing higher education for the Czech Republic so that it would be part of the system of public finance and private finance. The goal of the paper was achieved. The proposed concept of tertiary education funding should unify the initial conditions of public and private universities in the Czech Republic. The concept should partially address the issue of public finance shortages and reduce public spending on higher education in the Czech Republic by involving additional private funding. From a social point of view, the conditions for access to tertiary education and the elimination of property barriers should be improved. The concept of repayment in the form of a transferred price is focused on the approach of the education provider (university) to the quality of the provided education. In all these areas, the positive effects of the introduction of deferred

tuition and its repayment in the form of a transferred price, are reflected.

I think that the current economy the trend is "rich get richer and poor get poorer". Education is seen as a private property with high positive externalities. Equal opportunities for education should be created in that: information barriers will be removed, property conditions will not affect the possibility of studying, the possibility of investing in a social position will be reduced and the manifestations of clientelism and corruption will be avoided, the investment of private funds in the development of skills will be supported (mature capital market in the field of study support through targeted social scholarships, student loans, study grants).

It is not easy to create an ideal financing model for Czech education. Experience and data from individual countries whose education funding systems are functional and successful can be used. First of all, however, a consensus in the political sphere on the concept of tertiary education is needed. "There is not enough understanding of the basic values, principles and directions of long-term development of the education system. Key parties in education do not share the baseline, which has major negative effects on action in promoting changes at all levels. It is also possible to consider overcoming of the ethical problem, eg in the depoliticisation of the education system." (MŠMT, 2017) It is appropriate to carry out a thorough analysis of existing studies (eg OECD) and foreign experience and the feasibility of applying to the Czech socio-economic, political and educational conditions. One of the decisive factors in the introduction of a functional transferred price is the degree of potential abuse of the system (the ethical level of the society). The zero interest rate on student loans (100% interest subsidy) is tempting to make use of the maximum amount of credit, and in addition to those who do not need it, there is also a possibility of an alternative use of it (abuse for other investments). Everyone enthusiastically borrows "cheap" money for a long time, in some cases with the prospect of defaulting their student credit. "Cheap loans would be mainly used by the richer and the state - in this case the poorer - would subsidize interests." (VALENČÍK, 2006) Inadequately set repayment parameters may cause the debtor to avoid repayment. If the state (government) would guarantee the loans, banks would abuse this to transfer credit risks. Interest subsidies make credit cheaper and can jeopardize the quality of education, universities can replace the quality by the quantity of graduates. Universities can increase prices and thereby reduce the default rate of the transferred price.

Sources

1. BARR, Nicholas. Financing Higher Education: Comparing the Options. LSE, London, 2003. Available: <http://econ.lse.ac.uk/staff/nb/barr_HE_option030610.pdf>.
2. ČSÚ. Veřejná databáze. Počty žáků a studentů podle úrovně vzdělávání. [online]. © Český statistický úřad, 2012. [cit. 2019-03-20]. Available: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislatab=VZD0020UU&&kapitola_id=17.
3. ČSÚ. Vysokoškolské vzdělávání - veřejné a soukromé vysoké školy celkem. [online]. © Český statistický úřad, 07. 02. 2018. [cit. 2019-02-26] Available: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jspx?_af=page=vystup-objekt&pvo=VZD13e&z=T&f=T&ABULKA&skupId=1127&katalog=all&pvo=VZD13e#w.
4. HARTOG, Joop. On Human Capital and Individual Capabilities. Review of Income and Wealth, International Association for Research in Income and Wealth, vol. 47(4), pages 515-540, December 2001. Universiteit van Amsterdam, FFE.
5. MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon) 2010, 495 s. Studie (Sociologické nakladatelství), 63. sv. ISBN 978-807-4190-322.
6. MINGAT, Alain and Jee-Peng TAN. The full social returns to education: Estimates based on countries' economic growth performance. [online]. World Bank, 1996-09-30 [cit. 2019-02-16]. Available: <http://documents.worldbank.org/curated/en/949711468740209672/The-full-social-returns-to-education-estimates-based-on-countries-economic-growth-performance>.
7. MŠMT. Koeficienty ekonomické náročnosti. Praha: MŠMT, 2011. [cit. 2019-03-20]. Available: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/koeficienty-ekonomicke-narocnosti>.
8. MŠMT. Národní program rozvoje vzdělání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
9. MŠMT. Odbor analyticko-statistický. Rozpis rozpočtu vysokých škol na rok 2011. [online] © 2013 – 2018 MŠMT [cit. 2019-01-26]. Available: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/rozpis-rozpocet-vysokych-skol-na-rok-2011>.
10. MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. © 2013 – 2018 MŠMT [cit. 2019-05-06]. 2017. Available: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
11. PALACIOS, Miguel. Human Capital Contracts: „Equity-like“ Instruments for Financing Higher Education. Policy Analysis. [online] Cato Institute [cit. 2019-03-07]. 2002-12-16. No. 462. 13 p. Available: <https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa462.pdf>.
12. VALENČÍK, Radim. Sociální a ekonomická rizika špatného školného. [online]. [cit. 2019-03-11]. MARATHON číslo 67 (3/2006). ISSN 1211-8591. Available: http://www.valencik.cz/marathon/06/mar0603.htm#_Toc134664243.
13. VALENČÍK, Radim a kol. Efektivnost investování do lidského kapitálu. In: Sborník z 8. ročníku mezinárodní vědecké konference 20. - 21. září 2005: Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., 2005. ISBN 80-86754-50-2.

Factors influencing the choice of Czech pupils to study at a secondary school with a focus on engineering

Dana Vicherková¹

¹ Ostrava University in Ostrava, Pedagogical Faculty, Department of Pedagogy and Andragogy, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory, dana.vicherkova@osu.cz

Grant: TJ 02000083

Název grantu: Education in engineering and its optimization for the needs of labour market

Oborové zaměření: AM – Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract The aim of the study is to point out selected motivational factors that influence the students' choice of studying at a secondary school with a specialization in engineering in the Czech Republic. The text focuses on the influence of parents and other key persons who have significantly contributed to strengthening pupils' motivation to study at a selected secondary school. Furthermore pupils' interest in technology and other important phenomena influencing the choice of their future education, such as an interest in vocational subjects in their final year, are monitored. The study presents partial pilot research conducted by the Faculty of Education of the University of Ostrava within the project of the Technical Agency of the Czech Republic (TAČR, Zéta).

Key words: *motivational factors, values, motivation to study, interest in engineering*

1. INTRODUCTION

The interest of Czech youth in secondary schools with focus on engineering is currently socially desirable but due to the difficulty level of this type of secondary industrial school, interest of primary school pupils is stagnating. The main goal of this pilot research carried out by the Faculty of Education of the University of Ostrava in the Moravian-Silesian Region of the Czech Republic was to find out factors which influence pupils' interest or lack of interest in technology or engineering.

2. CLEAR PURPOSE IN EDUCATION

Employers are highly interested in graduates of secondary schools with specialization in engineering. This interest is supported by the National Engineering Cluster, the Chamber of Commerce and other regional and national technically oriented companies and corporations. A number of factors plays a role in pupil's decision of secondary school such as the value and purpose pupils see in school education. „The value of school success is important not only for a child, but also for its parents, because children take over their parents' attitude unconditionally and reflects their approach to school work” (Vágnerová, 2012, p. 259). It is essential for both family and school to work on creation of the same key values, as the meaning of education should not be seen as a mere formality by

pupils. Therefore, from early childhood, pupils should be encouraged to pursue learning activities, to be eager to learn, discover and be curious. Pupils' attitudes towards learning, such as independence and activity towards acquiring new knowledge, perseverance, flexibility in thinking, positive motivation, should be related to teaching. „Motivation is related to human needs, time, hope, aims, performance, self-respect, interest in an activity and searching for causes of success and failure” (Mareš, 2013, p. 252). The approach to learning can be an important factor affecting the pupil's school success, as Mc Wayne (2004) pointed out. Thoughts about causality in relation to the process and the importance of education are changing during school-age. At the end of primary school education period, pupils are aware of decentering, which is part of formal logical thinking. In the older school age, pupils are aware of the need to think about their future, which is related to the level and choice of professional orientation in the next stage of study, which allows for a path to a selected, (eg. engineering) profession. A high-quality engineering-oriented high school helps with the change of pupil's approach to searching, processing and evaluating information and with solving everyday problems as well as developing rational and critical thinking.

In the Czech Republic, Císařová (2018) focused on identifying motivational factors influencing the pupil's completion of secondary school studies and factors in the selection of secondary schools (eg. family, friends, school accessibility).

3. ABILITY TO APPRECIATE ONE'S OWN COMPETENCY

The ability to appreciate one's own competence is related to the level of metacognition and meta-motivation of the pupil. A fifteen-year-old student can already estimate their ability, potential, eg. in the field of study. It is therefore obvious that metacognition can also influence the level of knowledge of the requirements and possibilities in the area of planning further studies with a specific focus, which is connected to development of executive functions ie. the ability of the individual to judge a particular situation from several perspectives. In the process of refining self-esteem, pupils acquire new experience during secondary school studies, which result from comparing their own school performance with those of their peers and older people.

4. PUPIL'S PERSONALITY AND THE QUALITY OF RELATIONSHIPS WITH DIFFERENT PEOPLE

Each pupil is a part of different social group in which they play different roles (in family, school, in a group of peers). Norms and values which the individual acquires in different social groups can be potent influential factors that can determinate one's expectations of their school performance, their assessment, and the problem of satisfying the need for self-fulfilment, social prestige, etc. Also, school requirements for pupils' behaviour might be factors in the further social exercise of individuals, such as how a pupil should react if they fail a partial examination of a particular subject, etc. Family, school, different age and interest groups create certain templates (patterns) which should serve pupils as indicators of how to behave in the near and far future in different life situations in their personal and professional lives. Pupil's attitude towards learning is changing, it is not static, which is due to the level of pupils' cognitive abilities development, their own experience and playing social roles in different social contexts, etc. Classmate's role may be less influential in career decision-making when selecting a secondary school with engineering specialization than a friend's role or family member's role but that is not always the case. During secondary school period, norms are no longer determined by adults. It rather seems that authorities, that possess a certain kind of respect, are the main determinants of norms. In adolescence, the personality is greatly changing as a whole thanks to changes that are dependent on biological, but also mental and social factors. The path to further education is linked to the period of adolescence by the transformation of motivation to learning. School success may not only be a cognitive goal, but also a pragmatic goal, leading to the success of admission to secondary school with a specific (eg. engineering) focus.

5. PUPIL'S ATTITUDE TOWARDS INDIVIDUAL SUBJECTS

Differences in pupils' attitudes towards particular subjects are evident during adolescence. The attitude varies depending on whether the pupil likes or dislikes the subject, whether the pupil is successful or unsuccessful in terms of content, curriculum, teacher's personality, pupil's personality, class specifics, etc. Also the subjectivity of the importance of the subject matter, the level of motivation for work, etc. is obvious. Thanks to the degree of certain social differentiation, the adolescent is also aware of the importance of their social standing, namely in relation with the choice of a future profession or the choice of further education. Many students who desire better social status and greater financial rewards in the future show a strong motivation to learn. Choosing to study at a secondary school with specialization in engineering can be linked to both school grades and focusing on other values and preferences. Entering employment is perceived differently by many adolescents. Relationship to education, future job, technology is a dynamic value that cannot be interpreted unambiguously. The school can be seen as an environment that implements educational equalizing processes. The „relationship to school itself can be interpreted as a transformed relationship to the whole society, its values and norms, and to one's own position in it” (Vágnerová, 2012, p. 421). It is likely that many high school students recognize a large number of values, but are unable to tell which of them takes the priority. However, secondary school engineering-oriented education represents an assurance to pupils that they are going to be able to find an employment in the future.

6. MOTIVE AS A DRIVING FORCE TOWARDS THE GOAL

The motive as a driving force for activating an individual towards a certain goal is primarily influenced by two factors, namely the needs and impulses that manifest themselves with various intensity. During adolescence, there is an obvious performance based motivation that is associated with both education and professional motivation. "Based on their motivation, people have different levels of performance. These differences in performance have been shown to correlate with commitment and success in the respective area of focus. Not only that, it has also been shown that companies with a high level of performance-motivated people are more dynamic, more productive - they show a higher level of overall prosperity"(Helus, 2018, p. 133). A person's aspiration can be perceived as a key mental phenomenon in which motivation based on internal needs and external incentives plays an important role. Pupil's motivation to study at a secondary school specialized in engineering contains a strong potential of the individual to succeed in the labour market, so it is an expression of motivation for a certain performance, but on the other hand, this motivation can carry many risks in terms of personality development. "The goal of education is primary dominant orientation on spiritual values" (Kohoutek, 2002, p. 215).

7. METHODOLOGY

As part of the Technical Agency of the Czech Republic (TACR) project with patronage of the National Engineering Cluster, the Faculty of Education implemented in April - May 2019 a partial pilot research focusing on the motivation of pupils to study at an engineering school, which has a long tradition associated with the engineering industry in Czech Republic. A partial pilot questionnaire survey was carried out on a sample of 79 pupils at the end of the secondary school period, focusing on engineering, computer science, or the automotive industry. The questionnaire for pupils contained a total of 28 items, of which 20 were closed and 8 were semi-open. In this study, we present 5 items, which are presented in selected research outputs in descriptive and statistical form. The aim of the study is to point out some statistically verified relationships between variables.

7.1 Descriptive Analysis Results

Question 1: The highest level of education achieved by mother was (three options choice): trained without GCSE, or secondary school with GCSE, or college education?

The first item examined (by choosing from three options), what is the highest education achieved by the mother (trained without GCSE, or secondary education with GCSE, or college education).

Tab 1 Frequency of answers (question 1)

category	frequency	relative frequency %
trained without GCSE	23	29,11
secondary education with GCSE	36	45,57
college	19	24,05
fault	1	1,27
TOTAL	79	100,00

Source: self-processing

Table 1 shows that 36 (45.57 %) respondents stated that the highest education level achieved by the mother is secondary education with GCSE, 23 (29.11 %) respondents stated that the highest education level achieved by the mother is trained without GCE and 19 (24.05 %) respondents stated the mother's highest education level achieved was college education.

Question No. 2: The highest level of education achieved by father was (three options choice): trained without GCSE, or secondary school with GCSE, or college education?

The second item examined (by choosing from three options), what is the highest education level achieved by the father (trained without GCSE, or secondary education with GCSE or college degree).

Tab 2 Frequency of answers (question 2)

category	frequency	Relative frequency %
trained	28	35,44
secondary education	28	35,44
college	21	26,58
fault	2	2,53
TOTAL	79	100,00

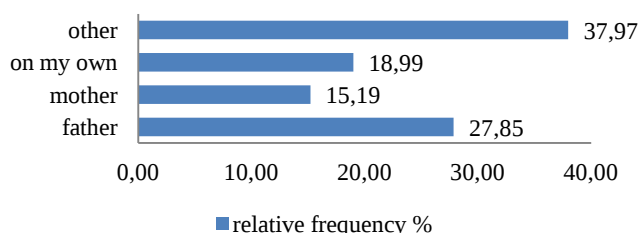
Source: self-processing

Table 2 shows that 28 (35.44 %) respondents stated that their father's highest level of education was secondary education with GCSE, 28 (35.44 %) respondents stated that the highest education of their father was trained without a GCSE and 21 (26.58 %) respondents stated that father's highest education is college education.

Question 3: My decision to study influenced (choose from 4 options): father, mother, myself, other.

The third item examined (by choosing from 4 options), who influenced the pupil's decision to study at a secondary school with which specialized in engineering (the 4 options are listed in question 3).

Chart 1 Frequency of responses (question 3)



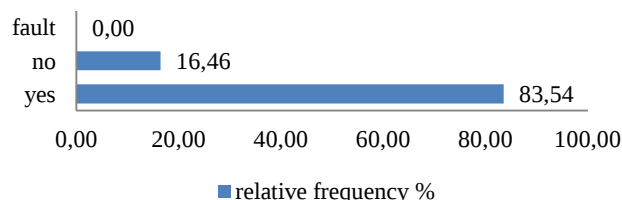
Source: self-processing

Chart 1 shows that 22 (27.85 %) respondents stated that the decision to study at secondary school specialized in engineering was influenced by a father, 12 (15.19 %) respondents said that the decision to study at a secondary school specialized in engineering was influenced by a mother. 15 (18.99 %) respondents stated that their decision to study at a secondary school specialized in engineering was their own desire. Further research data (outputs) are shown in Chart 1.

Question 4: Do teachers of vocational subjects lead you to think about a technical problem?

The fourth (dichotomic) question asked whether teachers of vocational subjects lead pupils to think about technical problems.

Chart 2 Frequency of answers (question 4)



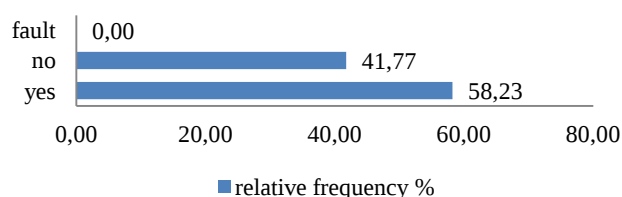
Source: self-processing

Chart 2 shows that 66 (83.54 %) respondents stated that teachers of vocational subjects lead them to think about a technical problem and 13 (16.46 %) respondents stated that teachers of vocational subjects do not lead them to think about technical problems.

Question 5: Does your school deepen your interest in the field?

The fifth (dichotomic) question investigated whether secondary school deepened pupils' interest in engineering.

Chart 3 Frequency of answers (question 5)



Source: self-processing

Graph 3 shows that 46 (58.23 %) respondents stated that the school was deepening their interest in the field of engineering and 33 (41.77 %) respondents said that the school did not deepen their interest in the field of engineering.

7.2 Results of statistical analysis

Below we provide complex hypotheses with the results of their verification.

Hypothesis No. 1 „Students who take an interest in technology in their free time (eg. machines, cars) are more likely to acquire certain pieces of knowledge in vocational subjects more often than students who don't take interest in technology in their free time”, was not confirmed.

Tab. 5 Observed and expected frequencies (H1)

Contingency Table Pearson's chi-squared test = 2,00065 degree of freedom = 1 significance p= 0,15723			
Question No. 8	Question No. 9 - yes	Question No. 9 - no	Line totals
Yes	26 (23,038)	26 (28,962)	52
No	9 (11,962)	18 (15,038)	27
Columm totals	35	44	79

Source: self-processing

Conclusion: Since the calculated chi-square value is less than the test criterion value and the significance value is greater than the selected significance level of 0.05, it was not shown that there is a statistically significant relationship between the answers to both questions. Therefore, we reject the H1 hypothesis at the significance level of 0.05.

Hypothesis No. 2 „Students who applied for the secondary school on which they study, as their first choice, are more likely to state that their study there corresponds with ideas they had about it before being accepted to the school than the students who did not chose this secondary school as their first option”, was not confirmed.

Tab. 6 Observed and expected frequencies (H2)

Contingency Table Pearson's chi-squared = 0,76623 degree of freedom = 1 significance p= 0,38139			
Question No. 6	Question No. 7 - yes	Question No. 7 - no	Line totals
Yes	32 (30,190)	21 (22,810)	53
No	13 (14,810)	13 (11,190)	26
Column totals	45	34	79

Source: self-processing

Conclusion: Since the calculated chi-square value is less than the test criterion value and the significance value is greater than the selected significance level of 0.05, it was not shown that there is a statistically significant relationship between the answers to both questions. Therefore, we reject the H2 hypothesis at the significance level of 0.05.

8. CONCLUSIONS

The main conclusions of the partial pilot research showed that:

- 36 (45.57 %) respondents said the mother's highest education level was secondary school education (GCSE);
- 28 (35.44 %) of respondents stated that father's highest education level was secondary school education (GCSE);
- 22 (27.85 %) respondents said that the decision to study at an engineering school was influenced by their father;
- 52 (65.82 %) respondents said they take an interest in technology in their free time, such as machinery, cars;
- 66 (83.54 %) of respondents said that vocational subjects teachers teach them to think about technical problems;
- 46 (58.23 %) respondents stated that the school is deepening their interest in the field of engineering.

We will follow up the pilot research with further research in a broader context, implemented at 8 secondary engineering schools in the Czech Republic.

Literature

1. CÍSAŘOVÁ, L. *Motivace žáků ke studiu na střední škole*. Bakalářská práce. Zlín: UTB, 2018. Vedoucí práce: Pacholík, V.
2. HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.
3. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
4. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
5. MC WAYNE, C. M. et al. Preschool competency in context: An investigation of the Unixe contribution of children competencies to early academic Access. *Developmental Psychology*, 40, 2004, 633-645.
6. VAGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Generace Z a YouTube: Analýza mediálního chování uživatelů

Pavel Vlk¹

¹ Metropolitní univerzita Praha, o.p.s.; Dubečská 900/10, 100 00 Praha 10 – Strašnice; vlkpavel.pb@gmail.com

Grant: E32-66

Název grantu: Interní grantový systém MUP

Oborové zaměření: AN - Psychologie

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Předkládaný článek se zabývá analýzou mediálního chování příslušníků generace Z v prostředí internetového videoportálu YouTube. Záměrem textu je definovat samotný pojem generace, charakterizovat Generaci Z a na příkladu videoportálu YouTube vymezit specifika jejího mediálního chování vůči předchozím generacím. Ústředním cílem textu je přinést komparaci vybraných výzkumů z oblasti psychologie, jejichž perspektivou je mediální chování dětí a mladistvých nahlíženo a analyzováno. Výsledná zjištění by měla přispět k většímu pochopení mezigeneračních proměn v užívání elektronických médií a přinést srovnání výzkumných metod, jaké jsou v psychologickém diskursu k analýze mediálního chování dětí a mladistvých využívány.

Klíčová slova Generace Z, YouTube, mediální chování, digitální média, Manfred Spitzer, Axel Bruns.

1. ÚVOD

V následujícím textu předkládám analýzu mediálního chování příslušníků generace Z v prostředí internetového videoportálu YouTube. Generace Z bývá nejčastěji charakterizována jako generace digitálních domorodců, kteří nepoznali svět bez internetu, digitálních technologií a nových médií, čímž se odlišuje od všech generací předcházejících. Z toho důvodu se stejně diametrálně liší i způsob, jakým příslušníci generace Z používají digitální média a role, jakou digitální technologie a internet v jejich každodenním životě hrají. Příslušníky generace Z konkrétně charakterizuje potřeba být prostřednictvím vlastního chytrého zařízení neustále online, vyhledávat informace na Googlu, komunikovat či bezprostředně sdílet myšlenky a zážitky se svými přáteli na sociálních sítích nebo se bavit u sledování videí na YouTube. Právě fenomén YouTube je v souvislosti s generací Z často skloňován, protože zatímco u příslušníků generace Z se YouTube, potažmo youtubeři, těší enormnímu zájmu a divácké pozornosti, u starších generací se videoportál YouTube s podobným zájmem nesetkává.

Cílem předkládaného textu je v první řadě vysvětlit chápání samotného pojmu generace, charakterizovat Generaci Z a na příkladu videoportálu YouTube vymezit specifika jejího mediálního chování vůči generacím předchozím. V druhé řadě text přináší komparaci vybraných výzkumů z oblasti psychologie, jejichž perspektivou je vliv užívání digitálních médií nahlížen a analyzován. Hypotézou této práce je tvrzení, že mediální chování příslušníků generace Z a způsob, jakým přistupují ke sledování a tvorbě internetového obsahu, se výrazně odlišuje od mediálních

návyků předchozích generací. V konzumaci a tvorbě uživatelského obsahu jsou totiž příslušníci generace Z aktivnější a vzájemně při vylepšování obsahu více spolupracují, ve srovnání s předchozími generacemi je však jejich duševní zdraví více ohroženo negativními vlivy digitálních médií.

2. PROBLEMATIKA DEFINOVÁNÍ POJMU GENERACE Z

Generace Z je jedním z populárních termínů, kterým je v odborné literatuře demograficky vymezována generace dnešních mladých lidí. Obecně bývají příslušníci generace Z charakterizováni jako digitální domorodci, kteří již nepoznali svět bez internetu a narodili se do světa digitálních technologií, nových médií a sociálních sítí, čímž se odlišují od většiny předcházejících generací, které se musely nástupu digitálních technologií adaptovat až v pozdějších fázích svého života.¹ S příchodem globalizované online generace, jak bývá také generace Z charakterizována, tak začala vznikat řada odborných publikací a studií, které se touto sociální skupinou z různých perspektiv zabývají.

I přesto, že je označení generace Z v mediálním, pedagogickém a marketingovém kontextu stále častěji skloňováno, jeho pojetí se u různých autorů a v různých publikacích často v menší či větší míře liší. Autoři se různí jednak v datovém vymezení příslušníků generace Z, avšak ještě patrnější nejednotnost panuje v užití termínu označujícím danou generaci. Ačkoliv pojem generace Z v odborných textech patří k nejrozšířenějším, protože navazuje na tradiční dělení generací, kde abecedně navazuje na předchozí dvě generace Y a X, v odborné literatuře se můžeme setkat i s jinými označeními. Příkladem jednoho z autorů, který používá odlišnou terminologii, je uznávaný mediální teoretik Don Tapscott, který ve své knize *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*² používá namísto pojmu generace Z synonymního označení „Next Generation.“³ Autoři jiných publikací pak používají celou řadu dalších, do jisté míry synonymních pojmenování, jako je „iGeneration“⁴, „App Generation“⁵, „C Generation“⁶ apod., kdy již

¹ MORIN, Raymond. *Generation C: The Confluence Marketing at the Era of Connected Consumers*. FriesenPress, 2018, str. 21.

² TAPSCOTT, Don. *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill, c2009.

³ Tamtéž.

⁴ ROSEN, Larry D. *Rewired: understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan, 2010. ISBN 0230614787.

samotné označení má za cíl evokovat spojení této sociologické skupiny se světem počítačů, internetu, digitálních technologií a nových médií.

2.1 Obecné pojetí pojmu generace

Již samotný termín generace však může být dle českého sociologa Petra Saka nahlížen hned z několika hledisek, a to uměleckého, demografického (biologického) či sociologického.⁷ „V umění je pojem generace používán pro skupinu umělců spojených shodným estetickým názorem, tvůrčími postupy, pohledem na svět a společnost.“⁸ Na rozdíl od demografického a sociologického pojetí pojmu hraje však v příslušnosti k umělecké generaci minimální roli biologický věk jejích příslušníků, který se může výrazně různit, protože jednotlivým prvkem generace je příslušnost umělců k danému způsobu umělecké tvorby. Nově nastupující umělecké generace se tak vůči stávající generaci obvykle vymezuje odmítáním dosavadního uměleckého stylu či proměnou názoru na společenskou úlohu umění.⁹

V tradičním demografickém či biologickém pojetí bylo slovo generace definováno jako „průměrný časový interval mezi narozením rodičů a narozením jejich potomků.“¹⁰ Trvání jedné lidské generace tak obvykle tvořila doba mezi 20 a 25 lety. V současné době však vlivem odsouvání rodičovství vzrostla doba ze dvou desetiletí na více než tři, což je důvod, proč je „biologická generace“ příliš dlouhým obdobím pro zmapování mezigeneračních rozdílů.¹¹ V sociologii tak biologické pojetí ztratilo svůj význam, protože s jeho pomocí již nebylo možné postihnout stále rychlejší rozvoj nových technologií, proměny společenských hodnot a rozšiřování studijních a kariérních možností. Právě proměna společenských hodnot a možnosti globálního světa vedou dle Gardnera a Davisové k prodlužování odkládání dospělých povinností a posouvání rodičovství do pozdějšího věku. Délka biologické generace je tak v současné době více než 30 let.

V sociologickém pojetí je generace „velká, sociálně diferencovaná skupina osob, které jsou spojené dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívající podstatná období své socializace ve shodných historických a kulturních podmínkách.“¹² V současnosti je užívána jednotná klasifikace generací pro celý západní svět a pro poválečné generace jsou globálně užívána pojmenování Baby Boomers, generace X, generace Y a generace Z. V minulosti se však historické, kulturní a politické podmínky v různých regionech Evropy natolik lišily, že označení některých generací bylo užíváno výlučně v rámci určitého státu nebo regionu, jako tomu bylo například v případě Československé generace „Husákových dětí“. V současné době však, „kvůli globalizaci, která je do značné míry umožněna nejrozšířenějšími technologiemi dneška, jsou mladí lidé v Austrálii, USA, Velké Británii, Německu a Japonsku utvářeni

stejnými událostmi, trendy a vývojem: Jsou zanícenými uživateli sociálních médií a online technologií, jsou svědky bezprecedentního stárnutí obyvatel a jsou finančně zabezpečenější a formálně vzdělanější než jakákoliv generace jim předcházející.“¹³ Zmíněná charakteristika platí obzvláště pro dnešní děti a mládí, kteří jsou tzv. digitálními domorodci a neměly tak šanci poznat svět bez digitálních technologií.

2.2 Generace Z jako digitální domorodci

Dle autora knihy *Generation C*¹⁴ generace digitálních domorodců odstartovaly již s poslední kohortou generace Y, kterou nazývá „Echos-Boomers“ a jež je tvořena lidmi narozenými mezi lety 1990 a 1994. Hlavní část digitálních domorodců však tvoří příslušníci generace Z, které autor rozděluje dle data narození na další čtyři podskupiny, tedy konkrétně Kybernetickou generaci (1994-1998), Duhovou Generaci (1998-2002), Postmileniály (2002-2006) a Generaci kutilů (2006-2010). Tato fragmentace uvnitř generace Z je dána neustálým a stále se zrychlujícím vývojem digitálních technologií a sociálních sítí, jež má u těchto generací digitálních domorodců za následek proměnu motivační každé čtyři roky a tato roztržitost bude s největší pravděpodobností pokračovat i u všech dalších generací digitální éry.¹⁵

Pomineme-li však vnitřní fragmentaci a roztržitost, pak bývá generace Z komplexně charakterizována jako generace, která je díky možnostem digitálních technologií a internetu velmi vzájemně propojená. „Generace Z je nejvíce materiálně obdařená, technologicky nasycená, globálně propojená, formálně vzdělaná generace, kterou náš svět kdy viděl.“¹⁶ Z hlediska užívání médií generaci Z charakterizuje její úzké propojení s mobilními technologiemi, které považují za rozšíření své osobnosti a schopností. Přítomnost mobilních zařízení totiž považují za každodenní a nepostradatelnou součást svého života. S ohledem na toto úzké propojení generace Z a digitálních technologií se ve studijní, pracovní i soukromé sféře stal pro její příslušníky charakteristický multitasking, tedy zvládání několika činností nebo úkolů najednou.¹⁷

Způsob, jakým se technologie promítne do životního stylu člověka, je dle McCrindle dána věkem, v jakém se daná osoba s konkrétní technologií setká. Rozděluje proto dvě kategorie, kterými jsou „Digital transactors“ a „Digital integrators“. „Digital transactors“ jsou dospělí lidé, příslušníci generací narozených před rozvojem internetu a digitálních technologií, kteří v současnosti užívají digitální technologie praktickým, funkčním způsobem k plnění úloh, které dříve museli plnit pomocí starších technologií. „Digital integrators“ jsou pak příslušníci generace Z a mladších generací, kteří používají technologie v podstatě od narození, technologie se tak stávají přirozenou součástí téměř všech oblastí jejich života.¹⁸ Generace Z je s technologií natolik spjatá, protože vyrůstá ve světě, „kde je denně uskutečněno 5,1 miliardy vyhledávání na Googlu, 4 miliardy zhlédnutí na YouTube, aktivní je více než jedna miliarda

⁵ GARDNER, Howard a Katie DAVIS. *The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven: Yale University Press, [2013]. ISBN 9780300196214.

⁶ MORIN, Raymond. *Generation C: The Confluence Marketing at the Era of Connected Consumers*. FriesenPress, 2018. ISBN 1525508261.

⁷ SAK, Petr. Generace a její vztah ke společnosti a ke společenskému vývoji: teoreticko analytická studie. *INSOMA* [online]. [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: http://insoma.cz/1_9.pdf

⁸ Tamtéž.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ MCCRINDLE, Mark a Emily WOLFINGER. *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press, 2009, str. 1.

¹¹ MCCRINDLE, Mark a Emily WOLFINGER. *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press, 2009, str. 1.

¹² KABÁTEK, Aleš. Generace. *Sociologická encyklopedie: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.* [online]. 11. 1. 2018 [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Generace>

¹³ MCCRINDLE, Mark a Emily WOLFINGER. *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press, 2009, str. 2.

¹⁴ MORIN, Raymond. *Generation C: The Confluence Marketing at the Era of Connected Consumers*. FriesenPress, 2018. ISBN 1525508261.

¹⁵ Tamtéž, str. 17-25.

¹⁶ MCCRINDLE, Mark a Emily WOLFINGER. *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press, 2009, str. 2.

¹⁷ MORIN, Raymond. *Generation C: The Confluence Marketing at the Era of Connected Consumers*. FriesenPress, 2018, str. 17-25.

¹⁸ MCCRINDLE, Mark a Emily WOLFINGER. *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press, 2009, str. 15-16.

uživatelů profilů na Facebooku a stažen je více než jeden milion aplikací na iTunes App Store.“¹⁹

Vzhledem k důležité roli, jakou hraje World Wide Web v životě příslušníků generace Z, jde podle McCrindla také o první generaci, která je skutečně globální téměř ve všech ohledech, ať už se jedná o houbu, módní a společenské trendy nebo internetovou zábavu, jako jsou například virální videa na YouTube nebo internetové memy, které jsou známé a populární celosvětově. Právě popularita internetových obrázků a YouTube videí je dána tím, že generace Z vyrůstala v digitální době, kterou charakterizuje značné přetížení informacemi. Příslušníci generace Z tak dávají přednost vizuálním podnětům a informacím před těmi, které jsou zprostředkovávány verbálně.²⁰

2.3 Generace Z a YouTube

Popularitu internetového videoportálu YouTube u příslušníků generace Z potvrzují i výzkumy provedené marketingovými agenturami Nielsen Admosphere a STEM/MARK, jež byly v letech 2016 a 2017 v českém internetovém prostředí realizovány. Studie společnosti Nielsen Admosphere z roku 2016 se zabývala výzkumem popularity tzv. youtuberů, tedy osobností jež vytváří a sdílí vlastní video obsah v prostředí videoportálu YouTube. Výstupy zmíněného výzkumu naznačily, že popularita youtuberů je fenoménem, který je spjatý zejména s generací Z. Výsledky studie ukázaly, že v této generaci 8 z 10 dotázaných mladých lidí mezi 15 a 20 lety sleduje některého z youtuberů, přičemž v nejmladší zkoumané věkové skupině mezi 15 a 16 lety se obliba youtuberů ukázala jako ještě vyšší, když se ke sledování některého z tvůrců video obsahu přihlásilo 9 respondentů z 10. Výzkum současně poukázal na velkou mezigenerační rozdílnost, dojde-li k porovnání generace Z se staršími generacemi, protože například pro příslušníky generace Y (21-34 let) platí, že některého z youtuberů sledují pouze 3 z 10 osob a v rámci celé české internetové populace pak některou z osobností YouTube scény sledují pouze 2 z 10 uživatelů.²¹

Výsledky výzkumu agentury Nielsen Admosphere v mnohém korespondují s výstupy studie agentury STEM/MARK uveřejněné počátkem roku 2017, která ukázala, že „zatímco téměř všichni z mladší generace, kteří YouTube znají, jej zároveň i sledují, s rostoucím věkem se sledovanost již lineárně snižuje.“²² Mediální výzkum agentury STEM/MARK rovněž potvrdil, že popularita youtuberů je téměř výlučně doménou příslušníků nejmladších generací a poukázal na skutečnost, že pro pětinu starších uživatelů internetu (45-59 let) je YouTube doposud neznámou webovou aplikací.²³

2.3.1 YouTube a participativní kultura

Videoportál YouTube je jednou z předních aplikací webu 2.0, jež je na participativní kultuře, tedy aktivní tvorbě obsahu samotnými uživateli, založena. Jak upozorňuje Axel Bruns ve svém článku

Towards Prodsage: Futures for User-Led Content Production,²⁴ ke vzájemné kolaboraci při tvorbě webového obsahu jsou uživatelé vedeni jednak svou vlastní motivací, ale současně je tvorba uživatelského obsahu podpořena strukturou samotné webové aplikace, jež je záměrně vytvořena tak, aby uživatele v tvorbě uživatelského obsahu podporovala a nabízela jim nástroje umožňující a usnadňující tvoření a následné sdílení vlastního obsahu.

2.4 Generace Z jako aktivní uživatelé digitálních médií

Generace digitálních domorodců je považována za generaci, jejíž mediální chování charakterizuje aktivní přístup a vzájemná participace na tvorbě webového obsahu. Působení digitálních domorodců v prostředí World Wide Webu tak nejlépe postihuje termín „produktivní“ zavedený mediálním teoretikem Axelem Brunsem. Koncept „produktivní“ vychází z předpokladu, že v prostředí videoportálu YouTube a dalších aplikací webu 2.0 uživatelé plní nejen roli pasivních konzumentů obsahu (consumers), ale současně jsou jeho aktivními tvůrci (producers). V prostředí online sociálních sítí se tak vytratilo striktní rozdělení funkce tvůrců a konzumentů obsahu a všichni uživatelé začali plnit roli hybridních „produktivních“, kteří obsah webu jednak konzumují, ale současně se na jeho tvorbě a rozvoji aktivně podílejí.²⁵ Pojem „produktivní“ Axela Brunse používaný k zachycení specifické role uživatelů v prostředí webu 2.0 vychází z teorie amerického futurologa Alvina Tofflera, jenž v 80. letech 20. století zavedl termín „prozument“ (prosumers) k označení spotřebitelů, kteří k produktu přistupují aktivně a pomocí zpětné vazby poskytované výrobcům mají možnost ovlivnit charakter konečného výrobku.²⁶

Skutečnost, že se dnešní dospívající aktivně podílejí na tvorbě webového obsahu, potvrzuje i studie *Pew Internet and American Life project*, podle níž nadpoloviční většina dospívajících někdy v průběhu svého života vytvořila mediální obsah a přibližně třetina teenagerů používajících internet osobně vytvořený mediální obsah prostřednictvím webu sdílela.²⁷ Henry Jenkins a kol. v publikaci *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*²⁸ hovoří o aktivním zapojování mladých lidí do tzv. participativní kultury. „Participativní kultura je kultura s relativně nízkými překážkami uměleckému projevu a občanské angažovanosti, silnou podporou tvůrčího procesu a sdílení tvorby a různými podobami neformálního mentorství, kdy zkušenosti účastníci předávají své znalosti nováčkům. V participativní kultuře její členové také věří, že jejich příspěvky jsou podstatné a vzájemně pocítují určitý stupeň sociálního propojení (přinejmenším se členové starají o názory druhých na to, co sami vytvořili).“²⁹

²⁴ BRUNS, Axel. *Towards Prodsage: Futures for User-Led Content Production*. Proceedings: Cultural Attitudes towards Communication and Technology [online]. Tartu (Estonia), 2006, 275-284 [cit. 2018-0305]. Dostupné z: http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf

²⁵ Prodsage: A Working Definition. *Prodsage.org: From Production to Prodsage: Research into User-Led Content Creation* [online]. 31. 12. 2007 [cit. 2018-03-05]. Dostupné z: <http://prodsage.org/node/9>

²⁶ MCQUAIL, Denis. *Žurnalistika a společnost*. Přeložil Alice NĚMCOVÁ TEJKALOVÁ, přeložil Roman HÁJEK, přeložil Marta CHROMÁ. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, str. 192.

²⁷ JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press, c2009, str. xi.

²⁸ JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press, c2009. ISBN 9780262513623.

²⁹ Tamtéž, str. xi.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž, str. 17.

²¹ TZ Youtuberů: V Česku se jimi zatím baví hlavně mládí, ve věku 15-20 let sleduje youtubery až 8 lidí z 10. *Nielsen Admosphere* [online]. c2019, 1. listopadu 2016 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/press/tz-youtuberi-v-cesku-se-jimi-zatim-bavi-hlavne-mladi-ve-veku-15-20-let-sleduje-youtubery-az-8-lidi-z-10/>

²² Úspěšný youtuber? Kreativní a nápaditá osobnost. *STEM/MARK* [online]. c2013 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz/youtuber/>

²³ Tamtéž.

Participativní kultura a aktivní role uživatelů, které jsou charakteristické nejen pro prostředí videoportálu YouTube, ale i pro další aplikace webu 2.0, vytvořily ideální podmínky pro rozvoj nového druhu tzv. kolektivní inteligence. Francouzský filosof Pierre Lévy kolektivní inteligenci ve své knize *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*³⁰ definoval jako formu „univerzálně distribuované inteligence, neustále se rozvíjející, koordinované v reálném čase a vyúsťující v efektivní mobilizaci dovedností.“³¹ Podstatou myšlenky kolektivní inteligence je, že všichni uživatelé internetu budou moci zcela svobodně, spontánně a bez omezení šířit svůj intelekt, poznatky či ideje a v kooperaci s dalšími uživateli je v rámci kyberprostoru vzájemně rozvíjet.³² „Takto chápaná kolektivní inteligence je neustále narůstajícím a proměňujícím se souborem znalostí, schopností a vědomostí, do něhož každý jednotlivec přispívá svou specifickou fragmentární znalostí a odkud je mu umožněno čerpat znalosti druhých.“³³

3. KRITIKA DIGITÁLNÍCH GENERACÍ

Jedním z autorů, který se problematikou mediálního chování dnešních dětí a mladistvých zabývá, je německý neurovědec Manfred Spitzer. V českém prostředí byly publikovány jeho knihy *Digitální demence*³⁴ (2014) a *Kybernemoc*³⁵ (2016). Jak už z názvů publikací vyplývá, Spitzer upozorňuje zejména na negativní vlivy digitálních médií na lidský mozek a psychiku, přičemž se zaměřuje zejména na zkoumání vlivu digitálních technologií na děti a mladistvé, jejichž mozek a myšlení prochází v průběhu růstu a dospívání významným vývojem. Spitzer ve své knize *Digitální demence*³⁶ vychází z velkého množství vědeckých analýz, přičemž se zaměřuje zejména na výzkumy z oblasti psychologie a neurologie. Jak ze Spitzerových textů vyplývá, generace, které jsou tímto negativním vlivem digitálních technologií a nových médií nejvíce zasaženy, jsou generace digitálních domorodců v čele s příslušníky generace Z, kteří jsou vlivu digitálních zařízení vystaveni v podstatě od narození.

Dle Spitzera sociální sítě jako Facebook, Twitter a YouTube, prostřednictvím kterých se mladí lidé na internetu setkávají a komunikují, má za následek řadu duševních problémů a poruch sociálního chování. „Nedostatek sebeovládání, osamělost a deprese jsou v naší moderní době nejvýznamnější stresory. Způsobují odumírání nervových buněk, a dlouhodobě tak napomáhají rozvoji demence. Nahrazení ryzích mezilidských setkání digitálními online sítěmi může u našich dětí dlouhodobě vést ke zmenšování jejich sociálního mozku.“³⁷ Podobně negativní postoj zaujímá rovněž v souvislosti s popularitou sledování audiovizuálního obsahu dětmi a mladistvými diváky, ať už se jedná o sledování televizního vysílání nebo uživatelských videí na YouTube, dle Spitzera totiž „výzkumy, které ohledně vlivu audiovizuálních médií skutečně existují, už dlouhá léta s narůstající zřetelností vypovídají o jejich negativních účincích.“³⁸

4. PSYCHOLOGICKÉ VÝZKUMY DIGITÁLNÍCH MÉDIÍ

Jak jsem již zmínil v předchozí kapitole, Manfred Spitzer ve své knize *Digitální demence*³⁹ čerpá z řady psychologických výzkumů zabývajících se vlivem médií na mozek a duševní zdraví jedince a následně za pomoci těchto vybraných výzkumů dokládá své teze týkající se negativních účinků digitálních médií. Jednou z častých připomínek kritiků Spitzerova díla však je, že výzkumy, jimiž dokládá své negativistické teze, jsou vybírány tendenčně či jsou záměrně selektivně interpretovány tak, aby podpořily Spitzerovu kritickou perspektivu. V této kapitole proto porovnám průběh a výsledky tří vybraných výzkumů věnovaných vlivu digitálních médií na duševní zdraví uživatelů, konkrétně spojitosti mezi používáním digitálních technologií a rozvojem pocitu osamělosti a depresí. Mým cílem bude ověřit, zda tyto tři vybrané výzkumy rovněž shodně potvrzují negativní vliv užívání digitálních médií na duševní stav člověka a jsou ve shodě se Spitzerovou tezí, že „digitální sociální sítě dělají naše děti a mladistvé osamělými a nešťastnými“,⁴⁰ nebo zda autoři těchto výzkumů dochází k odlišným závěrům. Ačkoliv uvedený vzorek tří vybraných výzkumů není vyčerpávající, naznačí nám tendence ve výzkumu vlivu digitálních technologií na duševní zdraví jejich uživatelů.

Prvním z analyzovaných výzkumů zabývajících se problematikou internetové komunikace a jejím vlivem na rozvoj osamělosti a sociální úzkosti u dětí a mladistvých je vědecká studie nesoucí název *The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication*.⁴¹ Výzkum byl publikovaný roku 2010 v odborném časopise *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Autoři do tohoto výzkumu vstupují se dvěma hypotézami, přičemž první z nich je hypotéza sociální kompenzace, která tvrdí, že se „osamělé a/nebo sociálně úzkostné děti a dospívající obracejí na online komunikaci.“⁴² Naproti tomu autoři staví hypotézu nazvanou „Bohatý ještě bohatším“, jejímž předpokladem je naopak, že jedinci, kteří osamělostí ani sociální úzkostí netrpí, považují internet za další místo, kde mohou být v kontaktu s přáteli a rodinou.⁴³ „Obě hypotézy jsou však nedostatečné, pokud jde o vysvětlení, jak zejména děti a mladiství komunikují online a vytvářejí a udržují vztahy. Tyto hypotézy také neberou v úvahu, že u těchto jedinců se mohou lišit motivy k užívání internetu pro naplnění jejich potřeb.“⁴⁴

Sběr dat proběhl z výzkumného vzorku 626 studentů ve věkovém rozmezí od 10 do 16 let, přičemž z výzkumného vzorku bylo 286 dětí ve věku 10 až 12 let a 340 dospívajících mezi 13 a 16 lety. Struktura respondentů dle pohlaví byla 316 chlapců a 310 dívek. Respondenti byli vybíráni ze studentů šesti základních škol a čtyř středních škol v australském Brisbane, vyplňování anonymního dotazníku tak probíhalo v době školní výuky. Dotazník obsahoval zkrácenou škálu pro měření osamělosti (UCLA Loneliness Scale) a zkrácenou subškálu měřící míru sociální úzkosti u adolescentů. Dále dotazník obsahoval části analyzující rozdíly ve věku, pohlaví a vzorce používání internetové komunikace.⁴⁵

³⁰ LÉVY, Pierre. *Collective intelligence: mankind's emerging world in cyberspace*. Cambridge, Mass.: Perseus Books, c1997. ISBN 0-7382-0261-4.

³¹ Tamtéž, str. 13.

³² FIŠEROVÁ, Michaela. *Obraz a moc: rozhovory s francouzskými mysliteli*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, str. 131.

³³ Tamtéž.

³⁴ SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

³⁵ SPITZER, Manfred. *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Přeložil Iva ZÜNDORF. Brno: Host - vydavatelství, 2016. ISBN 978-80-7491-792-9.

³⁶ SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

³⁷ Tamtéž, str. 118.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

⁴⁰ Tamtéž, str. 25.

⁴¹ BONETTI, Luigi, Marilyn Anne CAMPBELL a Linda GILMORE. *The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* [online]. 2010, 13(3), 279-285 [cit. 2019-06-19]. DOI: 10.1089/cyber.2009.0215. ISSN 2152-2715. Dostupné z: <http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2009.0215>

⁴² Tamtéž.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že děti a dospívající, kteří se cítí osamoceni, vyhledávají online komunikaci častěji než jejich vrstevníci, kteří se osaměle necítí a také, že osamělí jedinci internet mnohdy využívají ke komunikaci o osobních a intimních záležitostech. Autoři výzkumu, tak na základě provedené analýzy dospěli k závěru, že osamělí jedinci si prostřednictvím online komunikace mohou kompenzovat své slabší sociální dovednosti v běžné komunikaci a setkávat se tak s novými lidmi, které by při komunikaci tváří v tvář měli problém oslovit. Internet jim tak umožňuje naplňovat jejich potřeby sociální interakce, sebezpoznaní a porozumění vlastní identitě.⁴⁶

Mnohem rozsáhlejší studie věnovaná tématu vlivu sociálních sítí a počítačových her na vznik psychiatrických poruch byla vydána v roce 2016 pod názvem *The Relationship Between Addictive Use of Social Media and Video Games and Symptoms of Psychiatric Disorders: A Large-Scale Cross-Sectional Study*.⁴⁷ Kolektiv autorů studie se zde zaměřil na výzkum a ověřování spojitosti mezi stále se zvyšující oblibou užívání digitálních technologií a rozvojem psychiatrických potíží, jako jsou poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD), obsedantně-kompulzivní porucha (OCD) nebo úzkosti a deprese. Autoři do výzkumu vstupovali s několika předpoklady, přičemž jednou z hypotéz bylo, že vznik deprese a úzkosti je v pozitivním vztahu k nadměrnému používání sociálních sítí a hraní počítačových her.⁴⁸

Samotného výzkumu se zúčastnilo 23 533 respondentů, jejichž průměrný věk byl 35,8 let, přičemž do výzkumu byli zahrnuti respondenti ve věkovém rozmezí od 16 do 88 let. Výzkum probíhal online. Odkaz, prostřednictvím kterého se bylo možné do výzkumu zapojit, byl součástí vybraných článků umístěných v online verzi pěti norských celostátních novin publikovaných v průběhu března a května 2014. Celý výzkum včetně odpovědí respondentů byl vyhodnocován jako anonymní. Jako motivační odměna za vyplnění dotazníku byla respondentům na základě jejich odpovědí vygenerována zpráva o tom, do jaké míry jsou sami ohroženi rizikem závislosti na digitálních technologiích.⁴⁹

Dotazníkové šetření bylo rovněž složeno z několika různých nástrojů sloužících ke zkoumání jednotlivých aspektů dané problematiky. V části dotazníku analyzující míru, do jaké respondent užívá média, byla například použita metoda Bergen Social Media Scale, k posouzení závislosti na počítačových hrách bylo využito nástroje The Game Addiction Scale a nástroje Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) bylo využito k analýze spojitosti mezi nadměrným požíváním digitálních technologií a vznikem úzkosti a deprese.⁵⁰

Výzkum potvrdil souvztažnost mezi nadměrným užíváním digitálních technologií a rozvojem duševních poruch. U osob, které nadměrně používají sociální sítě, nebo hrají počítačové hry se tak

prokazatelně častěji objevují symptomy duševních poruch. Dle výzkumu je závislost na užívání digitálních médií nepřímo podmíněna věkem uživatelů, kdy ohroženější závislostí na digitálních technologiích jsou zejména mladí lidé. Rozdíl existuje i mezi pohlavími, kdy ženy jsou náchylnější k závislosti na sociálních sítích, zatímco pro muže je více návykové hraní počítačových her. Spojitost se vznikem patologického užívání digitálních technologií má i rodinný stav daného uživatele, přičemž závislostí na sociálních sítích a počítačových hrách jsou více ohroženi jejich svobodní uživatelé. Úzkostní jedinci pak tíhnou spíše k závislosti na sociálních sítích, zatímco jedinci trpící depresí mají sklon k závislosti na počítačových hrách. Do jisté míry však osamělým jedincům může používání sociálních sítí pomáhat překonávat jejich nedostatečné sociální schopnosti při komunikaci tváří v tvář a umožňuje jim tak snižovat míru osamělosti pomocí komunikace online. Tento benefit online komunikace se však může stát negativem způsobujícím uživatelům deprese v případě, že se úzkostlivý jedinec stane na online komunikaci závislým a začne ji upřednostňovat před reálným životem.⁵¹

Opačným příkladem je starší psychologický výzkum nazvaný *In Defense of the Internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support*⁵² z roku 2002 publikovaný v psychologicky orientovaném vědeckém časopise *Cyberpsychology and Behaviour*. Na rozdíl od předchozího přístupu totiž autoři výzkumu pracují s pozitivně vyznívající hypotézou, že používání internetu může na psychický stav uživatelů působit příznivě, snižovat u nich míru deprese a osamělosti, dodávat jim vyšší sebevědomí a také pocit sociální podpory.⁵³

Výzkumný vzorek byl tvořen 40 studenty, konkrétně 24 muži a 16 ženami navštěvujícími kurz Úvod do psychologie na University of North Carolina v Chapel Hill. Samotný výzkum následně probíhal tak, že se každý z vybraných respondentů zúčastnil pěti konverzačních setkání s jedním anonymně přiděleným partnerem uskutečněných prostřednictvím internetu. Ve třech různých časových intervalech během těchto online rozhovorů byly všem účastníkům výzkumu předloženy tři totožné dotazníky obsahující škály užívané k měření míry deprese (Center for Epidemiological Studies Depression Scale), osamělosti (Revisited UCLA Loneliness Scale), sebevědomí (Texas Social Behavior Inventory) a sociální podpory (Cohen-Hoberman Interpersonal Support Evaluation List). U každého jednotlivého respondenta po dokončení výzkumu následně došlo k porovnání skóre mezi jeho třemi vyplněnými dotazníky a sledování vývoje tohoto skóre v průběhu internetových konverzačních setkání. Cílem autorů výzkumu tak bylo zjistit, jak se proměňovalo psychické rozpoložení respondentů v průběhu období, kdy prostřednictvím internetu online komunikovali s jiným člověkem.⁵⁴

Autoři tohoto výzkumu došli na základě nasbíraných dat k závěru, že používání internetu významně snižuje u lidí, kteří komunikují s jinými lidmi prostřednictvím internetu pocit osamělosti a deprese a současně u nich výrazně zvyšuje míru vnímané sociální podpory

⁴⁶ ANDREASSEN, Cecilie Schou, Joël BILLIEUX, Mark D. GRIFFITHS, Daria J. KUSS, Zsolt DEMETROVICS, Elvis MAZZONI a Ståle PALLESEN. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors* [online]. 2016, 30(2), 252-262 [cit. 2019-01-14]. DOI: 10.1037/adb0000160. ISSN 1939-1501. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/adb0000160>

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ ANDREASSEN, Cecilie Schou, Joël BILLIEUX, Mark D. GRIFFITHS, Daria J. KUSS, Zsolt DEMETROVICS, Elvis MAZZONI a Ståle PALLESEN. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors* [online]. 2016, 30(2), 252-262 [cit. 2019-01-14]. DOI: 10.1037/adb0000160. ISSN 1939-1501. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/adb0000160>.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ SHAW, Lindsay H. a Larry M. GANT. *In Defense of the Internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support* [online]. 2002, 5(2), 157-171 [cit. 2019-06-17]. DOI: 10.1089/109493102753770552. ISSN 1094-9313. Dostupné z: <http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/109493102753770552>

⁵² Tamtéž.

⁵³ SHAW, Lindsay H. a Larry M. GANT. *In Defense of the Internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support* [online]. 2002, 5(2), 157-171 [cit. 2019-06-17]. DOI: 10.1089/109493102753770552. ISSN 1094-9313. Dostupné z: <http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/109493102753770552>

⁵⁴ Tamtéž.

a napomáhá zvýšení vlastního sebehodnocení. Vzhledem k anonymitě internetového prostředí rovněž dochází k tomu, že lidé svěří druhým osobní informace dříve, než by učinili v běžné komunikaci, internetová komunikace tak umožňuje uživatelům projevat takové aspekty jejich osobnosti a identity, které by jinak ponechávali skryté a poskytuje jim možnost plnohodnotně vyjádřit a definovat vlastní osobnost.⁵⁵

Z analýzy těchto tří vybraných výzkumů, ve kterých se jejich autoři zabývali souvislostí mezi používáním digitálních technologií a vznikem některých psychických potíží, vyplynulo, že vliv digitálních médií na duševní zdraví dětí, dospívajících i dospělých uživatelů nelze považovat výlučně za negativní a škodlivý. Všechny analyzované výzkumy se totiž současně shodují v tom, že používání digitálních technologií může mít pro uživatele rovněž pozitivní přínos. Digitální technologie, jakými jsou například sociální sítě nebo aplikace umožňující online komunikaci mezi uživateli, mohou pomáhat zejména uživatelům se sníženými sociálními dovednostmi, kterým umožňují komunikovat s jinými lidmi online a snižovat tak u nich míru úzkosti, osamělosti, depresí, apod. Negativní vliv digitálních médií následně vystupuje do popředí v případech jejich nadměrného či patologického užívání, kdy se naopak mohou stát zdrojem sociální deprivace a být tak jednou z příčin vzniku úzkosti, depresí a dalších psychických problémů.

5. ZÁVĚR

Jak vyplývá z předloženého textu, na rozdíl od předchozích generací X a Y je pro příslušníky generace Z přítomnost digitálních technologií, nových médií a internetu naprosto samozřejmá. Příslušníci generace Z, jakožto digitální domorodci, jsou od svého narození součástí rychle a neustále se proměňujícího světa plného technologií, jedná se tak o vnitřně velmi fragmentovanou generaci. Generace Z je taktéž považována za historicky první generaci, která je, i díky technologickým a komunikačním možnostem, ve všech ohledech globální. Technologie jsou totiž součástí životního stylu příslušníků generace Z a prostupují tak do všech sfér jejich života. Pro příslušníky generace Z je nicméně rovněž charakteristické, že dávají přednost vizuálním podnětům před vjemy zprostředkovanými verbálně.

S generací Z je však neodmyslitelně spjatý také fenomén YouTube, přičemž naprostá většina příslušníků generace Z tuto webovou aplikaci používá a pravidelně sleduje některého z youtuberů. Generace Z se tak odlišuje od příslušníků generace Y a starších generací, v rámci kterých se videoportál YouTube ani youtuberi srovnatelné popularity netěší. Za popularitou YouTube u příslušníků generace Z mimo jiné stojí, že jako jeden z webů 2.0 disponuje podmínkami pro rozvoj tzv. participativní kultury, uživatelé videoportálu YouTube tak mají možnost se pomocí dostupných webových nástrojů podílet na tvorbě obsahu. V prostředí webu tedy nepůsobí pouze jako pasivní konzumenti obsahu, ale současně se stávají i jeho aktivními tvůrci.

Vzhledem k úzké provázanosti generace Z se světem digitálních technologií však někteří odborníci, jako je například neurovědec Manfred Spitzer, upozorňují, že příslušníci této generace budou více než všechny předchozí generace ohroženi vznikem psychických poruch, jako jsou úzkosti, deprese či osamělost, jež jsou s užíváním digitálních technologií často spojovány. Vybrané výzkumy věnované problematice vlivu užívání digitálních médií analyzované v tomto textu však Spitzerovy teze nepotvrzují a ve svých výsledcích poukazují spíše na pozitivní vliv digitálních médií a sociálních sítí na psychiku jejich uživatelů

a upozorňují naopak na schopnost snižovat u uživatelů určité sociální deprivace, které osamělost, respektive úzkostné a depresivní stavy vyvolávají.

Zdroje

1. FIŠEROVÁ, Michaela. *Obraz a moc: rozhovory s francouzskými mysliteli*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2635-2.
2. GARDNER, Howard a Katie DAVIS. *The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven: Yale University Press, [2013]. ISBN 9780300196214.
3. JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press, c2009. ISBN 9780262513623.
4. LÉVY, Pierre. *Collective intelligence: mankind's emerging world in cyberspace*. Cambridge, Mass.: Perseus Books, c1997. ISBN 0-7382-0261-4.
5. MCCRINDLE, Mark a Emily WOLFINGER. *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press, 2009. ISBN 1742230350.
6. MCQUAIL, Denis. *Žurnalistika a společnost*. Přeložil Alice NĚMCOVÁ TEJKALOVÁ, přeložil Roman HÁJEK, přeložil Marta CHROMÁ. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3093-9.
7. MORIN, Raymond. *Generation C: The Confluence Marketing at the Era of Connected Consumers*. FriesenPress, 2018. ISBN 1525508261.
8. ROSEN, Larry D. *Rewired: understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan, 2010. ISBN 0230614787.
9. SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.
10. SPITZER, Manfred. *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Přeložil Iva ZÜNDORF. Brno: Host - vydavatelství, 2016. ISBN 978-80-7491-792-9.
11. TAPSCOTT, Don. *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill, c2009.

Internetové zdroje

1. KABÁTEK, Aleš. Generace. *Sociologická encyklopedie: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.* [online]. 11. 1. 2018 [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Generace>
2. Prousage: A Working Definition. *Prousage.org: From Production to Prousage: Research into User-Led Content Creation* [online]. 31. 12. 2007 [cit. 2018-03-05]. Dostupné z: <http://prousage.org/node/9>
3. SAK, Petr. Generace a její vztah ke společnosti a ke společenskému vývoji: teoreticko analytická studie. *INSOMA* [online]. [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: http://insoma.cz/1_9.pdf
4. TZ Youtuberi: V Česku se jimi zatím baví hlavně mladí, ve věku 15-20 let sleduje youtubery až 8 lidí z 10. *Nielsen Atmosphere* [online]. c2019, 1. listopadu 2016 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://www.nielsen-atmosphere.cz/press/tz-youtuberi-v-cesku-se-jimi-zatim-bavi-hlavne-mladi-ve-veku-15-20-let-sleduje-youtubery-az-8-lidi-z-10/>
5. Úspěšný youtuber? Kreativní a nápaditá osobnost. *STEM/MARK* [online]. c2013 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://www.stem-mark.cz/youtuber/>

⁵⁵ Tamtéž.

Vědecké články

1. ANDREASSEN, Cecilie Schou, Joël BILLIEUX, Mark D. GRIFFITHS, Daria J. KUSS, Zsolt DEMETROVICS, Elvis MAZZONI a Ståle PALLESEN. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors* [online]. 2016, 30(2), 252-262 [cit. 2019-01-14]. DOI: 10.1037/adb0000160. ISSN 1939-1501. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/adb0000160>
2. BONETTI, Luigi, Marilyn Anne CAMPBELL a Linda GILMORE. The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* [online]. 2010, 13(3), 279-285 [cit. 2019-06-19]. DOI: 10.1089/cyber.2009.0215. ISSN 2152-2715. Dostupné z: <http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2009.0215>
3. BRUNS, Axel. Towards Producers: Futures for User-Led Content Production. Proceedings: Cultural Attitudes towards Communication and Technology [online]. Tartu (Estonia), 2006, 275-284 [cit. 2018-0305]. Dostupné z: http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf
4. SHAW, Lindsay H. a Larry M. GANT. *In Defense of the Internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support* [online]. 2002, 5(2), 157-171 [cit. 2019-06-17]. DOI: 10.1089/109493102753770552. ISSN 1094-9313. Dostupné z: <http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/109493102753770552>

Problematika rovnoměrnosti vzdělávání na příkladu cizích jazyků v ČR

Helena Vomáčková¹
Jaroslav Kríž²

¹ Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.; Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem; helena.vomackova@ujep.cz

² Student programu 75002T011, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.; Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem; jaroslavkriz96@seznam.cz

Grant: SGS 43201 15 2003-43 01

Název grantu: Rozvoj disponibilit žáka a jeho měření v běžné pedagogické praxi ZŠ

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Příspěvek seznamuje s dílčími výsledky výzkumného šetření, které sledovalo souvislosti mezi vědomostmi a dovednostmi žáků v preferovaném cizím jazyce a jejich regionální příslušností v ČR. Vzorek respondentů tvořilo 2706 žáků v povinném vzdělávání (ve věku 12-15 let) s vyváženým zastoupením ve všech krajích ČR. K vyjádření úrovně zvládnutí cizího jazyka byla využita závěrečná klasifikace žáků v šestých, sedmých a osmých třídách základních škol. Relativní výzkum byl metodicky postaven na ověřování nulové hypotézy pomocí Chí-kvadrát testu na 5% hladině významnosti. Jeho výsledky poskytují základ k polemice o kontextech zjištěné statisticky významné souvislosti mezi nezávisle proměnnými (krají) a závisle proměnnými (klasifikace z cizího jazyka ve třech ročních povinného vzdělávání).

Klíčová slova cizojazyčné vědomosti a dovednosti českých žáků, 2. st. ZŠ, závěrečná ročníková klasifikace z cizího jazyka, nerovnoměrné regionální rozložení klasifikace žáků

1. VÝZNAM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

V rámci globalizujícího se světa představuje znalost cizích jazyků praktickou nutnost a obecně je považována za základ vzdělání z hlediska budoucího profesního uplatnění žákovské generace. Didaktický význam studia cizích jazyků spočívá pak zejména v rozvíjení vyšších myšlenkových operací (Tollingerová, Malach, 1973), např. u žáků se posilují procesy komparace, verifikace, hodnocení, rozvíjejí se jejich interpretační schopnosti, schopnost dedukce, indukce apod. Současně má osvojování cizího jazyka pro žákovskou populaci kulturní a sociální význam, neboť jejich prostřednictvím jsou přibližovány kontexty celé kultury, spojené s daným jazykem (Hymes, 1972). Cizojazyčné znalosti a zejména dovednost porozumět se v cizím jazyce jsou spojeny úzce s možností poznávat odlišné kultury, seznamovat se se zvyky a tradicemi, s nimiž jsou tyto kultury spojeny, chápat jejich společenské normy a pravidla (Jandt, 2004). Žáci tak mají možnost seznamovat se s pragmatickým kontextem použití cizího jazyka a mohou tak posilovat své kompetence ve smyslu rozlišení vhodnosti či nevhodnosti užití konkrétního vyjádření v cizím jazyce v určitých situacích (Hedge, 2000). Cizojazyčná gramotnost a cizojazyčné kompetence tak mohou významně napomoci žádoucímu posunu od interkulturality (Schmidt, 2010) k multikulturalitě (Suchánková, 2011). Cizojazyčná gramotnost tak patří k vyšším formám základní

gramotnosti, která přesahuje pouhou schopnost porozumět se v jiném než mateřském jazyce.

V ČR je základním dokumentem k výuce cizího jazyka na druhém stupni ZŠ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Dle platné metodiky International Standards Classification of Education (ISCED 2011) jde o úroveň ISCED 2, tj. lower secondary education. RVP ZV se v páté kapitole v části C věnuje problematice jazykové komunikace v dalším cizím jazyce (MŠMT, 2016). Přesto Česká republika ve výuce jazyků v povinném vzdělávání zaostává za evropským průměrem (NÚV, 2013). Podle statistiky OECD z roku 2009-2010 se ČR umístila jako šestá nejhorší země v počtu vyučovaných jazyků na druhém stupni základních škol. V ČR činil průměr na žáka 1,3 jazyků, zatímco evropský průměr dosáhl 1,5. V zemích jako je Finsko se žáci učí dokonce průměrně 2,7 jazyků. V rámci projektu Evropské komise „Evropský ukazatel jazykových znalostí“ byli v roce 2011 testováni studenti nižších ročníků středních škol z 15 zemí, bohužel, mimo ČR. V kategorii čtení v angličtině zde byli neúspěšnější studenti ze Švédska, Malty a Nizozemska. Ve Švédsku a na Maltě dosáhlo úrovně B2 více než 60 % testovaných žáků, v Nizozemsku to bylo 60 % v úhrnu kategorií B1 + B2. V kategorii poslechu dosáhlo úrovně B2 přes 70 % studentů Švédska, Malty a Holandska, ve Slovinsku to bylo téměř 60 % studentů (European Commission, 2012a). V ČR je zlepšení jazykových dovedností aktuálně diskutováno v kontextu zrušení filmového dabingu (CEVRO, 2013).

Podle průzkumu veřejného mínění dospělé populace v projektu Eurobarometr (European Commission, 2012b) ocenilo svoji znalost anglického jazyka jako adekvátní pro konverzaci 27 % Čechů, zatímco průměr EU vykazuje 38 %. Jakkoli jde jen o subjektivní vyjádření respondentů z jednotlivých zemí eurozóny, které se každoročně mění, nelze výsledky zcela ignorovat. Češi totiž aktuálně (European Commission, 2016) obsadili podle evropského průzkumu Eurobarometr v rámci EU co do znalosti cizích jazyků až 19. místo.

2. VÝZKUMNÝ DESIGN

Příspěvek představuje dílčí výstup výzkumného šetření, jehož cílem bylo hledat odpovědi na otázku, zda povinné základní vzdělávání v ČR, tj. státem garantované a převažující měrou i financované, vykazuje u intaktní populace žáků docházejících do běžných základních škol z hlediska regionálního rozložení obdobných

výsledků. Vzhledem ke zrušení - do r. 2005 povinných - učebních osnov, které do té doby musely respektovat všechny běžné ZŠ v ČR a jejich nahrazení rámcovými vzdělávacími programy, pro které se nestaly závaznými připravené standardy vzdělávání, existovala obava, že tomu tak není. Výzkumné šetření ověřovalo platnost nulové hypotézy H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR rovnoměrné.

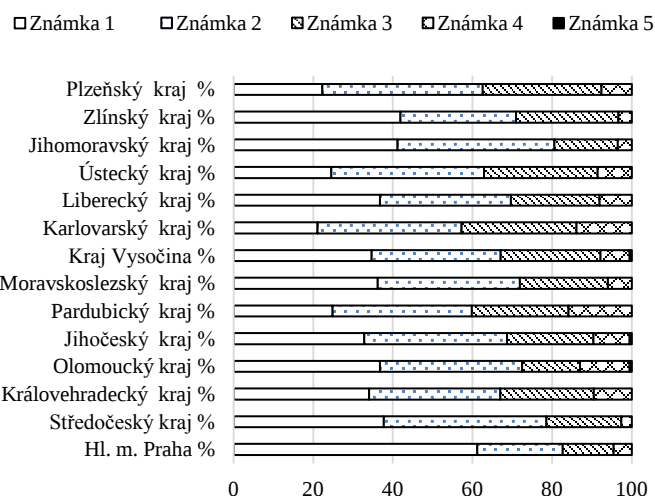
Příspěvek komentuje a analyzuje vztah nezávisle proměnné: územně správního celku, tj. kraje a závisle proměnné: výsledného klasifikačního hodnocení žáků z jimi uvedeného prvního cizího jazyka. Činí tak pomocí chí-kvadrát testu na pětiprocentní hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jehož prostřednictvím sleduje regionální rozložení závěrečné klasifikace z cizího jazyka u žáků šestých (49 %), sedmých (34 %) s osmých (17 %) tříd základních škol v ČR. Vzorek respondentů, který byl získán záměrným výběrem ze základních škol ochotných výzkumně spolupracovat s katedrou pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, lze považovat za rovnoměrně strukturovaný z hlediska zastoupení krajů. Činil 2706 respondentů ze 42 základních škol všech 14 regionů ČR, kteří se nacházeli ve věku 12 – 15let. Dle platné metodiky International Standards Classification of Education se jednalo o žáky na úrovni ISCED2 - lower secondary education, kteří jsou v ČR v rámci povinného vzdělávání na 2. stupni základních škol. Příspěvek se vyjadřuje ke zjištěným výsledkům, polemizuje o jejich možných příčinách a zasazuje do širších kontextů v rámci současných podmínek v povinném vzdělávání v ČR.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMU – NEROVNOUČNÉ REGIONÁLNÍ ROZLOŽENÍ

Česká republika patří k malým zemím střední Evropy (necelých 79 tis. km²). Přesto je vnitřně, administrativně správně, rozdělena do 14 samosprávných územních celků. Jejich blízkost a malá rozloha spíše evokují pro celou ČR vědomí homogenity a rovnoměrnosti, než heterogenity a nerovnoměrnosti. Změny, ke kterým v ČR za poslední čtvrt století ale došlo, narušily a rozrůznily její jednodolitost a homogenitu. Jedná se např. o sociální strukturu, životní styl, hodnotové preference, míru činnosti, pojetí úspěšnosti, stejně jako o přijímané vzory a očekávání, nároky na sebe sama, ochotu pracovat na sobě apod. Vliv těchto změn je obecně posuzován spíše jako odstředivý, s tendencí kumulovat podobné s podobným (Piketty, 2015). Regionálně vzato to znamená, že na určitých územích se více sdružují nositelé podobných znaků než na územích jiných. V dílčím zaměření proto sleduje příspěvek regionální rozložení žáků staršího školního věku dle prospěchu z cizího jazyka, a to v kontinuálním řazení od šesté do osmé třídy základní školy.

Souvislost regionu, v němž žáci žijí, s jejich znalostí a dovedností cizího jazyka (vyjádřeno prostřednictvím školní klasifikace) byla zkoumána ve 26 školních třídách různých krajů ČR, jejichž zastoupení žáků bylo poměrně vyrovnané (Hl. m. Praha – 7,4 %, Středočeský kraj – 7,3 %, Královéhradecký kraj – 7,1 %, Olomoucký kraj – 6,9 %, Jihočeský kraj – 7,4 %, Moravsko-slezský kraj – 8,6 %, kraj Vysočina – 6,9 %, Karlovarský kraj – 7,1 %, Liberecký kraj – 9,7 %, Ústecký kraj – 5,7 %, Jihomoravský kraj 6,5 %, Zlínský kraj – 5,7 %, Plzeňský kraj – 8,0 %). Předpokládanou premisu vyjadřuje hypotéza H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti. Za tohoto předpokladu žáci s vynikajícími i nedostatečnými cizojazyčnými znalostmi a dovednostmi, jsou heteronorně rozloženi na celém území ČR a nekumulují se v určitých lokalitách více než v jiných. Na námi sledovaném vzorku

k potvrzení této hypotézy H_0 nedošlo, neboť hodnota Chí-kvadrát koeficientu byla vykázána hluboko pod hranici 5 % (Pearson Chi-square: 188,280, $p=0,000001$) – blíže viz graf 1.



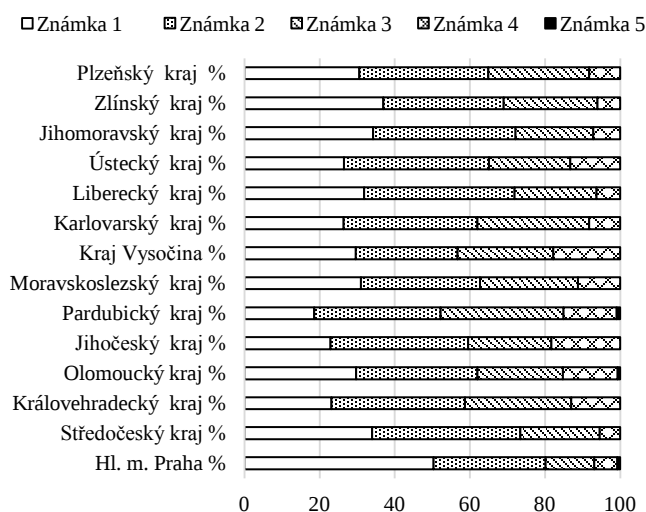
Graf 1. Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 6. třídě ZŠ

V grafu 1 jsou zachyceny jazykové znalosti a dovednosti 2572 žáků šestých tříd prostřednictvím školní klasifikace. V jejím celkovém úhrnu udělených závěrečných známek činily 34,9 % jedničky, 34,7 % dvojky, 22,3 % trojky, 7,9 čtyřky a necelé dvě desetiny procenta tvořily pětky. Z praktického hlediska lze rozdělit vědomostní spektrum žáků dle jejich klasifikace cizojazyčných dovedností do tří pásem: na nadprůměrné (úhrn hodnocení výborně a velmi dobře), průměrné (hodnocení dobře) a podprůměrné (hodnocení dostatečně a nedostatečně). V prvním pásmu byly cizojazyčné vědomosti a dovednosti žáků nejčastěji hodnoceny v Hlavním městě Praha (83 %), v Jihomoravském kraji (81 %) a Středočeském kraji (79 %). V druhém pásmu se největšími četnostmi vykazaly kraje Plzeňský (30 %), Karlovarský (29 %) a Ústecký (28 %). Ve třetím pásmu hodnotili cizojazyčné vědomosti svých žáků nejčastěji kraje Pardubický (16 %), Karlovarský (14 %) a Olomoucký (13 %).

Postupem do vyšších ročníků se poněkud mění struktura a zastoupení krajů v uvedených pásmech, charakterizujících úroveň cizojazyčné vybavenosti žáků. V sedmých třídách základních škol v ČR bylo celkem dotazováno 1816 žáků, kteří v celkovém úhrnu získali 30,6 % jedniček, 34,7 % dvojek, 23,9 % trojek, 10,6 % čtyřek a necelé dvě desetiny procenta tvořily pětky – viz graf 2. Rovněž v tomto ročníku nebyla potvrzena hypotéza H_0 a pomocí Chí-kvadrát koeficientu byla prokázána souvislost mezi kraji – jako nezávisle proměnnými – a klasifikovanými vědomostmi a dovednostmi z cizího jazyka – jako závisle proměnnými na 5% hladině významnosti (Pearson Chi-square: 96,6697, $p=0,000168$). Znamená to, že v některých krajích ČR se statisticky významně kumulují žáci s např. podprůměrnými studijními výsledky než v krajích jiných. Tato skutečnost souvisí nejenom s možnostmi dalšího uplatnění cizího jazyka v praxi, ale rovněž s morálními hodnotovými vlastnostmi žáků, potažmo jejich rodičů.

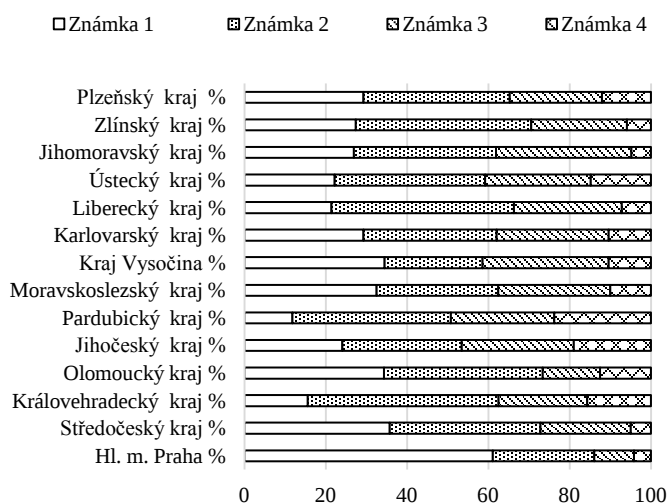
Graf 2 dokládá, že tentokrát se ke krajům v prvním pásmu s nejvyššími četnostmi žáků k Hl. městu Praha (80 %) a k Jihomoravskému kraji (72 %) připojil jako třetí Liberecký kraj (72 %). Nejvyšších četností v druhém pásmu dosáhly kraje Pardubický (33 %), Karlovarský (30 %) a Královéhradecký (28 %). Nejvyšší četnosti žáků s podprůměrně hodnocenými cizojazyčnými dovednostmi ve třetím pásmu v tomto ročníku vykazaly kraje Jihočeský (18 %), Pardubický (15 %) a Ústecký (13 %). Stejně jako v předešlém ročníku, lze v jejich případě dedukovat nezájem žáků o cizí jazyk, který může být podpořen jak možností sníženého

uplatnění cizího jazyka v následné ekonomické praxi, tak nedostatečnou péčí o žádoucí morálně volní vlastnosti v rodině žáka, ale rovněž uplatňováním nevhodných metod ve výuce cizího jazyka (může souviset s nedostatečným finančním zázemím školy).



Graf 2. Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 7. třídě ZŠ

Obdobné porovnání a analýza byla provedena u žáků osmých tříd ZŠ. Vzorek sledovaných respondentů v tomto případě tvořilo 908 žáků. Jejich cizojazyčné dovednosti byly v úhrnu všech krajů ohodnoceny celkem ve 39,60 % případů jedničkami, v 35,8 % dvojčkami, ve 24,0 % trojkami a 10,6 % čtyřkami, pětka se neobjevila v závěrečné klasifikaci tohoto ročníku žádná - viz graf 3. Ani v tomto případě nedošlo k potvrzení nulové hypotézy H_0 , že závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR rovnoměrné. Naopak, na 5% hladině významnosti byla i zde prokázána pomocí Chi-kvadrát koeficientu statisticky významná souvislost mezi kraji – jako nezávisle proměnnou – a závisle proměnnou, tj. klasifikací vyjádřenou úrovní cizojazyčných kompetencí žáků osmých tříd (Pearson Chi-square: 91,3646, $p=0,000004$).



Graf 3. Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 8. třídě ZŠ

Jak vyplývá z grafu 3, nebyly na konci tohoto ročníku v žádném kraji klasifikovány cizojazyčné dovednosti žáků jako nedostatečné. Tato skutečnost však může mít zcela jiné pozadí než reálné posílení kompetencí žáků v cizím jazyce. Naznačují to i nejvyšší četnosti

žáků ve třetím pásmu, které hodnotově odpovídají předcházejícím dvěma ročníkům. Znovu se zde objevuje kraj Jihočeský (19 %) a Ústecký (15 %), nově pak Královéhradecký kraj (16 %). Druhé pásmo, reprezentující průměrné cizojazyčné dovednosti hodnocené známkou tři, vedou s nejvyššími četnostmi kraje Vysočina (31 %), Karlovarský a Moravskoslezský kraj (27 %). V prvním pásmu, stejně jako v předešlých případech, dominuje Hl. město Praha (86 %), dále pak Olomoucký a Středočeský kraj (73 %).

Jak je z grafu 3 patrné, při komparaci klasifikace za dovednosti v cizím jazyce, např. u žáků Hl. města Prahy a žáků Pardubického kraje je patrný (s výjimkou hodnocení velmi dobře) zcela opačný trend. Předpokládáme-li statisticky normální rozložení populace v obou krajích, jeví se jako příčina této nerovnoměrnosti zejména odlišná úroveň škol v jazykových nárocích na žáky, tj. v odlišných přístupech, preferencích ale taky v metodách pedagogické práce. Pokud ale připustíme, že rozložení žákovské populace neodpovídá normálnímu rozdělení četností, což v našem případě v ČR nastalo, objevují se silnější argumenty: sociálně, ekonomicky, morálně a hodnotově nerovnoměrně zastoupená populace v krajích ČR.

4. ZÁVĚR

Příspěvek poukázal na nepříznivou situaci v povinném vzdělávání v ČR na příkladu závěrečného klasifikačního hodnocení žáků z jimi zvoleného cizího jazyka. Mezi administrativně správními celky, tj. 14 kraji a udělenou klasifikací z cizího jazyka byly zaznamenány značné odchylky, které vyvrátily původní předpoklad, vyjádřený v nulové hypotéze: H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR obdobné, tj. rovnoměrné. Na poměrně rozsáhlém vzorku respondentů bylo naopak statisticky průkazně zjištěno, že existuje souvislost mezi jednotlivými kraji – jako nezávisle proměnnými – a úrovní cizojazyčné vybavenosti žáků v povinném vzdělávání – jako závisle proměnnou. Lze konstatovat, že v krajích ČR byla takto indikovaná úroveň cizojazyčné vybavenosti žáků zcela nerovnoměrně rozložena, tj. v některých krajích byla významně vyšší, v některých krajích významně nižší. Vzhledem k tomu, že jde o povinné vzdělávání a o běžné ZŠ, které navštěvují obdobně disponovaní žáci, je tato skutečnost zarážející. Promítají se do ní vícečetné vlivy, mezi kterými lze na prvním místě uvést neexistenci závazných standardů cizojazyčného vzdělávání pro druhý stupeň ZŠ v ČR. Dále nelze pominout ani sociální restrukturalizaci společnosti, kdy se v určitých lokalitách ČR kumulují sociálně „slabí“ občané (zejména nezaměstnaní) a jejich rodiny, příp. etnika s kulturou vykazující znaky sociální nepřizpůsobivosti a ekonomické nesamostatnosti. Tyto rodiny handicapují své děti (většinou se zcela normálním intelektem) nepodnětným způsobem života oproti „běžné“ populaci. Tím jsou v rámci rozvírajících se ekonomicko-sociálních nůžek některé lokality více a jiné méně atraktivní. Míra jejich atraktivity rozhoduje i o míře zájmu pedagogů zde působit v povinném vzdělávání, a tím i o jejich lidské a profesní kvalitě. Poptávka po učitelích převyšující jejich nabídku v určité lokalitě je pak současně ovlivněna celkovým platovým podhodnocením českých učitelů ve srovnání s jejich kolegy v rámci EU či OECD. Např. ve srovnání s průměrným ohodnocením nastupujících učitelů v zemích OECD na úrovni ISCED 2 pobírají čeští učitelé pouze 52 % jejich tabulkového platu (přepočteno na USD dle parity kupní síly), po patnácti letech praxe dosahují 73 % jejich statutárního platu (MŠMT, 2017).

Výše uvedené závěry konstatujeme s jistotou zdrženlivostí, neboť si uvědomujeme limity provedeného výzkumného šetření a komplikovaný multifaktoriální vliv řady činitelů, které nebyly ve

výzkumu zohledněny. Zjištěné výsledky považujeme přesto za silný argument k nutnosti koncepčních i operativních změn v českém povinném vzdělávání, včetně vzdělávání cizojazyčného. Jako malá země ve středu Evropy si ČR nemůže v globalizujícím se světě třetího tisíciletí dovolit zanedbávat cizojazyčnou vybavenost svých občanů. Nejde již jen o individuální rovinu, vyjádřenou výrokem: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“, ale o rovinu společenskou, středoevropskou.

Príspevek byl vytvořen v rámci grantu SGS 43201 15 2003-43 01 podpořeného Grantovou agenturou Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Zdroje

1. MŠMT. *Education at a Glance 2016*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1> (2017)
2. MŠMT. RVP ZV_2016.pdf. <http://www.msmt.cz/file/37052/>
3. HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000. 447 pp. ISBN 0194421724
4. HYMES, D. H. (1972) *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics*, pp 269-293. Harmondsworth: Penguinbooks
5. CEVRO. *Jazyková gramotnost v ČR aneb může nám zrušení dabingu pomoci?* http://www.cevro.cz/web_files/soubory/ctrnacni-deniky/14denik_18_2013.pdf
6. TOLLINGEROVÁ, D., MALACH, A. *Metody programování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1973
7. EUROPEAN COMMISSION. *First European Survey on Language Competences*. (2012a). http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf
8. EUROPEAN COMMISSION. *Europeans and Their Languages*. Special Eurobarometer 386. (2012b). http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
9. EUROPEAN COMMISSION. (2016). <http://ec.europa.eu/COMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm>
10. ISCED11. *International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. 2012. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/DOcuments/isced-2011-en.pdf>
11. NÚV. *Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků*. (2013). <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>
12. Piketty, T. (2015). *Apoštol přiměřené nerovnosti*. <http://euro.e15.cz/archiv/thomas-piketty-apostol-primerene-nerovnosti-1190074>
13. SCHMIDT, P. Divided by Culture. *Business Spotlight*. VII (1), pp 28-32. 2010. ISSN 1214-8377
14. SUCHÁNKOVÁ, H. Teaching Intercultural Competences to Economics Students. *Elt Converging Approaches and Challenges*. Pp 167-174. 2011. ISBN 978-1-4438-2980-9
15. JANDT, F. E. *Intercultural communication*. San Bernardino: California State University. Pp 464. ISBN 978-07-619-2899-7

GRANT journal

◇ Informatika ◇ Informatics

Comparison of weigh in motion technologies

Michal Frniak¹
Miroslav Markovič²
Jozef Dubovan²
Milan Dado²

¹ University of Žilina, Univerzitná 1, 010 26, Žilina, Slovakia, michal.frniak@fel.uniza.sk

² University of Žilina, Univerzitná 1, 010 26, Žilina, Slovakia

Grant: APVV-17-0631

Grant name: Koexistencia fotonických senzorických systémov a sietí v rámci internetu vecí

Field specialization: IN - Informatika

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract Problematic of weighing vehicles in motion called Weigh in Motion is old several decades. Last years this term is used more frequently with Intelligent Transport System, CO₂ emissions and fuel consumption limits, road maintenance and road traffic safety. This paper deals with comparison operational capabilities and conditions of existing highspeed weigh in motion systems based on different technological concepts with new experimental models. Especially with fibre optic sensors based on Fibre Bragg Grating.

Keywords: Weigh in Motion, Fibre Bragg Grating, Fibre Optic Sensor

1. INTRODUCTION

Development of road infrastructure is connected to population growth with a combination of demand for passengers and goods transportation. Most of the existing road infrastructure has been designed in the last century. For a constantly increasing number of vehicles is this infrastructure insufficient for current and future traffic. A negative side effect of this development in transport is vehicles overweighting, which could lead to other negative effects in transportation. The main effect is abrasion of top asphalt layer of road pavement with a combination of increasing costs for road maintenance. This topic was researched in 1990s by American Society of Civil Engineers [1]. As a result, the cost of maintaining road per five-axle truck was equivalent of 90 personal vehicles. This comparison was not for overweight trucks. Another negative is an impact on the safety of the truck's driver and other members using road infrastructure. Overweight vehicle's braking distance is significantly extended together with impaired vehicle handling. Braking distance and effectivity of braking systems under overweight vehicles were a topic of several types of investigations [2]. In the current trend of reducing environmental impact created by lowering a vehicle's fuel consumption was several types of research. Overweight trucks and vehicles have increased fuel consumption for over a few tens of percent. But increased fuel consumption up to 5 percent is created with deteriorated road conditions by overweight trucks and dense traffic flow [3].

Road traffic flow and its behaviour is the topic of intelligent transport systems and road infrastructure development planning.

Current infrastructure could be extending and prepared for future usage. This could be realized by the two most used approach. First is the strengthening of the surface underline for trucks. The second approach is with adding the next extra line for trucks. Both approaches are comparable in the price of construction with maintenance cost for two decades [4,5]. For smooth traffic flow is an important identification of potential threats, which one caused by an overweight truck [6]. For this is necessary to identify and separate these vehicles by several different methods. In the past, it was by visual control with combination with static weighing on a check and border controls. Unfortunately, these controls were reduced with open border areas. It was necessary to come with another solution. The idea of weighing vehicles is several decades old. The development of the scales has been linked to the development of compatible technologies. The initial weighing was carried out in a static form that is still used today with some technological and design innovations. These are piezoelectric scales and bending plates scales. Their solutions achieve the highest accuracy and allow the vehicle to be weighed overall or for individual axes, particular for static or low-speed weighing. Weighing system for high-speed weigh in motion (HS-WIM) could be used in Intelligent Transport Systems (ITS) for another purpose too. It could assist Closed-Circuit Television (CCTV) systems for road monitoring in worsened weather conditions like snow, fog, heavy rain, and low light condition. Another use is to monitor the overall overload of specific bridges during traffic jams. At last, it could be used for traffic statistic purposes.

2. WEIGH IN MOTION

Static vehicle weighing is not effective at present and in the future because there is not enough stop areas for long-term static weighing. This could cause a higher traffic flow dense, which leads to traffic jams and safety threats. As a statistic result for 2017, number of static weighed trucks and trucks with trailers were over 140 thousand in Slovakia. This is equivalent to truck traffic flow for two weeks in most used highways in Slovakia. Aim of weighing in motion has become as part of ITS. Weigh in motion (WIM) is divided into two areas by speed limits. The first is as low-speed WIM up to 25 mph (40 km/h) in USA. Second is high-speed WIM up to 55 mph in USA. This higher limit is equivalent of the

maximum speed limit 90 km/h for trucks in Europe. As high-speed WIM could be named also weighing systems up to 130 km/h [6].

In the last decades, these weighing scales were innovated, combined or replaced with current technologies. There are new piezoelectric sensors, vibration sensors, hydro-electric scales as bending plate systems, systems based on optic fibre as the sensor itself, inbuilt sensors in optic fibre and others. Each has several positive and negative properties based on their used technologies, numbers, constructions traffic conditions and implementations. By its realization, it is capable of estimation of weight per each wheel, axle or total gross weight.

2.1 Performance requirements for WIM systems

In USA there are 4 distinct types of WIM, which depends on the application and performance requirements show. Type 1 and 2 systems are suitable for traffic data collection purpose and the vehicle speed range is 10 to 80 mph (16 to 130 km/h). Type 3 is suitable for LS-WIM and HS-WIM up to 80mph (130 km/h) for screening vehicles suspected of weight limit or road limit violations. Type 4 is not approved for U. S. This type is intended for LS-WIM at weight stations [6]. HS-WIM system requires a smooth driveway without any horizontal tilts up to 300 meters according to the speed limit of the monitoring road section. This driveway is necessary to eliminate vibration on unsprung parts of the vehicle as wheels, brakes, and others. HS-WIM for overweight vehicle screening requires a stop area with a parking lot in distance based on the road speed limit [6].

2.2 Quartz Piezo WIM

Piezoelectric weighing scales for trucks are one of the oldest technologies for this purpose. Their usage is from laboratories up to heavy industry. The miniaturization of these scales for HS-WIM creates new opportunities for usage. With their size under 7 cm to width and height could be implemented to top layers of road pavement without interference with the road surface as it was in the last decades. WIM systems were covered with a protecting layer, that stabilizes the sensor from the additional horizontal forces to guarantee the stability and precision of the sensor [6] as showed in fig. 1 (left). These plates created a gap in asphalt or concrete pavement which leads to deformations by temperature changes between two environments. The next source of pavement deformation are trucks with velocity and trajectory changes over scales. Quartz Piezo WIM sensors typically provide measurement accuracy within ± 6 percent for a gross weight of the vehicle (GWV) with operating time 3-5 years when installed in concrete pavement. These sensors are one of the cheapest due to used technology and construction. WIM sensor is a force sensor based on quartz crystal technology where each wheel rolling over the sensor creates vertical forces. It creates pressure distributed through the quartz crystal in the sensor. The quartz elements produce an electrical charge that is proportional to the vertical forces applied [7]. Sensors are used with an inductive loop to initial measurement on high truck volume roads.

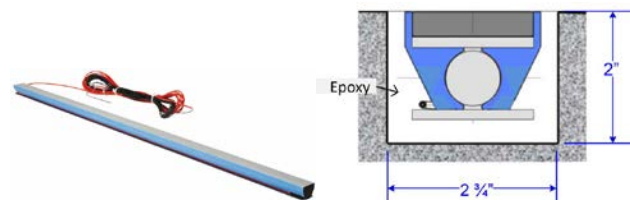


Figure 1 Quartz Piezo sensor (left) [6], Quartz Piezo installation detail (right)[6]

2.3 Polymer Piezo WIM

The sensor has a similar construction as quartz piezo sensors. It consists of a copper strand surrounded by a piezoelectric polymer material covered by a brass sheath. Polymer piezo sensors are classified as a Class 1 needed for WIM and Class 2 for vehicle classification monitoring. Sensors should be installed as full-length sensors or half-length in a pair. These sensors are possible to install in asphalt or concrete pavements as showed in fig. 2 and combined with an inductive loop for initialization of weighing. In comparing with bending the plate and quartz piezo sensors are polymer piezo more susceptible to temperature changes and this type of sensors are mainly used only for vehicle classification.

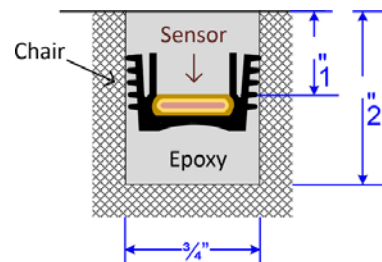


Figure 2 Polymer Piezo Installation Depiction [6]

2.4 Bending plate WIM

One of the most used technologies for HS-WIM is the bending plate scale. Construction of these scales is visually distinguishable from road pavement thus there is no cover layer over them. The size of one scale is 175 cm width and 51 cm long. Due to its depth of 10 cm, the installation of these sensors could interfere with road surface layers and it is necessary to use concrete road pavement around these scales [6] showed in fig. 3. The system measures the strain on the plate approximately 2000 times per second. This provides enough measurement for highway speed. WIM system based on bending plate required at least two bending plates for travel line in two different position and inductive loop for detection of the present vehicle over the scales. According to Federal Highway Administration under U. S. Department of Transportation, these WIM scales may last 8 to 12 years when installed in new concrete pavement and it's achieving a calibration accuracy range ± 3.0 percent [6].

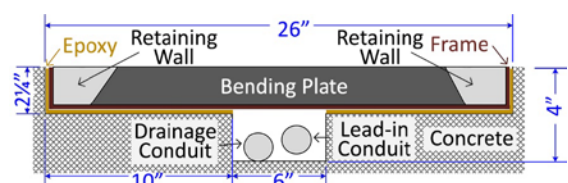


Figure 3 Bending plate installation detail [6]

2.5 Optical fibre sensor WIM

There are several different methods to utilize an optical fibre optical sensor. Optical fibre is a dielectric waveguide that ensures signal propagation over long distances without significant power losses, they are immune to electrical interference and have a higher resistance to corrosion. There are several approaches to use optical fibre to the detection of physical changes. The first approach is to create inbuilt structure as Fibre Bragg grating. In this case, optical fibre is used as a waveguiding medium. The second approach is used optical fibre itself as a sensor for mechanical stress and others. Both approaches are used for WIM experiment in two different conditions based on installation to bridge construction or into the road pavement for sensors protection. In application with in-pavement sensors, there is necessary to determine the tire's width of vehicles pictured in fig 4b. For purpose authors used fibre optic sensors (FOS) with an angle of inclination 45 degrees as it is pictured on fig. 4a marked as FOS 1 and FOS 2. Another FOS is used for velocity and weight estimation [8]. After eliminating errors of vehicle longitudinal and traverse oscillations, authors reduced errors in weight measurement to <1% for axle loads and up to <4% for a wheel for speed over 50 km/h.

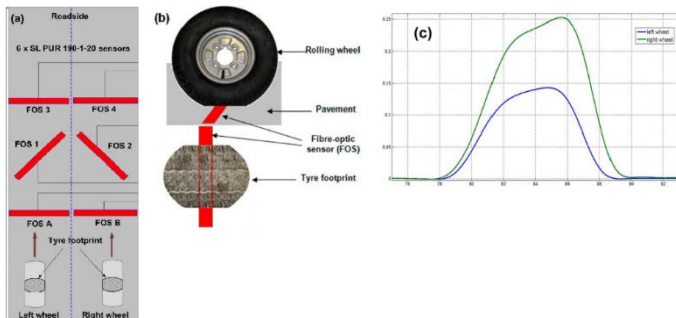


Figure 4 a) position of FOS sensors on the road pavement for weight, pressure, speed, tyre width [8]; b) FOS and tyre footprint relative position during measurement [8]; c) an example recorded forms of FOS signal of left and right wheel [8]

2.6 Optical fibre sensor for Bridge-WIM

Structural health monitoring (SHM) is one of the main topics in ITS. In road infrastructure it is a bridge there are several technologies for that purpose. The authors of this research decided to the modified attachment of FOS. Originally FOS was installed on bridge slabs, but this realization was not always suitable for correct vehicle's axles identification as it is shown on fig. 5 [9]. For those authors added to sensors detecting nothing on the road (NOR) state next sensors to bridge beams pictured in fig. 6 (top). Combination of these sensors with interrogator with sampling rate 500 Hz authors achieved required detection of each axle for vehicle classification pictured in fig. 6 (bottom).

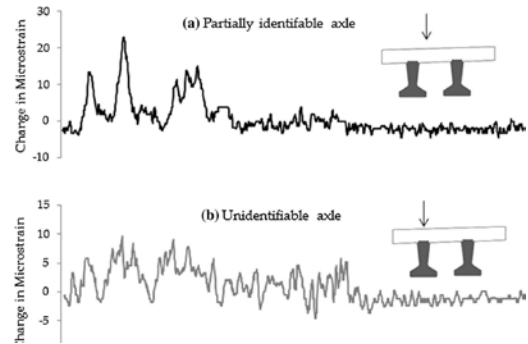


Figure 5 Predicted change in transverse strain in slab element a due to moving load [9]

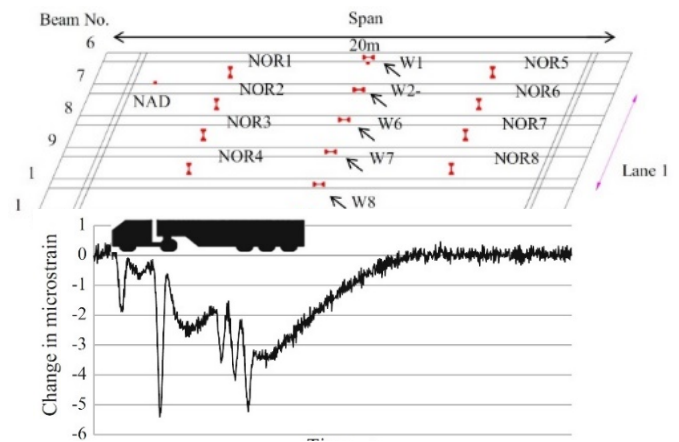


Figure 6 Plan showing locations of sensors installed in lane 1 (top) [9], Vehicles axles detection (bottom) [9]

2.7 Bridge-WIM based on FBG

Optical fibre sensor WIM based on FBG can be realized in various experimental methods. It can be as Bridge WIM, where FBGs are attached to the tension part of the bridge beam in various angles horizontally to the road line. This approach can be used for bridge structure monitoring, with overall load monitoring in traffic jams. Extension of measurement time can be achieved with lowering angle to road line without changes in the measurement sampling rate. An example of this approach is in fig. 7 below, where authors used two FBG sensors attached to the centre of second and fourth bridge beams. Sensors are installed with an angle of inclination 45 degrees to extend the active length of sensors [10].

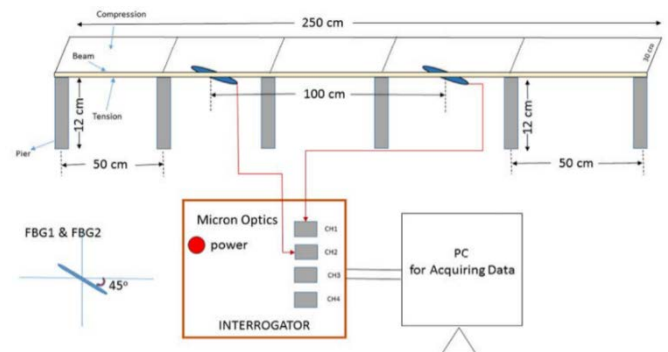


Figure 7 Schematic experimental setup for the study of bridge WIM [10]

FBG sensors are connected to the interrogator with a sampling rate of 1 kHz with a resolution of 1 pm. After further analysis authors measured data, which interpreted each axle of the vehicle separately as pictured on fig. 8. Restoration of the Bragg wavelength shift is based on the installation of the FBG sensor directly on beams, which reflect the flexibility of the bridge beam [10].

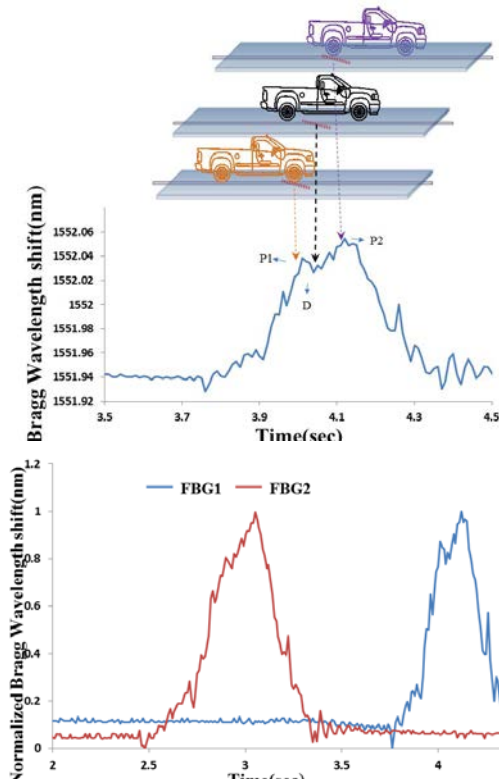


Figure 8 FBG response for a vehicle passing over it (top) [10]
Normalized response of two FBGs (bottom) [10]

3. MULTI SENSOR FBG WIM

A WIM test system is installed on the campus of the University of Žilina, consisting of two different implementations of FBG sensors. The first wide used is realized by horizontally placed into the bottom asphalt layer orthogonally to the road line. In test polygon, these optical fibre inbuilt sensors are reinforced with flexible material, which prolongs the active detection length of sensors. They are fixed in the pavement with asphalt binder, which can transfer physical changes of road pavement direct to FBG sensors [11]. In fig. 10b is showed relative slow asphalt restoration.

The second realization of FBG sensors is in their implementation. These sensors are attached to perforated aluminium chassis in the vertical position to deformation zones showed in fig. 9. Usage of optical spectral analysers with this unique realization allows connecting several FBG sensors on one optical fibre to create points sensors area for HS-WIM. The scheme of the test system is pictured in fig. 10a. A vehicle passing over the sensors is shown in fig 10b-d. At first, the vehicle passed over the sensor marked as SAS176001, which is shown in fig. 10b. Wavelength shift summary of vertical double side (DS) FBG array pictured in fig 10a are showed in fig. 10c for the left side of the vehicle and for the right side in fig. 10d. On fig 10c and 10d is a visible difference in time-based in installation position in road pavement.

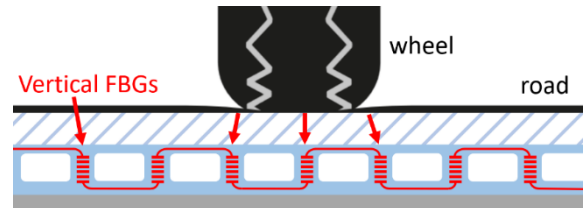


Figure 9 Vertical position of FBG sensors.

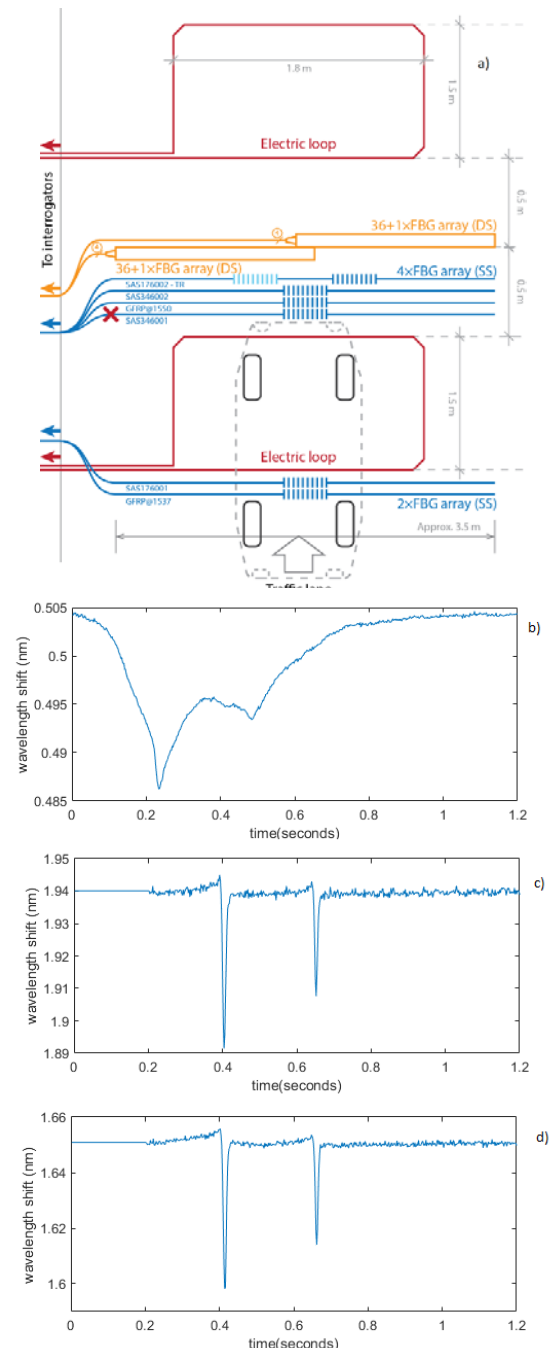


Figure 10 a) scheme of FBG sensor realization; b) vehicle detection by horizontal FBG sensor; c) wavelength shift summary of vertical FBG sensors for vehicle left side; d) wavelength shift summary of vertical FBG sensors for vehicle right side

Reflected signals from FBGs are processed with two interrogator units. Both are set for a sampling rate of 500Hz for testing and they are capable of 1kHz. Together they recorded over 85 GB of data per day, so it is necessary to separate valid records from the NOR state. Test WIM system is installed in both way access road to main parking lots of university campus. For this limitation, there was necessary to design the initialization method for separate vehicles from NOR, because of the interrogator processing signal from different stages in the road line. All processed data are continuously streaming to the server for timestamp pairing, vehicle detection, and analysis. This realization is capable of processing data in almost real time.

4. CONCLUSION

Weigh in Motion system have the possibility to substitute actual static WIM station and mobile static scales in near future. The actual working system is capable of measurement many parameters, but they don't have the necessary accuracy of estimation gross vehicle weight as static scales. All WIM systems based on fibre optic systems have an advantage in remote processing from sensors for tens of kilometres thanks to existing and expanding optical network next to road infrastructure. They are capable of constant monitoring structures and road conditions regardless of the weather conditions and traffic density. The next advantage is protecting of these fibre optic sensors with asphalt type glue in contrast with bending plate, loadcell and piezo scales. These sensors are installed into concrete road pavement and their component come to direct contact with vehicle's wheels. This is causing a reduction in usage time and it is lead to their destroying.

Sources

1. GIBBY, R., KITAMURA, R., ZHAO, H., Evaluation of Truck Impacts on Pavement Maintenance Costs, Transportation Research Record Journal of the Transportation Research Board 1262, 1990, ISSN 0361-1981.
2. LASCURAIN, M. B., CAPPS, G., FRANZESE, A., Heavy and Overweight Vehicle Brake Testing: Combination Five-Axle Tractor-Flatbed Final Report, Oak Ridge National Laboratory, 2013, Report Number ORNL/TM-2012/606
3. PERROTTA, F., PARRY, T., NEVES, L., Evaluation of road pavements fuel efficiency using truck sensors data, Conference: 27th edition of the annual European Safety and Reliability Conference, 2017, DOI: 10.1201/9781315210469-343
4. SIEKMANN, A., CAPPS, G., LASCURIAN HUDSON, M. B., Preliminary Assessment of Overweight Mainline Vehicles, Oak Ridge National Laboratory, 2011, ORNL/TM-2011/463
5. HOQUE M. M., LU Q., XIN C., Effect of highway lane management policy of heavy vehicles on the cost of flexible pavement, American Society of Civil Engineers, Journal of Transportation Engineering, Part A: Systems / Volume 144 Issue 11 – November 2018, DOI: 10.1061/JTEPBS.0000194
6. Weigh-in-motion pocket guide, U.S. Department of Transportation, Federal Highway Administration, June 2018, Publication No.: FHWA-PL-18-015
7. HAI-LANG HE, YUN WANG, Simulation of piezoelectric sensor in Weigh-in-Motion systems, 2015 Symposium on Piezoelectricity, Acoustic Waves, and Device Applications, China, 2015, DOI: 10.1109/SPAWDA.2015.7364457
8. GRAKOVSKI, A., PILIPOVECS, A., Multi-Purpose Fibre Optic System for Automated Vehicle's Weighting-in-Motion and Classification in Applications of Intelligent Transport Systems, 2017 5th IEEE International Conference on Models and Technologies for Intelligent Transportation Systems (MT-ITS), Italy, 2017, DOI: 10.1109/MTITS.2017.8005586
9. LYDON, M., ROBINSON, D., TAYLOR, S., E., AMATO, G., O. BRIEN, E., J., UDDIN, N., Improved axle detection for bridge weigh-in-motion systems using fiber optic sensors, Journal of Civil Structural Health Monitoring, Volume 7, Issue 3, June 2017, DOI: 10.1007/s13349-017-0229-4
10. ALAMANDALA, S., PUTHA, K., PRASAD, R., KUMAR, P. R., FBG sensing system to study the bridge weigh-in-motion for measuring the vehicle parameters, 2018 3rd International Conference on microwave and Photonics (ICMAP), DOI: 10.1109/ICMAP.2018.8354527
11. DUBOVAN, J., FRNIAK, M., LITVIK, J., MARKOVIC, M., DADO, M., Optical Sensors Utilization as a Part of Intelligent Transport Systems, 2019 Conference on Microwave Techniques (COMITE), Czech Republic, 2019, DOI: 10.1109/COMITE.2019.8733538

GRANT journal



Průmysl



Industry

Full-scale experimental study of welded RHS T-joints with offset and its main outcomes

Svitlana Kalmykova¹
František Wald²

¹ Czech Technical University in Prague; Thakurova 2077/7, CZ 166 29 Praha, Czech Republic; svitlana.kalmykova@fsv.cvut.cz

² Czech Technical University in Prague; Thakurova 2077/7, CZ 166 29 Praha, Czech Republic; wald@fsv.cvut.cz

Grant: SGS18/117/OHK1/2T/11

Název grantu: Welded Hollow Section Joints

Oborové zaměření: JN - Civil Engineering

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract The paper introduces brief outcomes of experimental and numerical studies of the mechanical resistance of welded T-joints composed from rectangular hollow section (RHS) components with certain offset of a brace relative to a centreline of a chord. Program of experimental research includes full spectrum of possible types of the members' offsets with only one type of the component set - 150x100x4mm for RHS-section used for chords and 50x30x4mm for RHS-section used for brace elements. Results of the T-joints experimental research, together with coupon tests of steel strips which were cut out from the profiles used in the specimens producing, are presented and discussed in detail. Finite element models created from brick finite elements using ABAQUS CAE was developed with the aim of calibration of the numerical models and experimental specimens in frames of presented study. Brief comparative analysis of load-displacement curves obtained in the tests and throughout of numerical analysis demonstrates sufficient convergence that will be used under preparation of program for the future parametrical research.

Key words rectangular hollow section (RHS), offset T-joints, steel structures, connections, stress-strain behaviour, numerical modelling

1. INTRODUCTION

In the most commonly used design rules for steel joints, such as Recommendations [1] developed by the International Institute of

Welding, there are direct instructions designed to the calculations and design of the joints between HSS members. They require to coincide axes of chord and brace elements and saying nothing about joints with offset from the chord centreline. Nevertheless, the application of the eccentrically welded joints is on high demand. Such type of joints is able to provide a common enveloping surface both for the structural members and facade or finishing surfaces. Other type of the eccentricity in connections belong to the end panels of bridge or roof trusses where end brace member, as a rule oriented vertically, is attached directly to the tip end of the chord.

Two types of the welded RHS T-shaped joints (T-joints) with offsets schematically depicted in Table 1 are examined herein. The aim of the current paper is to present results of laboratory testing of mechanical behaviour of the offset T-joints under monotonically increased load and their using in verification of numerical models developed specially for the future parametrical studies with purpose of development of the guidance of their design. The specific connection geometry is described by connection members' dimensions (chord width, b_0 , branch width, b_1 , etc.), however, the geometry is typically presented using non-dimensional parameters (β , μ_0 , μ_1 , γ) that can be easily compared regardless of connection scale. The research program presented in frames of current study includes an experimental testing of the full-scale offset T-joints with $\beta=0.3$, $\mu_0=25.0$, $\mu_1=7.5$, $\gamma=12.5$ which lie in the border limits or out of scopes provided by [1]. These structural particularities of testing specimens are caused by the necessity to cover as much as possible spectrum of the joints' geometry.

Table 1: Examined connection groups

Group 1. Offset from the chord centreline	Group 2. Offset toward the end

Geometrical parameters:

$\beta = b_1/b_0$ - width-to-width ratio;
 $\mu_0 = b_0/t_0$ - chord width-to-thickness ratio;
 $\gamma = b_0/2t_0$ - chord width-to-double-thickness ratio;
 $\mu_1 = b_1/t_1$ - brace width-to-thickness ratio

2. EXPERIMENTAL STUDY

2.1 Program and methodology of testing

Nine specimens were designed for full-scale experimental study of its general mechanical resistance, deformation capacity and stiffness. While testing, the vertical displacement and local strains were measured. Predicted failure modes appeared and visually observed.

E4303 with nominal 0.2% proof stress, tensile strength, and elongation of 378 MPa, 421 MPa, and 32 %, respectively, were used for welding low carbon steel (S235 and S355) specimens. Such strict requirements to welding and to the thickness of the brace member were dictated by guarantee that failure of specimens occurred in the chord members rather than in the welds and brace.

All specimens were built on the special setup composed of supporting frame and bearing platform as shown on Fig.1. During the experimental tests of specimens to be compressed, the bottom

Table 2: Test Programme

Code of specimen	Quantity	Type of specimen	Steel grade			Applied force
			Brace	Chord		
			S355 J2H	S235 JRH	S355 J2H	
1.01.T.Ec.Co.235	1	Centreline offset	+	+		Axial force
1.02.T.Ec.Co.355	1	Centreline offset	+		+	Axial force
1.03.T.Ec.Be.235	1	Centreline offset	+	+		In-plane moment
1.04.T.Ec.Be.355	1	Centreline offset	+		+	In-plane moment
2.01.E.Sy.Co.235	1	Offset toward the end	+	+		Axial force
2.02.E.Sy.Co.235	1	Without offset	+	+		Axial force
2.03.E.Sy.Be.235	1	Offset toward the end	+	+		In-plane moment (in)
2.04.E.Sy.Be.235	1	Without offset	+		+	In-plane moment
2.05.E.Sy.Be.235	1	Offset toward the end	+	+		In-plane moment (out)

Abbreviation of 1.01.T.Ec.Co.235 can be decoded as follows:

- 1. a number of a joint,
- 01. an index number of a specimen
- T.Ec. a type of a joint, viz, T-Eccentric or Centreline offset; E.Sy means Edge-symmetric
- Co. a type of the load, viz, Compression; Be means Bending
- 235 a steel grade, viz, S235 JRH; 355 means S355 J2H

Each specimen composed by cold-formed rectangular hollow sections EN 10219-2, namely, 150 x 100 x 4 mm RHS member as a chord and 50 x 30 x 4 mm RHS member as a brace. Testing conditions were axial force applied on the brace centreline and in-plane bending moment applied on a brace top. The specimens were divided into two test groups, as it is shown on Table 1, the program of experimental study and labelling of specimens set out in Table 2.

The welds connecting brace and chord members were designed according to the EN 1011-1:1998 and were laid using shielded metal arc welding. The weld sizes in the test specimens are all greater than the larger value of 1.5t and 4 mm. The 4.0 mm electrodes of type

surface of RHS steel chord was in close contact with the bearing platform and an axial compressive load was applied at the tip of the brace. Close contact with the platform was provided by two specially designated plates at the ends of the specimen's chord fixed to the platform by screw clamps. T-joint specimens designed for bending loading were fixed to a column of the supporting frame and a lateral force which provides bending state was applied as it is shown in Fig.1b. There, support frames were connected to the strong floor firmly by anchor bolts. The 1000 kN capacity hydraulic jack was used to apply the axial compression and lateral force to the brace members of test specimens and monitored by the load cell, which was positioned concentrically between the hydraulic jack and the reaction frame.

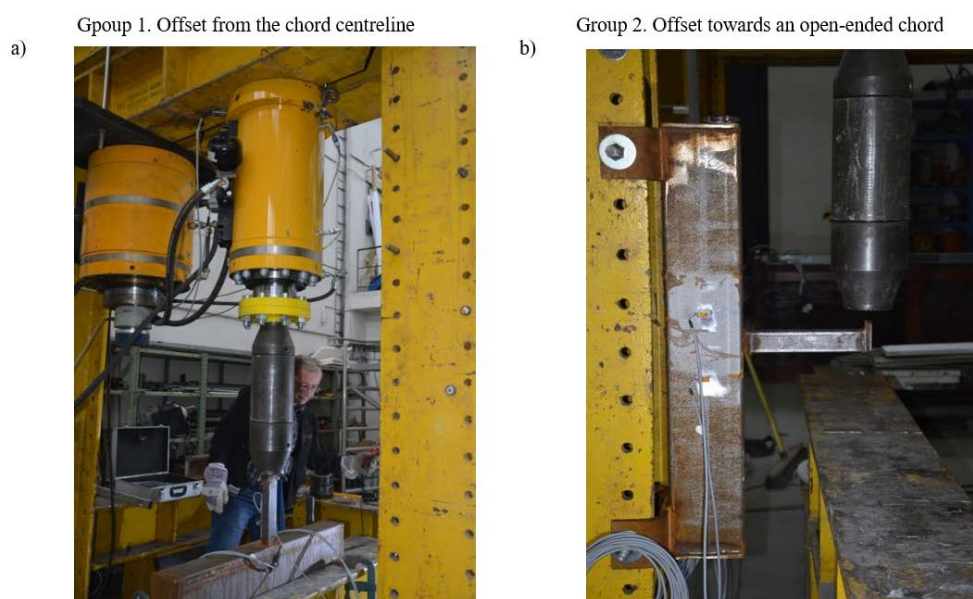


Fig.1. Test setup of the T-joint specimens

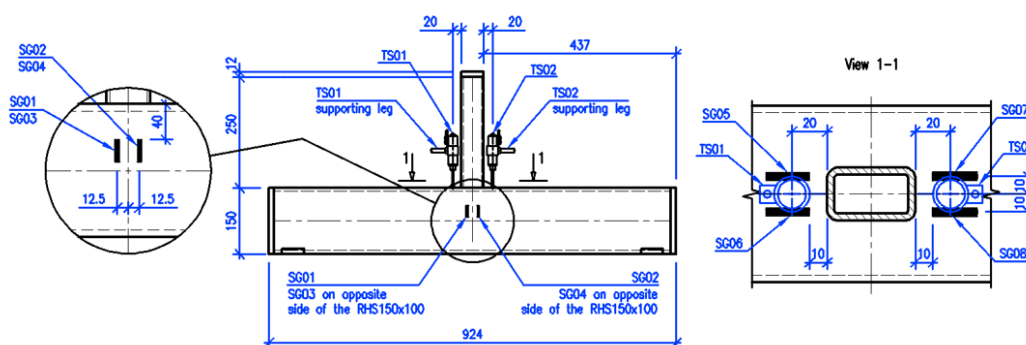


Fig.2. Arrangement of displacement gauges

Measurement plan of displacement and strain gauges is presented in Fig.2 for specimen 2.02.T.Sy.Co.235 as most illustrative case for the whole test series. Two displacement gauges TS01 and TS02 were arranged on the independent supports for measuring of main displacements of the chord face at the punching area. Eight strain gauges were additionally introduced for the evaluation of local displacements. Four strain gauges named SG01–SG04 corresponding to direction of the highest web deformations were placed on the opposite faces of the chord webs parallel to the axis

line, and four strain gauges named SG05–SG06 corresponding to direction of maximal flange strains were placed at the top surface of the chord flange. A data acquisition system was used to record the load and strain at regular intervals during the tests.

Tests were conducted with variable rate of loading. Loading program for all specimens consisted of four parts. On the initial stages of the tests – from unloaded state to the level of $(0.3-0.35) \cdot P_{ult}$ - the rate of loading was characterized by higher values of



Fig.3. Coupon tests specimens and scheme of loading

0.25 mm/min. With increase of specimens' deformations, the rate of loading came down up to 0.1 mm/min with step of reduction of 0.5mm/min.

2.2 Coupon tests

Tensile coupon tests were performed in order to provide real material properties to an advanced FE model. The coupons were cut from specimens' material (additional pieces made from the same material) and tested in the rolling direction. A total of 8 tensile tests were conducted: 3 on steel S235 JRH and 3 on S355 J2H material taken from chord elements, and 2 on S355 J2H taken from brace elements. All coupons were cut from the middle plane of the profile facets to avoid hardening affected zones in corners. Material

properties including Young's modulus E , the ultimate tensile stress σ_u and the corresponding strain ε_u , were recorded.

All tested coupons had a nominal thickness of 4 mm and a nominal width of 18 mm in the necked region. Fig.4 shows a typical coupon before and after testing. The tensile tests were conducted under strain control. The strain rates were defined in accordance with ISO 6892-1: 0.1 mm/min for the initial part of the tests, up to approximately 1% strain increasing to 2.2 mm/min thereafter.

MTS extensometers with two contact points were used to measure a longitudinal strength. It was installed directly onto the coupons under testing. A measured stress-strain curves for every specimen are shown in Fig.3.

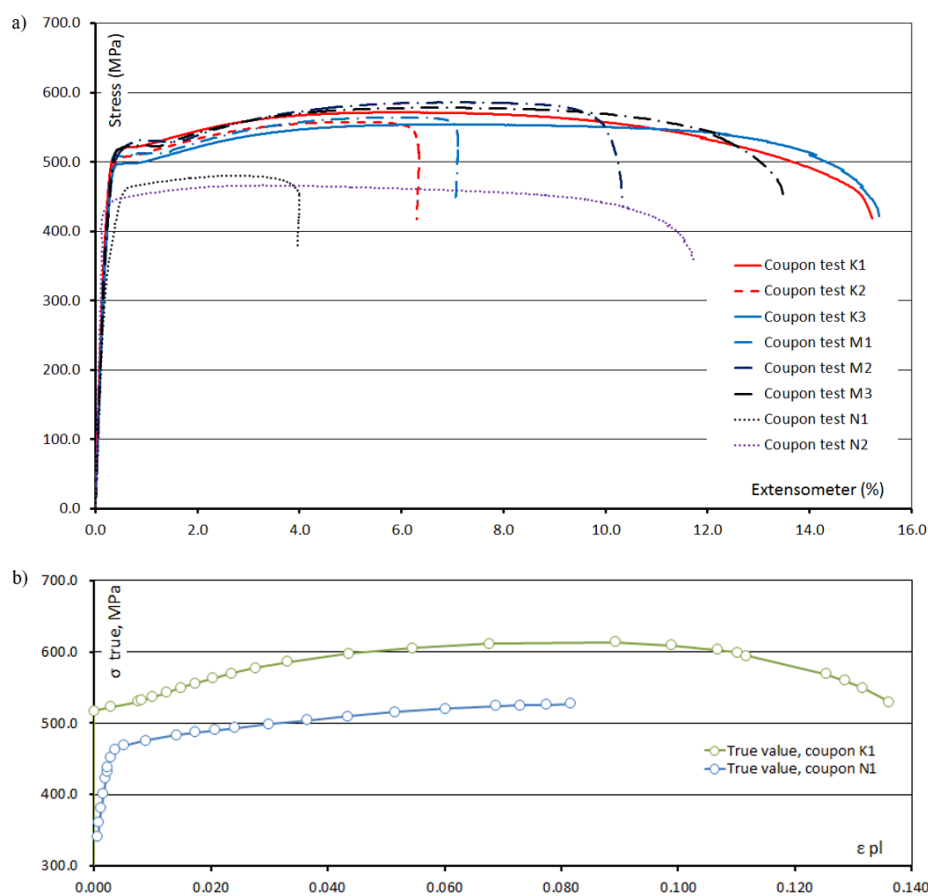


Fig 4. Stress-strain curves: a) – measured stress-strain curves, b) – true strength-strain curves



2.02.T.Sy.Co.235



2.04.T.Sy.Be.235

Fig.5. Modes of failure of joints without offset

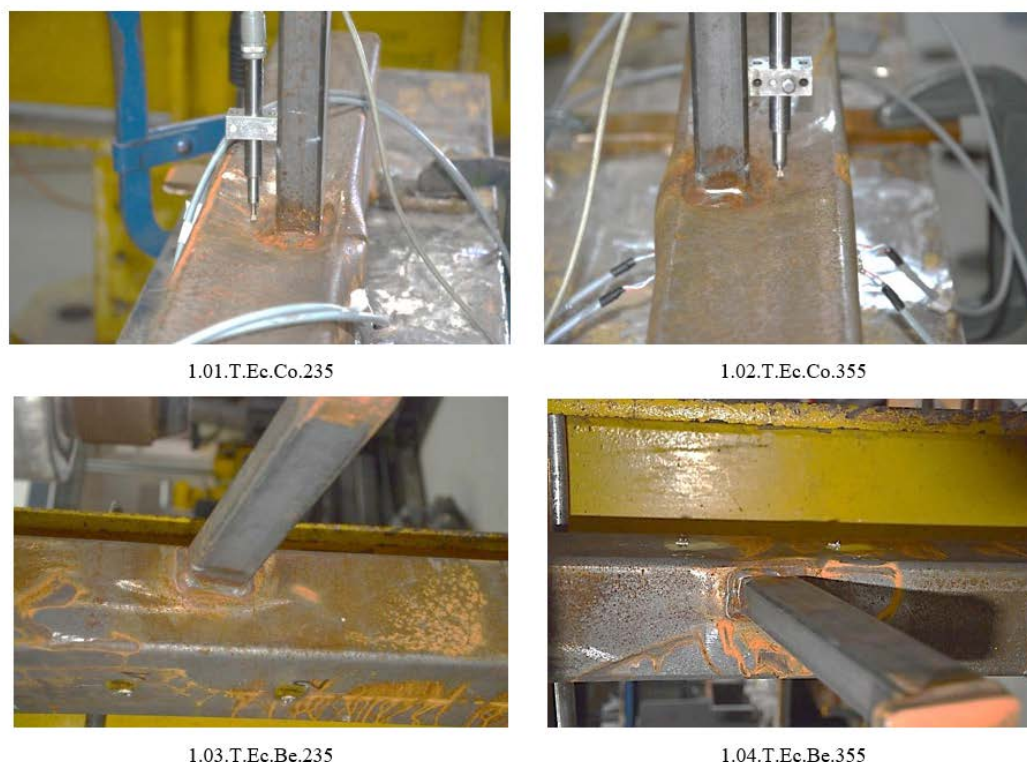


Fig.6. Failure modes of specimens of Group 1.

2.3 Tests results and discussion

During the vertical and lateral loading process, joints were destroyed after elastic and large plastic deformations. The deformations were quite small in the initial elastic stage. With the increase of load, the RHS brace member remained almost undeformed due to the relatively high stiffness comparing with the RHS chord member. Chord flange and webs yielded gradually depending on loading scheme and specimens' type. Failure modes of the specimens without offset (2.02.T.Sy.Co.235 and 2.04.T.Sy.Be.235) are presented in Fig.5 and characterized by initial yielding of the flange in joining area with subsequent gradual involvement of adjusted zones of the chord webs in the process of plastification. Plastification of the chord webs began after the flange yielding for both types of specimens.

Patterns of failure for the Group 1 specimens demonstrated simultaneous local buckling of the web under the brace and yielding of the flange. For the specimens subjected to the moment action cracks failure occurred at the end-lap weld located in the tension zone of the brace as it is shown in Fig.6. Local buckling occurred at the top third of the chord web and differences in the failure modes for the chord produced from steels with different grades were not observed.

3. NUMERICAL MODELLING

The general-purpose finite element programme ABAQUS (CVUT University license) was used for the nonlinear numerical analysis of the all types of the specimens to validate tests outcomes and verify

FE models. Both material and geometric nonlinearities have been considered. The modelling of the materials, weld, the inter action between chord and supports, load plate and brace as well as brace with chord through weld loading and boundary conditions were all considered in the finite element analysis. The FE models were developed based on the centrelines of the standard dimensions of the cross-sections. Mechanical properties of materials, which were described by their elastic and plastic behaviour, corresponded to the results of the coupon tests presented above. True stress-strain diagram (also presented on Fig.4) developed according to [2] was adopted as a basis for the mechanical properties' description.

Three-dimensional eight-node solid element with additional variables relating to the incompatible modes (C3D8I) was used in this study to model the components of the offset T-joints. The welding seams were considered in the finite element models due to its significant effect on the behaviour of researched T-joints. The loading plates were modelled by using an analytical rigid plate with a reference point for numerical analysis convenience. The typical finite element mesh of T-joint is shown in Fig.7.

The real material model in the ABAQUS library was used in the finite element analysis. The initial part of the bilinear curve represents the elastic property up to the tensile yield stress (f_y) with measured elastic modulus (E) and Poisson's ratio (ν). The post-yield response of the bilinear material model was developed based on the measured ultimate tensile stress (f_u) and elongation after fracture (ϵ_f) obtained from the standardized coupon tests for S455, while the Von-Mises yield criterion and kinematic hardening model were applied. The material nonlinearity behaviour was included in the finite element models.

A comparison between the test and FEA results was carried out to validate the FEM models. In frames of this contribution only validation for joints subjected to action of compression are discussed as being more suitable for development of considered

Comparative analysis of the tests' data and the outcomes obtained after analysing of finite element model developed by means of ABAQUS CAE software reflects an acceptable convergence. This fact enables using ABAQUS CAE in further investigations for the

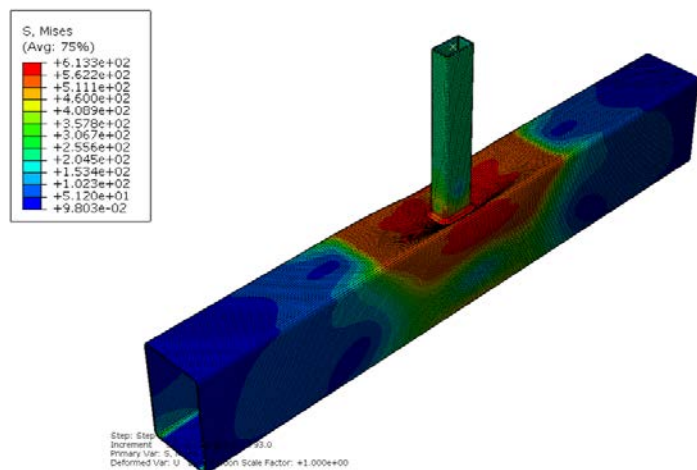


Fig.7. Typical finite element mesh and equivalent stresses

benchmark cases and appropriate FEM models. The joint strengths and failure modes of chosen type of the specimens were investigated at 3% b_0 deformation level according to [1, 3]. The comparison of the joint load-displacement curves obtained from the tests and finite element analysis is shown in Fig.8. Good agreement between the test and finite element analysis results was achieved on allowed deformation level with the maximum difference of 10,3% and the minimum difference of 2.6%. It is shown from the comparison that the finite element analysis results generally agreed with the test results. Therefore, it was demonstrated that the newly developed finite element models success fully predicted the structural behaviour of researched types of T-joints.

4. BRIEF CONCLUSIONS

Schemes of gauges equipment adopted for the test specimens provide a basis for the numerical FEM model verification.

Experimental patterns of failure and force-displacement curves for the specimens correspond to the FEM outcomes in a good manner.

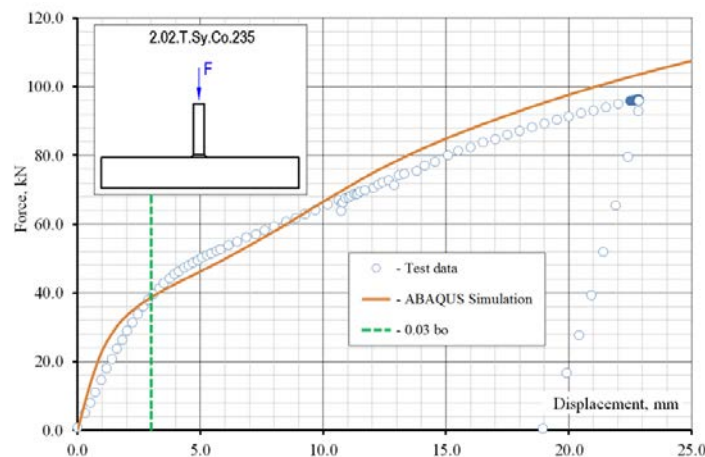


Fig.8. Comparative analysis of test data and FEM outcomes

obtaining a parametrical model of the offset T-joints behaviour and development of implicit expressions for evaluation of their bearing capacity and design.

Obtained results of the first test series are intended to use for parametric analyses and development of practical design guideline for offset joints and connections.

Literature

1. International Institute of Welding (2013). *Static design procedure for welded hollow-section joints – Recommendations*, 4th Edition. IIW Doc. XV-1439-13. ISO/FDIS 14346
2. ABAQUS/Standard Version 6.10 User's Manual: Volumes I-III. Pawtucket, Rhode Island: Hibbitt, Karlsson & Sorensen Inc., 2010
3. Zhao, X-L. (2000). *Deformation limit and ultimate strength of welded T-joints in cold-formed RHS sections*. Journal of Constructional Steel Research 53 (2000) 149-165

Low-cost Reduction of Inventory in Storages

Vladimír Sojka¹
Petr Lepšík¹

¹ Department of Design of Machine Elements and Mechanisms, Faculty of Mechanical Engineering, Technical University of Liberec, Liberec, Czech Republic; E-Mail: vladimir.sojka@tul.cz;

Grant: SGS int. nr. 21192

Name of the Grant: Innovation of the products, equipments and processes in engineering practice

Subject: JP - Industrial processes and processing

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstract Companies are attempting to save in every aspect of their production. That is why optimization of storages and warehouses is one of the goals of companies. There are many studies about optimization of storages and inventory reduction in big and serial production. In custom production there is also need to have simple tool for inventory reduction. This paper describes a concept of inventory reduction process for storages linked to a custom production. This process is a simple eight steps procedure which can be used without any big expenses. Reduction process is verified on a case study also included in this paper. Results shown, that with use of this process it is possible to reach almost 30% reduction of number of parts in storage and approximately 10% inventory value reduction.

Keywords Inventory reduction, spare parts, lean

1. INTRODUCTION

Nowadays, companies are trying to save in every part of its production system. Storages are not exception [2, 3, 5, 6]. There is pressure to lower the value represented by inventory inside of warehouses and storages [11]. That was proved by many authors before, for example: Pawasan and Niamnoy [9], or Lieberman and Demeester [7]. The ideal state is to store only number of parts which are needed for production. In reality it is harder, because of defects in production and possible claims there is need to have spare parts. In manufacturing where final products are often the same, there it is not a big problem. Parts are stored on some amount which allows to have unexpected consumptions from storage in case of defects and etc. Simplest way how to reduce the inventory level in this case is to implement the Warehouse Management System – a software solution [8, 4, 1] or use the Just In Time tool [10]. On the other side in warehouses and storages linked to a custom production it could be a problem. Because in a custom production it is very hard to predict if the rest of spare parts will be used in a near future project or not. That can lead to accumulation of these spare parts inside of the storage. These parts are often shortly occupying big area of the storage. Orientation in the storage is worsened and overall value of storage's inventory is bigger and bigger. This could be a big problem, because several wastes appear. The solution for it can be removing of all parts after the end of production. But what if deficiency claim comes and company needs few of these parts? The purchase cost of the few spare parts could be even higher, than costs

for storing of these parts. It is also possible to find use for some types of the parts in other projects. The aim of this paper is to find a systematic approach on how to reduce inventory inside of storages, which leads to lower value of stock, lesser space requirements, and lower level of wastes, without any special warehouse management system. This paper also includes a case study from storage of glass parts from company in Czech Republic.

2. METHODS

The goal is to find types of unused parts. Parts without consumption in the production or parts with no gain into storage. Next interesting parameter is the current stock of parts - it is a difference if there is one piece without movement or thousands of them. A possible procedure to reduce the number of stock in the storage is described below and it contains eight steps.

- Step 1: Determination of duration for data collection
- Step 2: Data collection
- Step 3: Data sorting / removing of unnecessary data
- Step 4: Calculation of the comparative coefficient
- Step 5: Comparison
- Step 6: Calculation of amount of parts for removal
- Step 7: Removing of parts
- Step 8: Repeating

2.1 Determination of duration for data collection

Before the whole analysis and reduction begins, it is necessary to collect information about parts in storage. The first step is to determine from how long time span data will be collected. One of the ways could be to determinate it by duration of possible claim. Because parts can be stored for some time before production, so it is good to expect the time for storing before production begins and the duration of production itself. That means to determinate the duration for data collection like possible claim duration and one year extra. For example, if company have duration of possible claims for 3 years, collected data will be taken from 4 years long interval. This time span is chosen because of possible needs for spare parts used in claimed products.

2.2 Data collection

For an analysis data is needed. The easiest way to get the data is from information system.

For every stored type of part, there is need to know: current stock, number of consumptions, number of consumed parts, number of gains, number of gained parts, date of last consumption, date of last gain. If cost calculation is needed, it is also desirable to collect the value of stock or parts.

2.3 Data sorting / removing of unnecessary data

After data is collected, it is good to sort it and remove unnecessary parts from analysis. All parts which have zero current stock are not in storage, so they can be removed from analysis. Next step is to "remove the good parts" from analysis. Parts which have any movements (consumptions or gains) in last half year are "active parts", so they should not be reduced. That is why it is possible to remove these parts from analysis too.

2.4 Calculation of comparative coefficient

Comparative coefficient is used for deciding which types of parts can be reduced. The coefficient depends mainly on number of consumed parts and on current stock and it is defined by equation

$$K = \frac{NCP(T)}{S} \quad (1)$$

where K is the comparative coefficient, NCP is number of consumed parts per time span T - determined in step one, and S is the current stock of parts.

With low value of this comparative coefficient there is higher possibility of part reduction. In cases with no movements in the whole time span, the coefficient becomes zero, so it is obvious that these parts should be removed.

2.5 Comparison

Calculated coefficients are compared with value $1/T$, where T is analysis duration, determined in step one. If coefficient is lower than $1/T$ value, part should to be reduced.

Comparison is described by equation

$$K < \frac{1}{T} \quad (2)$$

where K is the comparative coefficient (from step four), T is analysis duration (determined in step one). All the parts which have lower value of K coefficient than $1/T$, must be reduced.

2.6 Calculation of amount of removed parts

After it is known which parts are possible to reduce, number or amount of pieces for reduction must be calculated.

From equation (2) Number of pieces in storage might be T -times a Number of consumed parts. That leads to equation for number of remained parts in storage

$$R = T * NCP(T) \quad (3)$$

where R is number of pieces remained in storage, T is determined time and NCP is number of consumed parts. This equation tells how many pieces of material remains in storage. Number of removed parts is then easily calculated by subtraction of remaining pieces (3) from current stock.

$$E = S - T * NCP(T) \quad (4)$$

where E is number of parts for removal, S is current stock, T is determined time and NCP is number of consumed parts.

From these numbers it is also possible to calculate the value of removed and remaining parts and compare it with state before.

2.7 Removing of parts

This step is practical removing of computed parts. In this step is good to think if there is way how the rest of parts could be stored better. For example, better system of shelves which could also save space in storage.

2.8 Repeating

Because parts in storage are continuously changing, the whole process must be periodically repeated, for example every year. If there is no change in possible claim duration time, it is good to begin again from step two.

The whole procedure is visualized in figure (Fig. 1)

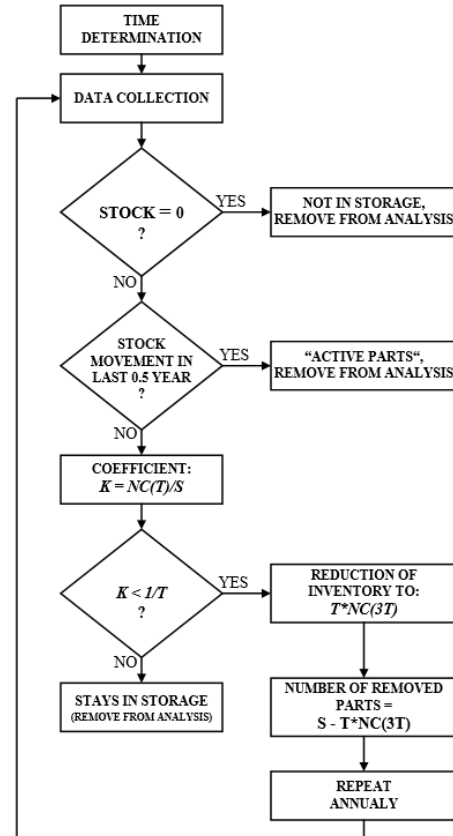


Fig. 1: Visualization of inventory reducing process

2.9 Case study

This reduction procedure was done on a real storage in a company in Czech Republic which deals with custom production of glass and metal assemblies. Reduction was done on storage of purchased glass parts. Whole process traced the steps from figure (Fig. 1). Possible claim time of final products is two years, that is why data were collected for three years back. For collection of data, an information system software - SAP was used. Step 2 as it is described above is sorting of collected data. Data was sorted in a way for simpler work in Excel software. Deleting of unnecessary columns - there is only need for the name of parts, current stock, value of stock, and number of movements with its last date. After that, data of parts without current stock was deleted. Number of rows was lowered from 6829 to 1212 rows. After these first few steps of analysis, it is possible to determine current state of the storage. There are 83 526 pieces of parts divided into 1 212 types of parts, with overall value 7 790 451,36 CZK (Czech crowns). Next step was to remove data of active parts, that means parts with movement in last half year. Movement could be calculated as number of consumptions plus number of gains in time duration, in this case it is half of a year. Or it is possible to only look at the date of last consumption and gain. If there is any change in last half year, part is active and should be removed from the analysis. Because there is no need to reduction of active parts. Number of rows for analysis were reduced to only 594 rows, after active parts were removed from analysis. Calculation of comparative coefficient was the next step. Calculation was done by equation (1), and then, the numbers were compared with value $\frac{1}{3}$ determined by equation (2).

3. RESULTS AND DISCUSSION

Steps described above leads to case study results. Only 43 types of parts were selected for its reduction, where 12 types of parts were selected to complete elimination. Number of parts for elimination was calculated from equation (4).

24 009 pieces were selected for elimination from storage. Value of eliminated pieces is 827 442,39 CZK. All reduction results are shown in table (Tab. 1) below.

Tab. 1: Results of inventory reduction process

Category	Current state	Reduction	Reduction [%]
Part types	1 212	12	0,99%
Number of pieces	83 526 pcs.	24 009 pcs.	28,74%
Value [CZK]	7 790 451,36 CZK	827 442,39 CZK	10,62%

As Table (Tab. 1) shows, when inventory reduction process (Fig. 1) is used, there could be 20-30% reduction of number of parts in storage, with approximately 10% inventory value reduction. Real results could also depend on type of storage, frequency of projects and production processes. For the best effectivity of this tool, there is need to use it periodically. Most likely, second and every next use will have smaller effect on reduction.

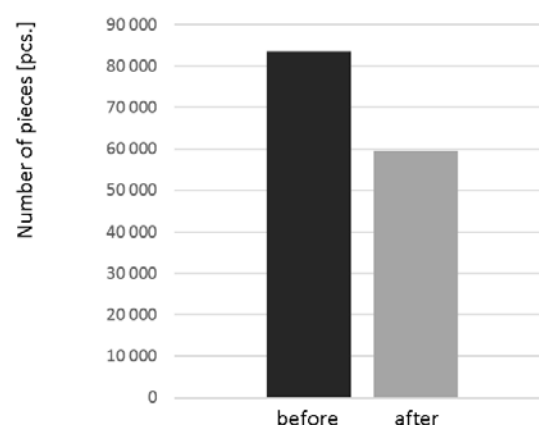


Fig. 2: Number of parts reduction

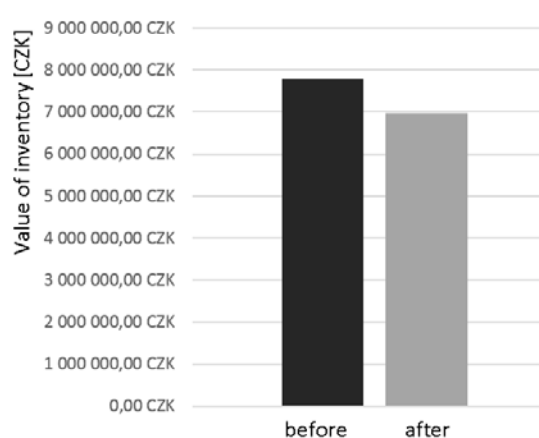


Fig. 3: Inventory value reduction

Figure 2 shows decrease of number of pieces in storage from case study above. Number of parts was reduced by more than 20%, which is relatively good result. For example in [9], the inventory reduction was only 3%. In figure 3, there is comparison of overall value of inventory in storage before and after parts reduction, also from case study above. Value decreased by approximately 10% which is also quite good result, in comparison with other results, for example [10] where value of inventory was reduced by 27%.

4. CONCLUSION

It was proved that special software management for reducing of number of parts in warehouses and storages in companies with custom production is not necessary needed. Only few basic steps and simple software (like Microsoft Excel) could help with effort to storage inventory reduction. This method is good for companies where warehouses and storages have direct link to custom production with very low probability to repeated use of same parts in other projects. And where it is needed to store spare parts for possible claims or defects in production.

5. ACKNOWLEDGEMENT

This publication was written at the Technical University of Liberec as part of the project "Innovation of the products, equipments and processes in engineering practice" with the support of the Specific University Research Grant, as provided by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic in the year 2019.

Sources

1. ALIAS, C., SALEWSKI, U., RUIZ, V.E.O., OLALLA, F.E.A., REYMÃO, J.E.N., NOCHE, B. *Adapting Warehouse Management Systems to the Requirements of the Evolving Era of Industry 4.0*. Proceedings of the ASME 2017 12th International Manufacturing Science and Engineering Conference. Los Angeles, 2017. DOI: 10.1115/MSEC2017-2611
2. BEVILACQUA, M., CIARAPICA, F.E., AN TOMARIONI, S. *Lean Principles for Organising Items in an Automated Storage and Retrieval System: an Association Rule Mining – Based Approach*. Management and Production Engineering Review, 2019. Volume 10, Number 1, (29-36), DOI: 10.24425/mer.2019.128241
3. GUNASEKARAN, A., MARRI, H.B., MENCI, F. Improving the effectiveness of warehousing operations: a case study. Industrial Management & Data Systems, 1999. Volume 99, Issue 8, (328-339), DOI: 10.1108/02635579910291975
4. HARB, A., KASSEM, A., CHARTOUNI, M.A., CHAAYA, L.B. Effects of Warehouse Management and Engineering System on Cost Reduction and Operations Improvement. Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2016. ISBN: 978-1-4673-7504-7
5. KRITTANATHIP, V., CHA-UM, S., SUWANDEE, S., RAKKARN, S., RATANAMANEICHAT, CH. The Reduction of Inventory and Warehouse Costs for Thai Traditional Wholesale Businesses of Consumer Products, Social and Behavioral Sciences Symposium, 4th International Science, Social Science, Engineering and Energy Conference 2012 (I-SEEC 2012), 2012. (142-148), DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.489
6. LIEBERMAN, M.B., ASABA, S. Inventory Reduction and Productivity Growth: A Comparison of Japanese and US Automotive Sectors, Managerial and Decision Economics, 1997. Volume 18, (73-85)
7. LIEBERMAN, M.B., DEMEESTER, L. Inventory Reduction and Productivity Growth: Linkages in the Japanese Automotive Industry, Management Science, 1999. Volume 45, Number 4, (466-485)
8. MIN, H. The applications of warehouse management systems: an exploratory study, International Journal of Logistics Research and Applications: A Leading Journal of Supply Chain Management, 2006. Volume 9, Number 2, (111-126), DOI: 10.1080/13675560600661870
9. PAWSASARN, W., NIAMNOY, B. Inventory Reduction of Requisition Process in Raw Material Warehouse A Case Study of Rice Cooker Factory, 5th International Conference on Business and Industrial Research (ICBIR), Bangkok, 2018. (413-418)
10. PLAZA, M., DAVID, I., SHRAZI, F. Management of inventory under market fluctuations the case of a Canadian high tech company, International Journal of Production Economics, 2018. DOI: 10.1016/j.ijpe.2018.09.007
11. VAN DEN BERG, J.P., ZIJM, W.H.M. Models for warehouse management: Classification and examples, International Journal Production Economics, 1999. Volume 59, (519-528)

