

Pelikán, J.: ZÁKLADY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU PEDAGOGICKÝCH JEVŮ.

Praha, Karolinum 1998. 270 s.

☐ Publikace je podle autora určena především studentům pedagogiky a učitelství. Kromě úvodu, závěru a bibliografie tvoří Pelikánovu monografii deset logicky na sebe navazujících kapitol. V recenzi se čtenáře pokusím jednak seznámit s obsahem publikace, jednak postihnout jak její přínos, tak i ta její místa, kde zastávám jiný názor. K tomu, abych mohl poskytnout ucelenější představu o publikaci, jsem použil určitého zjednodušení. Dvě nebo více obsahem na sebe navazujících kapitol jsem soustředil do většího celku. Touto úpravou je publikace rozdělena do čtyř částí, z nichž první tvoří kap. 1 a 2, druhou kap. 3 až 6, třetí kap. 7 a 8, čtvrtou kap. 9 a 10.

V první části (kap. 1 a 2) práce se autor zaměřil především na specifické charakteristiky výzkumu pedagogických jevů (VPJ) a na nebezpečí vyplývající ze subjektivního přístupu badatele ke koncipování a realizaci výzkumu.

Za specifický rys pedagogických jevů autor považuje jejich složitost, jež je dána tím, že jejich příčinou je velké množství faktorů, z nichž některé pedagogické jevy ovlivňují samy o sobě, jiné pak v koexistenci s jinými faktory. Působení některých faktorů lze zjišťovat jen obtížně a působení dalších si badatel ani při sebevětší pečlivosti nemusí vůbec uvědomit. Tato charakteristika, která je typická nejen pro pedagogické jevy, ale i pro většinu jevů zkoumaných v jiných společenskovedních oborech, je zkušeným badatelům dostatečně známá. Přesto její neustálé zdůrazňování nelze považovat za banální. Stále se totiž setkáváme nejen v diplomových pracích

studentů pedagogiky, ale i v projektech výzkumů nebo v publikovaných výzkumných studiích s tím, že jejich autoři tuto specifickost pedagogických jevů opomíjejí. Důsledkem toho je snížení věrohodnosti prezentovaných výsledků a závěrů.

V oddílu 1.2 se uvádí, že existuje nemálo pokusů o vymezení pojmů „pedagogický výzkum“. Autor považuje za nejpřijatelnější vymezení F. N. Kerlingera (Základy výzkumu chování. Praha, Academia 1972): „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“ Přesřování tohoto vymezení nepovažuji za nejvhodnější. Zmíněná definice je přejata z českého překladu 1. vydání Kerlingerovy publikace *Foundation of Behavioral Research*, vydané již v roce 1964, tj. v období, kdy za vědecký byl považován především pozitivisticky orientovaný výzkum. Kromě toho nelze opomenout, že anglický termín „scientific“ odpovídá jak českému „vědecký“, tak „přirodovědný“. Neuvědomíme-li si možné působení této sémantické interference a přijmeme Kerlingerovu definici z roku 1964 v plném rozsahu, pak nám nezbyde než za „vědecký“ výzkum (scientific research) považovat pouze výzkum experimentální, korelační a kauzálně komparativní. Znamená to, že kvalitativní výzkum (etnografický, případové studie, obsahová analýza) či historiografický výzkum, abych uvedl alespoň některé, si nemohou činit nárok na označení „vědecký“? Jde tedy o nevědecké výzkumy? Raději proto používám volnějšího vymezení,

teré uvedli J. Fraenkel a N. Wallen (How to design and evaluate research in education. 1993, s. 7): „*Termínem výzkum označujeme jakýkoli druh systematického, pečlivého a trpělivého studia a zkoumání v nějaké oblasti poznávání (field of knowledge) prováděné za účelem objevení nových skutečností a zákonitostí. Ve vědeckém výzkumu je samozřejmě kladen důraz na získání dat umožňujících prokázat, nebo vyvrátit předpokládané skutečnosti nebo zákonitosti.*“

Významným příspěvkem první části publikace je kap. 2, kde autor uvádí a zdůvodňuje čtrnáct doporučení badatelům. Smyslem těchto doporučení je přispět k zajištění objektivit a věrohodnosti výzkumných výsledků a závěrů z nich vyvozovaných. Seznámím s nimi alespoň heslovitě: Při střetu idejí s fakty dávat přednost faktům (1), uvědomit si, že každý výzkum má pouze dílčí význam (2), významným poznatkem je i negativní zjištění (3), použitá metodologie musí být jasně a vyčerpávajícím způsobem popsána (4), nepodléhat tzv. „věčným pravdám“ (5), nestat se „zajatcem“ svého očekávání (6), uvědomit si omezenou platnost závěrů (7), každý VPJ je zjednodušením složité reality (8), snažit se najít problém z více pohledů (9), opatrně formulovat závěry (10), uvědomit si, že zákony v oblasti výchovy mají stochastickou povahu (11), uplatňovat týmový interdisciplinární přístup (12), dodržovat etické normy (13) a neohrozit objektivitu a věrohodnost řešení a výsledků výzkumu zanicením (14).

Za zvlášť podnětné považuji 11. doporučení, kde se navrhuje rozlišovat mezi zákony (tj. vztahy obecně platnými) a zákonitostmi (vztahy s omezenou nebo pravděpodobnostní povahou). Návrh je oprávněně doplněn konstatováním, že v pedagogickém výzkumu jde především o hledání zákonitostí.

Druhá část práce (kap. 3–6) je zaměřena na koncipování výzkumu a problematiku s tím spojenou.

Ve 3. kapitole nazvané „Koncipování vlastního výzkumu“ se upozorňuje na nezbytnost rozlišení významu pojmů téma výzkumu, výzkumný problém a cíle výzkumu. Začínajícím výzkumníkům se zde připomíná, že dobrý výzkum není uzavřen řešením výzkumného problému, ale že v jeho závěrech mají být formulovány podněty k dalšímu výzkumu. Autor zde vymezuje i pojmy nezávisle a závisle proměnná a intervenující proměnná, při kterém označuje intervenující proměnné jako zvláštní případ nezávisle proměnných. I když se tohoto vymezování významu jednotlivých druhů proměnných v praxi pedagogického výzkumu také používá, často se jejich význam vymezuje i poněkud odlišně (viz např. Kalous, J.: Průvodce přípravou empirického výzkumu pro pedagogy a psychology. Praha, PÚJAK 1983, s. 20). Za příspěvek rozšiřující poznání v oblasti metodologie VPJ považuji v kap. 3 oddíl 3.2, ve kterém se pojednává o vymezování výzkumného pole. Kromě systematického postupu při vytváření modelu pole je zde uveden vhodně zvolený příklad výzkumného pole, kterého bylo použito při výzkumu účinnosti výuky. V oddílu „Hypotézy“ autor kromě jiného upozorňuje, že hypotézy vymezené na počátku výzkumu mohou být v průběhu výzkumu doplněny o další tehdy, ukáží-li se předtím nepředpokládané vztahy mezi některými proměnnými. K tomu je ovšem nezbytné založit rozsáhlou databázi, která později umožní využít metody, jež autor případně označil jako „výlov rybníka“.

Validita a reliabilita jsou probrány v kap. 4. K jejich objasnění je použito zjednodušeného a srozumitelného výkladu, což usnadňuje čtenáři pochopení významu. Při snaze porozumět pojmu validita však toto zjednodušení může vést k určitým nepřesnostem. Z textu např. nemusí být zcela zřejmé, že mezi validitou dat získaných nástroji

sběru dat (validita konstruktová, obsahová a kritériální) a validitou vnitřní (interpretovatelností výzkumných závěrů) a vnější (zobecnitelností výzkumných závěrů) je rozdíl, a proto nejde o dvě třídění jednoho a téhož konstruktů.

Silnou stránkou kap. 5 jsou především odpovědi na základní otázku, kterou si klade každý seriózní badatel: „Co má obsahovat dobrý výzkumný projekt?“ V návaznosti na předchozí kapitoly se zde pojednává o zdůvodnění projektu, údajích, které je vhodné uvést o řešitelích, základní bibliografii, analýze výzkumného pole, charakterizování základního souboru a způsobu pořizování výběru, hypotézách, výzkumných metodách, finanční rozvaze, časovém plánu, průběžné a závěrečné oponentuře i o předvýzkumu.

Druhou část publikace uzavírá kap. 6, ve které se čtenář přístupnou formou seznámí s jednotlivými úrovněmi měření, tj. měření nominálním, ordinálním, intervalovým a poměrovým.

Kap. 7 a 8 tvoří **třetí část práce**, v níž se autor soustředil na metody a techniky VPJ a na jejich analýzu. V úvodu 7. kap., kde diskutuje vymezení pojmů „výzkumná metoda“ a „výzkumná technika“, dospívá oprávněně k názoru, že se naši autoři publikující práce z metodologie VPJ při vymezení těchto pojmů neshodují. Formuluje proto vlastní vymezení: „*Výzkumná metoda je...obecným metodologickým nástrojem k získání a zpracování dat, vymezeným širší a komplexnější úhel pohledu na šetřenou problematiku.*“ Od metody pak odlišuje výzkumnou techniku, již považuje za „*dílčí operační nástroj, který cíleně realizuje strategický záměr vymezený zvolenou metodou*“. Z kontextu je zřejmé, že význam pojmu „výzkumná technika“ je totožný s významem pojmu „nástroj sběru dat“, s nímž se setkáváme u současných zahraničních metodologů.

Autor zde uvádí také vlastní návrh klasifikace výzkumných metod a technik. Přitom využil u nás často uplatňované smíšené klasifikační kritérium, kdy se výrazněji nerozlišuje metoda od techniky. Autorem navržená klasifikace obsahuje dvanáct metod: explorační (1), ratingové (2), Q-třídění (3), psychosémantické (4), obsahové analýzy (5), testů (6), projektivní (7), měření sociálních vztahů (8), behaviorální (9), experimentální (10), školní etnografie (11) a longitudinálního šetření (12). U každé z metod je uvedeno několik používaných technik, např. u explorační metody je to dotazník, anketa, autobiografie, rozhovor a беседа. Domnívám se, že dobře míněný návrh klasifikace je zčásti diskutabilní, protože mezi metody autor zařadil i to, co označuje jako techniky, např. testy, které osobně považuji za nástroje sběru dat. Informaci získaných testy lze použít při uplatnění několika výzkumných metod, což je např. experiment, výzkum ex post facto či longitudinální šetření. Podobně určité techniky, jako jsou dotazník, projektivní techniky nebo posuzovací škály, mohou být nejen při jedné, ale při několika výzkumných metodách.

Čtenář v 7. kap. ocení doporučení jak postupovat při výběru vhodné výzkumné metody a technik i „pravidel hry“ při návrhu a ověření nové výzkumné techniky.

8. kap. „Analýza vybraných výzkumných metod a technik“ je nejobsáhlejší kapitolou, tvoří téměř polovinu celé monografie. Její rozsah je však oprávněný, protože autor v této kapitole podrobně seznamuje s jednotlivými metodami a technikami sběru dat v pořadí, v kterém je uvedl v jím navržené klasifikaci. Vedle popisu jednotlivých metod a technik a jejich funkce ve VPJ, jejich kladů a nedostatků nezapomíná ani na doporučení jak postupovat v případě, kdy badatel si musí navrhnout novou techniku sběru dat sám. Metody a techniky ilustruje

vhodnými příklady z VPJ, z nichž mnohé zahrnují popis výzkumů, metod a výzkumných technik ze sedmdesátých a osmdesátých let, kdy autor působil v Pedagogické laboratoři Výzkumného ústavu odborného školství. Nejvíce místa v této kapitole je věnováno často používaným metodám a technikám – explorativní metodě, testům, ratingu a měření sociálních vztahů. Není však opomenuta ani kratší, avšak dostatečně informativní charakteristika etnografického výzkumu.

V části 8. kapitoly věnované obsahové analýze autor rozlišuje mezi školskou a školní dokumentací. Školskou dokumentací rozumí dokumenty určující pojetí výchovy a vzdělávání na všech školách v republice, např. školské zákony, studijní plány, osnovy a standardy vzdělávání. Školní dokumentaci pak vymezuje jako dokumentaci týkající se chodu školy, např. plán práce školy, školní řád, zápisy z klasifikačních porad, zprávy z inspekce. Zde je možné použít i jiného třídění a označení. V oblasti vzdělávání lze rozlišit dokumenty (nikoli dokumentaci), které jsou normativní povahy a platí buď celostátně (např. školské zákony, vzdělávací programy a standardy vzdělávání), nebo lokálně (např. školní řád, řád pro učitele), a školní dokumentaci (třídění knihy, třídění výkazy a další dokumentaci, kterou autor pod tímto označením uvádí).

Odd. 8.6 osmé kapitoly je věnován testům. Kromě didaktických testů je zaměřen i na vybrané testy psychodiagnostické - testy inteligence (Amthauerův TSI, test Wechsler-Bellevue), testy osobnosti (Eysenckův osobnostní dotazník EOD, Cattellův 16 PF) a testy psychomotorické. Správně se zde zdůrazňuje, že psychodiagnostické testy mohou badatelé v oblasti VPJ, kteří nemají psychologické vzdělání, používat pouze v přímé spolupráci s psychology.

V této kapitole má čtenář možnost seznámit se nejen s běžnými metodami a technikami sběru dat, ale i s málo známými, ale užitečnými technikami, jako jsou např. projektivní interview, technika zjišťování preferenčních postojů učitelů k žákům a pozorovací technika závislosti úrovně interakce mezi učitelem a žákem. Některé z těchto technik jsou dílem samotného autora publikace.

V poslední části monografie J. Pelikána se stručně pojednává o shromažďování a zpracování výzkumných dat, o psaní výzkumné zprávy a o týmovém výzkumu. Autor připomíná zásadu, že o způsobu zpracování dat by badatel neměl uvažovat až po jejich shromáždění, ale že představa o jejich analýze a interpretaci by měla být nedílnou součástí výzkumného projektu. Připomínka není zbytečná, protože v praxi pedagogického výzkumu se tato zásada často nedodržuje. Badatel se pak při analýze dat setká s nemalými problémy. Při shromažďování dat se v publikaci doporučuje vytvářet o zkoumaných objektech co nejrozsáhlejší databázi, která při realizaci výzkumu umožní využít k vysvětlení zkoumaných jevů i těch proměnných, jejichž působení mohl badatel při koncipování výzkumu považovat za nepodstatné. Autor tímto doporučením opět navazuje na svoji originální myšlenku – tzv. výlov rybníka. Postup při psaní výzkumné zprávy i požadavky na strukturu jejího obsahu jsou uvedeny stručně a výstižně. Složitost pedagogických jevů vyžaduje při jejich zkoumání čím dál tím více týmové spolupráce založené na dělbě práce. Za nejtypičtější formu týmové práce autor považuje mezioborové týmy, jejichž práce je podstatně produktivnější a interpretace výsledků výzkumu může vystihnout širší škálu významů, např. i psychologických, sociologických nebo politologických. Plně se ztotožňuji s kritikou dosavadního systému udělování doktorátů, docentur

a profesur, který vyžaduje předložení výsledků individuální vědecké práce. Tím jsou badatelé nuceni k individuálnímu výzkumu a jejich podíl na týmovém výzkumu, pro rozvoj poznání podstatně efektivnějším, zůstává nedoceněn.

Monografie J. Pelikána je vyzrálou, osobitou a konzistentní prací, která představuje vý-

znamný příspěvek k metodologii pedagogického výzkumu. Je napsána svěžím a srozumitelným jazykem, je velmi dobře graficky upravena a jednotlivé problémy obecnější povahy jsou ilustrovány vhodně zvolenými příklady z praxe pedagogického výzkumu. Zaslouží si pozornost nejen studentů pedagogiky a učitelství, ale i všech odborníků z oblasti pedagogiky a pedagogické psychologie.

Petr Byčkovský

FILOSOFIE – VÝCHOVA – HODNOTY. **Sborník k významnému životnímu jubileu** **prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.**

Praha, PedF UK 1999. 116 s.

□ U příležitosti významného životního jubilea prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc., vedoucí katedry filosofie a filosofie výchovy PedF UK, uspořádali doc. S. Dorotíková, doc. J. Kořa a PhDr. P. Lipertová sborník filosofických, filosoficko-pedagogických a kome-niologických úvah blízkých spolupracovníků a žáků paní profesorky. Sborník kromě autor-ských příspěvků přináší stručné hodnocení díla prof. Peškové a několik tematicky vybraných myšlenek z jejích publikací.

Mottem sborníku se stalo vyznání studenta interního doktorského studia Mgr. Jana B. Uhlíře, v němž s obdivem poukazuje na umění prof. Peškové v citlivém pedagogickém, lidském a partnerském přístupu ke studentům přivádět je k horizontům vědění a poznání. Vědecké a pedagogické zásluhy, lidské kvality prof. Peškové připomíná v úvodním laudatiu děkan PedF UK prof. PhDr. Z. Helus, DrSc., zvláště s ohledem na její činnorodé působení na PedF (od r. 1994), kde se paní profesorka mj. zasloužila o zavedení doktorského studia v oboru filosofie výchovy.

Sborník obsahuje velmi podnětné myšlenky, úvahy, otázky, které osloví odborně či studijně různým způsobem zaměřené osoby, akademickou i širší veřejnost. Alespoň stručně naznačme, čím může sborník inspirovat.

1. N. Pelcová: Člověk jako „ens amans“ a výchova založená na sympatii. Autorka se věnuje antropologickým východiskům výchovy dle filosofie M. Schelera. Člověk, jehož podstata není uchopitelná z psychofyzické konstituce, se utváří jako lidská osoba v lásce a poznání. Produktivní prostředí výchovy a vzdělání se zakládá na sympatii, která v blízkosti bez porušení distance naplňuje zúčastněné vzájemností, sdílenou péčí, hodnotovou orientací, participací na celkovém smyslu.

2. S. Dorotíková: Hodnocení jako filosofický problém. Filosofie zkoumá ontologickou zakotvenost hodnot, vztah člověka k hodnotám. Svět hodnot je dle autorky integrální součástí lidského života (tj. i sociálního), je světem vztahů včetně schopnosti člověka hodnoty vnímat, posuzovat jejich alternativní povahu, volit je a preferovat,

rozhodovat „za“ a „proti“. Jednání, poznání a hodnocení nejsou oddělené činnosti. Výchova vyžaduje odpovědnou orientaci ve světě lidsky, pluralitně smysluplném.

3. J. Lorenzová: Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti. Prožíváme krizi hodnot a osobní zodpovědnosti, globalizaci a relativismus hodnot, spor liberální a komunitaristické hodnotové koncepce, hodnotového realismu a naturalismu, emocionalismu a racionalismu. Postmoderní diskurs není prost hodnotového zaměření, avšak postrádá určení vyššího řádu. Škola má rozvíjet co nejširší osobní svobodu a usilovat o hodnotově integrovanou společnost. Autorka podává nárys hodnotového kurikula veřejné školy a zabývá se profesní etikou učitele.

4. O. A. Funda: Moira mezi světem idejí a logem kosmu. V antickém předfilosofickém a filosofickém období lze objevit řadu výrazů lidského údělu. Např. lidství v poutech „moira“, ve stínu „aisa“, v tragice pramenící z protikladu (jinak spolupatříčných) hodnot, v činné vzpouře proti sudbě bohů. Antická filosofie v kriticky racionální reflexi nad světem a lidským místem v něm rozvíjela dialog dvou koncepcí lidského údělu – duchovního, usebraného přivádění člověka k platné idealitě a rozumného vřazování člověka do řádu přírody a kosmu. Filosofie výchovy tento dialog dále pěstuje. K její platonické tradici náleží i J. A. Komenský, J. Patočka i J. Pešková.

5. J. Koťa: Filosoficko-pedagogické úvahy o profesionalizaci učitelství. V čem tkví smysluplnost filosofického vybočení z řádu věcí? Filosofická touha po poznání souvisí zejména s vnitřní kultivací člověka, se vzdělavatelským zasvěcením do toho, „co má být“, s ideací, která prolomuje přirozenou setrvačnost jednání. Pastýřská moc má též filosofické založení. V moderní civilizaci sílí tlak expertních systémů, vliv expertního vě-

dění. Nezaujatá služba opřená o hledání pravdy, univerzitní vzdělanost prochází krizí. V labyrintu světa je profesionalizace učitelství otevřený problém.

6. D. Čapková: K pojetí světla v díle J. A. Komenského. Dle Komenského člověk, lidstvo touží po plnějším světle. Vnější, vnitřní a věčné světlo skýtá „kniha“ přírody, lidské mysli a Písmo. Otcem světla je Bůh. Člověk se vztahuje k celku světa v jednotě mysli, vůle i lidských sil, tj. v plnosti světla moudrosti. Škola je dílnou světla. Přijímat a dávat světlo je posláním lidství, člověk je s to napravovat porušenost sebe i světa, je za světlo odpovědný.

7. J. Přivratská: Univerzalita jazykové komunikace jako předpoklad integrace společnosti. Integrační procesy naší civilizace souvisejí i s jazykovou komunikací. Již J. A. Komenský s ohledem na pansofii řešil otázky panglottie, koncipoval projekt univerzálního jazyka. Komenský uvažoval o soustavě tvořené trojí úrovní: společného jazyka (monoglottia), jazyků hlavních (polyglottia) a národních (pantoglottia). Dnes se v mezinárodním měřítku uplatňují jednak umělé, jednak přirozené jazyky. 21. století bude nejspíše spjato s „mezinárodní angličtinou“.

8. J. Uhlířová: Hrové činnosti předškolního věku v pojetí J. A. Komenského. Komenský spojoval herní činnost s průběhem celého lidského života. Zvláště si pak uvědomoval výchovný význam hry, její didaktické funkce. V dětském životě hra rozvíjí tvůrčí aktivity dítěte, přispívá k jeho zdraví, podporuje pocity libosti, rozvíjí rozum, představivost, zručnost, napomáhá k jeho vnitřní harmonizaci i k harmonizaci se světem, lidmi, přírodou, Bohem. Vychovatel musí rozumět potřebám dítěte, sledovat výchovné cíle, zvládat poměr mezi dětskou spontaneitou a vedením dítěte. Hrovou činnost by měli uplatňovat v předškolním věku zejména rodiče.

Sborník FILOSOFIE – VÝCHOVA – HODNOTY dokládá, že filosofie výchovy má své hluboké ideové kořeny i své opodstatnění v soudobém myšlení, že je nejenom

možnou, ale též potřebnou orientací ve vědeckém i vzdělávacím usilování, že se s nálehavostí připojuje k otevřenému rozumnému výchově v její složitosti, závažnosti i kráse.

Miroslav Joukl

STYK, O. – LAŠŠÁK, V.: Závěry z manažerského vzdělávání funkcionářů Univerzity Mateja Béla v Banskej Bystrici. In: ACADEMIA, 10, č. 1, 1998, s. 26–35.

Autoři, absolventi pětiletého kurzu pro příští školitele v oblasti managementu (realizovaného v režii britského Know-How Fund a British Council v Bratislavě), se věnují tématu zajímavému, velmi závažnému a dosud nepřiliš dostatečně řešenému: vzdělávání akademických funkcionářů v oblasti řízení. S oporou o vyjádření akademických funkcionářů i o vlastní zkušenost konstatují častou nepřipravenost lidí vstupujících do této práce, a to právě v řídicích kompetencích („slabé kompetence manažerských samorostů“ – s. 27) a zdůrazňují nutnost soustavnějšího vzdělávání a proškolení zmíněné skupiny pro adekvátnější fungování v těchto složitých a náročných funkcích. Nově přichozí akademičtí funkcionáři se dnes učí spíše pozorováním práce druhých, mají tendenci pokračovat ve stylu svých předchůdců, opírají se o vlastní dosavadní zkušenosti a intuici – a to není mnoho, konstatují autoři. Jsou přesvědčeni, že „tichá reforma“ slovenských VŠ nebude možná bez změny přístupu k řízení fakult, a sami nabízejí zkušenosti z vlastní iniciativy v daném směru: tréninkového kurzu pro manažery UMB v Banské Bystrici, který proběhl v období září 1998 – leden 1999. Popisují cíle a záměry projektu, program (celkem 13 dní pro 5 základních modulů – „Základní komunikační dovednosti manažerů“, „Plánování a strategické plánování“, „Motivace, vedení lidí a budování týmu“, „Administrativní dovednosti – organizační práce manažera“, „Tvorba a vedení plánů osobního rozvoje“, jako nadstavbové pak zmiňují i další 2 moduly, a to „Psaní a vedení mezinárodních projektů“ a „Asertivita v práci manažera“). Nepřiliš se přitom věnují i metodám, prostor však dávají hodnocení celého projektu ze strany účastníků a v závěru shrnují řadu svých zkušeností z realizace projektu. Mnoho z nich, jakož i některé další uvedené poznatky, by mohly být užitečné také pro nás.

(mp)