

e-PEDAGOGIUM

II/2008

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou. Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: doc. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Oponenti: PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D.

PhDr. Jana Kašpárková, Ph.D.

PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

PhDr. Eva Urbanovská, Dr.

PhDr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

doc. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

ISSN 1213-7758 tištěné verze

ISSN 1213-7499 elektronické verze.

OBSAH

ČLÁNKY	5
Použití „ZUMAL“ v současné němčině	7
Jarmila Dubová	
Výzkum školního klimatu v projektu zdravá škola	13
Ilona Jirečková	
Efektivita pedagogického dozoru při hromadných písemných skúškach	22
Eva Labašová, Viera Kaššáková, Stanislav Minárik	
Intervenčný program na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu a sociálnych schopností budúcich učiteľov	32
Katarína Macková	
Pohled na speciálněpedagogickou péči o seniory s demencií	54
Oldřich Müller	
Speciálněpedagogická gerontagogika – výsledek změn paradigmatu speciální pedagogiky	61
Oldřich Müller	
Projekt bezbariérová Olomouc – východiska, strategie a vývoj	69
Miroslav Pilát	
Podpora učitelům předškolního vzdělávání při implementaci kurikulární reformy	78
Ladislava Šmidová	
Včasná identifikácia a analýza výchovných stratégií rodičov s postihnutím vo vzťahu k dieťaťu so zdravotným oslabením	86
Erika Tichá, Lenka Juričeková	
RECENZE	107
Nadané dítě a rozvoj jeho schopností	109
Eva Hotová	

K problematice psychologie existence	111
Simona Juříčková	
Metodika: Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy	114
Žaneta Káňová	
Elektrotechnické stavebnice	116
Jan Kubrický	
Young learners	119
Veronika Kržinová	
Learning and teaching english a course for teachers	122
Veronika Kržinová	
Psychopedie	124
Oldřich Müller	
Právo a e etika v péči o nemocné a postižené	126
Miroslav Pilát	
Sborník ruských textů pro neučitelské obory	129
Jitka Porupková	
Recenze publikace 5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3-11 let)	132
Kamila Pospíchalová	
Sociální psychologie pro pedagogy	134
Jitka Šlímová	
OSTATNÍ	137
Odkaz Lea Kestenberga stále živý	139
Alena Bujoková, Alena Vsetičková	
Vzpomínka na doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna (13. 9. 1923–11. 9. 2008)	142
Miroslav Dopita	

ČLÁNKY

POUŽITÍ „ZUMAL“ V SOUČASNÉ NĚMČINĚ

Jarmila Dubová

katedra německého jazyka, PdF UP

Zumal se v němčině řadí k příslovcím, v novějších mluvnicích k částicím; překládá se *zvláště, zejména, především*. Příslovce *zumal* se dá použít v dodatku a překládá se *zvláště, zejména*.

V důvodových větách nelze spojku *zumal* zaměňovat se spojkou *weil*. Spojka *zumal* uvádí v důvodové větě ještě nějaký další, dodatečný důvod. Na rozdíl od spojky *weil* lze spojku *zumal* použít jen ve vedlejší větě, která následuje za větou hlavní. Překlad spojky *zumal* v důvodové větě je *zvlášť když*. Spojení *zumal da* se v současné němčině nepoužívá. Nejlépe je tato problematika vysvětlena v příručce ABC der deutschen Nebensätze. Pokud jde o procvičování německé mluvnice, je dobré vysvětlit nejdříve teorii a pak použít příklady, které nejsou vytrženy z kontextu, například krátké aktuální zprávy z internetu.

Zumal in Contemporary German

The article deals with „zumal“, which can be used as adverb, particle or conjunction.

It focuses in particular on its usage as conjunction, which is translated as „zvlášť když“ into Czech.

Klíčová slova:

zumal - příslovce, zumal - částice, zumal - spojka

Key words:

zumal - adverb, zumal - particle, zumal - conjunction

Použití „zumal“ v současné němčině

Použití *zumal* v současné němčině je trojí: může být příslovcem v dodatku, částicí, a ve větě důvodové spojkou.

Použití v dodatku je jednodušší, jedná se o příslovce (synonymum v němčině je *vor allem, namentlich*) a překládá se *zvláště, zejména*: „*alle, zumal die Neuen, waren begeistert/ alle waren begeistert, zumal die Neuen; sie nimmt die Einladung gern an, zumal da/ wenn sie allein ist* (Duden. Deutsches Universalwörterbuch 2003: 1871). Tento dodatek stojí většinou za větou. Jak ukazuje následující

příklad, může být vložen do věty: „Die Straße ist, zumal in der Zeit des Berufsverkehrs, sehr laut“ (Berger – Drosdowski 1985: 783).

Německé gramatiky uvádějí zumal jako částici, např. Ulrich Engel (Engel 1988: 765) bez uvedení příkladu a Gramatika autorů Gerhard Helbig – Joachim Buschas příkladem „Zumal seinen Freund hater verärgert“ (Helbig – Buscha 1991: 484), který se přeloží „Zvláště/především svého přítele rozzlobil“. I v českém překladu jde o částici.

Použití zumal jako spojky pro českého uživatele obtížné, protože v češtině se dá jen těžko najít přesný ekvivalent. Proto se studující většinou použití zumal v tomto případě vyhýbají. Synonymem v němčině je *besonders da, weil, vor allem da* což je možné přeložit *zvláště když/ protože/ protože především*. Německo-český slovník uvádí překlad s příklady „*zvláště když, poněvadž, protože, zvláště proto, že. Er hat immer eine belegte Stimme, zumal er langegeredet hat. Má stále zastřený hlas, zvláště když dlouho mluvil. Ich muß jetzt lernen, zumal ich in der letzten Zeit viel versäumt habe. Musím se učit, protože, zvláště proto, že jsem v poslední době hodně zameškal“ (Siebenschein 2002: 1643).*

Pokud ovšem vyjdeme z české věty, ve které použijeme *zvláště když/ protože/ především*, pak většina uživatelů nepoužije zumal, ale spojku *weil*. Není to nesprávný překlad, ale k objasnění použití zumal je nutné vyjít z použití v němčině. Pro uživatele je nejjednodušší sáhnout po slovníku: „*Sie nimmt die Einladung gern an, zumal sie allein ist“ (Duden. Deutsches Universalwörterbuch 2003:1871); zde ale vysvětlení použití spojky nenajdeme.*

Spojka zumal se řadí k důvodovým, ale ne vždy je použití v mluvnicích jasně vysvětleno. Například „Mluvnice současné němčiny“ použití nevysvětluje vůbec. Je uveden jen příklad bez dalšího vysvětlení: „*Man hat die Versuche aufgegeben, zumal Aussicht auf Erfolg immer geringer wurde. Pokusy byly zastaveny, (zvláště) když se vyhlídky na úspěch neustále zhoršovaly“ (Povejšil 1987: 307). V gramatice W. Junga je spojka jen vyjmenována jako důvodová, příklad však uveden není (Jung 1967: 72, Jung 1976: 383). Bez dalšího vysvětlení je i příklad v „Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“: „*Ich kann ihm seinen Wunsch nicht abschlagen, (zumal) da/ zumal er immer so gefällig ist“ (Drosdowski 1995: 397).**

Při použití spojky zumal v důvodové větě – na rozdíl od spojky *weil* – je nutné další důvod: „*Aus dem Ausflug wird nichts, zumal der Bus kaputt ist. (zusätzlicher Grund: Der erste Grund war das schlechte Wetter)“ (Götze – Hess-Lüttich 1989: 271). Tento příklad není příliš jasný, věta je vytržena z kontextu. Nejvýstižněji je tento jev vysvětlen v „Deutsche Grammatik“: „*Subordinierend. Kausal. Zusätzlicher Grund. Der Lehrer lobte den Schüler, zumal sich dessen Leistungen**

schon seit längerer Zeit verbesserten“ (Helbig – Buscha 1979: 427). Upozorňuje se na to, že je rozdíl mezi užitím *weil* a *zumal*, i když příklad je poněkud poplatný době: „*Der Arbeiter wurde ausgezeichnet, weil er die Norm übererfüllt hatte*“ (Helbig – Buscha 1979: 427). „*Der Arbeiter wurde mit einer hohen Auszeichnung geehrt, zumal er schon das zweite Mal viele Gelder für den Betrieb eingespart hatte*“ (Helbig – Buscha 1979: 426). V novějším vydání upozornění na rozdíly zůstalo, první věta zůstala, další příklad je jen zčásti upraven: „*Der Techniker wurde ausgezeichnet, weil er das neue Verfahren entwickelt hat*“ (Helbig – Buscha 1991: 474). Příklad se spojkou *zumal* odpovídá komunikativnímu použití: „*Wegen des schlechten Wetters fahren wir nicht weg, zumal wir auch noch keine Unterkunft besorgt haben*“ (Helbig – Buscha 1991: 474).

Rozdíl mezi *weil* a *zumal* je nejen ve vyjádření dodatečného důvodu. Důležitá je Engelova poznámka, že spojka *zumal* se dá použít pouze ve větě vedlejší, která následuje po větě hlavní: „*Wegen dieser Gerüchte mußte der Kanzler den Minister entlassen, zumal dieser sich auch nicht gerade durch eine geschickte und erfolgreiche Amtsführung ausgezeichnet hatte*“ (Engel 1988: 269).

Ve cvičebnicích gramatiky pro středně pokročilé se uvádí příklad „*Bei solchem Wetter bleiben wir lieber zu Hause, zumal unsere Ausrüstung nicht gut ist*“ (Dreyer – Schmidt 1995: 145). Ve cvičebnici pro pokročilé je použití *zumal* vysvětleno na příkladu „*Flüsse und Meere sind (wegen ihres Fischreichtums) für die Menschen sehr wichtig, zumal sie auch als Handelswege benutzt werden*“ (Hall – Scheiner 1999: 194). V obou případech následuje vysvětlení o dodatečném důvodu, ale ve cvičeních, která procvičují důvodové věty, však už tato spojka není.

Problematiku spojky *zumal* nejlépe popisuje, vysvětluje a procvičuje příručka „ABC der deutschen Nebensätze“. Nejen že se opakuje nutnost dodatečného důvodu a postavení vedlejší věty za větou hlavní, ale je zde srovnání se spojkami *auch deshalb* a spojením *um so mehr*, které se používá v písemném projevu, nikoliv mluveném. Procvičení pak následuje na množství vět, které je možné obměňovat podle vzoru (Zielinski 1998: 72).

Spojku *zumal* je možné použít ve spojení *zumal da*, *zumal wenn*: „*Sie kann ihn nicht ausstehen, zumal wenn er betrunken ist, Ich kann es ihm nicht abschlagen, zumal da er immer so gefällig ist* (Berger – Drosdowski 1985: 783). Hned po tomto příkladu autoři upozorňují, že se spojka *da* ve spojení *zumal da* v současné němčině vypouští.

Metodická poznámka: V tomto případě se potvrdilo, že teoretický výklad musí předcházet praktickému vlastnímu tvoření vět. Věta *Zumal ich den Wecker*

nicht gehört habe, habe ich verschlafen je zcela nesprávná, a to jak z hlediska obsahu, tak z hlediska větné stavby. Ve výuce německého jazyka pro pokročilé se vyplatí najít aktuální použití v internetu, např. v krátkých zprávách s aktuální tematikou a doplnit věty z kontextu. Příklad filmové recenze: *Departed - Unter Feinden (2 DVDs). 15. April 2007. Ich möchte Martin Scorsese einfach nur für sein neues Werk danken, da es mir sehr, sehr gut gefallen hat und ich begeistert bin. Ich bin eigentlich jemand, der Mafiafilme bis auf 100 km meidet, doch das Katz- und Mausspiel zwischen Leonardo DiCaprio und Matt Damon hat mich dann doch interessiert, zumal man gespannt darauf wartet, wie das Ganze eigentlich endet. Es mag vielleicht ein paar Leute geben, die meinen, dass der Film zu brutal sei, aber genau deswegen ist er ja auch ab sechzehn und ich finde, dass diese Härte gerechtfertigt ist, da man nicht behaupten kann, dass Martin sie sich aus der Nase gezogen hat, zumal die Macher und Erfinder der Story drei Vorschulungen hatten. Da wäre einmal das originale Drehbuch, die wahre Mafiavergangenheit von Boston und Scorseses eigene Erfahrungen aus seiner Kindheit in Little Italy. Somit wäre die Echtheit der Szenerie bewiesen und gerechtfertigt. Departed führt uns in die Welt der Mafia und lässt uns hautnah bei der Korruption von Polizei und Mafia dabei sein, wodurch mir eine düstere Welt offen gelegt wurde, von der man zwar weiß, dass sie existiert, es aber nie wirklich mitbekommt. Wie oft trifft man schon einen Costello einfach so auf der Straße? Das Werk ist geprägt durch einen rasanten, exzellenten Schnitt (Thelma Schoonmaker) und seine perfekt ausgesuchte Musik, wobei mir am besten das Lied "I'm shipping up to Boston" gefällt. Die vier Oscars hat sich der Film sichtlich verdient und ich kann Ihnen diese DVD nur ans Herz legen und wünsche viel Spaß beim Ansehen!* (http://www.amazon.de/gp/cdp/member-reviews/A2DN08PK38IF9?ie=UTF8&sort_by=MostRecentReview)

Závěr:

Zumal se v němčině řadí k příslovcím, v novějších mluvnicích k částicím; překládá se *zvláště, zejména, především*. Příslovce *zumal* se dá použít v dodatku a překládá se *zvláště, zejména*.

V důvodových větách nelze spojku *zumal* zaměňovat se spojkou *weil*. Spojka *zumal* uvádí v důvodové větě ještě nějaký další, dodatečný důvod. Na rozdíl od spojky *weil* lze spojku *zumal* použít jen ve vedlejší větě, která následuje za větou hlavní. Překlad spojky *zumal* v důvodové větě je *zvláště když*. Spojení *zumal da* se v současné němčině nepoužívá. Nejlépe je tato problematika vysvětlena v příručce ABC der deutschen Nebensätze. Pokud jde o procvičování německé

mluvnice, je dobré vysvětlit nejdříve teorii a pak použít příklady, které nejsou vytrženy z kontextu, například krátké aktuální zprávy z internetu.

Zusammenfassung:

Zumal wird im Deutschen als Adverb, Partikel und Konjunktion verwendet; ins Tschechische wird *zumal zvláště, zejména, především* übersetzt.

Das Adverb *zumal* wird ins Tschechische mit *zvláště, zejména* übersetzt.

In Kausalsätzen kann man zwischen *zumal* und *weil* nicht beliebig wählen. Die Konjunktion *zumal* erfordert einen zusätzlichen Grund. Im Unterschied zu *weil*, kann die Konjunktion *zumal* vor allem in einem nach einem Hauptsatz nachgestellten Nebensatz gebraucht werden. Die Übersetzung der Konjunktion *zumal* ist dann *zvláště když*. Die Verbindung *zumal da* ist im heutigen Sprachgebrauch selten. Am besten wird die Problematik im Handbuch „ABC der deutschen Nebensätze“ behandelt. Was die Methodik betrifft, ist es gut, zuerst die Theorie zu erklären und dann Beispiele zu verwenden, die nicht aus dem Kontext gerissen wurden, zum Beispiel aktuelle Kurznachrichten aus dem Internet.

Literatura:

BERGER, D.- DROSDOWSKI, G.: *Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Dudenverlag : Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1985.

DROSDOWSKI, G.: *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Dudenverlag : Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1995.

DREYER, H.- SCHMITT, R.: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Verlag für Deutsch : Ismaning 1995.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG : Mannheim 2003.

ENGEL, U.: *Deutsche Grammatik*. Julius Groos Verlag : Heidelberg 1988.

GÖTZE, L. - LÜTTICH, E.: *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache*. Lexikographisches Institut : München 1989.

HALL, K. -SCHEINER, B.: *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*. Verlag für Deutsch : Ismaning 1999

HELBIG, G. - BUSCHA, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländer Unterricht*. Verlag Enzyklopädie : Leipzig 1979.

HELBIG, G. - BUSCHA, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländer Unterricht*. Langenscheidt : Leipzig, Berlin, München 1991.

JUNG, W.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Bibliographisches Institut : Leipzig 1967.
POVEJŠIL, J.: *Mluvnice současné němčiny*. Akademia : Praha 1987.
SIEBENSCHEN, H.: *Německo-český slovník*. Leda : Český Těšín 2002.
ZIELINSKI, W.: *ABC der deutschen Nebensätze*. Max Hueber Verlag : Ismaning 1998.

PhDr. Jarmila Dubová, Ph.D.,
katedra německého jazyka PdF UP

VÝZKUM ŠKOLNÍHO KLIMATU V PROJEKTU ZDRAVÁ ŠKOLA

Ilona Jirečková

Abstrakt

Účelem příspěvku je informovat o výzkumu provedeném v roce 2007 na Střední zdravotnické a sociální škole v Chrudimi, která je součástí řetězce škol podporujících zdraví. Tento projekt se svými zásadami snaží vytvářet pozitivní klima školy.

Text představuje částečné výsledky kvantitativního dotazníkového šetření, kde byli dotazováni studenti, jejich rodiče a interní učitelé. Zaměřuje se na posuzování pěti oblastí školního klimatu třemi skupinami respondentů. Dále na rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými ročníky školy. Závěrem práce je zjištění, v jaké míře se názory skupin dotazovaných odlišují a jejich souhrnné hodnocení klimatu školy. Celkové názory dotazovaných ukazují na pozitivní školní klima.

Práce přispívá k informovanosti o aktuální tematice klimatu školy a zároveň k evaluaci klimatu na vybrané škole.

Klíčová slova

Klima školy, výzkum školního klimatu, oblasti klimatu školy, projekt Zdravá škola, kvantitativní výzkum, evaluace.

Abstract

Health Promoting School Project – Research of School Climate

The main goal of this contribution is to inform about the research carried out in 2007 on Medical and Social Secondary School at Chrudim that belongs among Health Promoting Schools. The principles of this project are to create a positive school climate.

The text presents partial results of a quantitative questionnaire inquiry, where students, their parents and teachers were examined. It focuses on evaluation of five areas of school climate by three groups of respondents and by four grades of the school. The conclusion is based on the findings that show how the opinions and the overall evaluation of the school climate of the respondent groups differ.

The paper contributes to awareness of the topical issue of school climate and, at the same time, to evaluation of climate of the chosen school.

Key words

School climate, research of school climate, areas of school climate, Health Promoting Schools, quantitative research, evaluation

1 Úvod

Prostředí má na člověka zásadní vliv, který je třeba si uvědomit ve všech oblastech lidského života, ať už v rodině, ve škole či v zaměstnání. Mnozí odborníci ve světě i v České republice zkoumají působení tohoto jevu na člověka a to, jak využívat vlivu prostředí na prožívání a chování zaměstnanců, pacientů, klientů, žáků nebo učitelů. S prostředím souvisí klima, které můžeme zjednodušeně popsat jako působení prostředí a to, jaké pocity a jednání v lidech vyvolává. Stále ještě jde o nový pojem a hlavní cestou k jeho objasnění je výzkum.

Záměrem tohoto textu je popsat vliv zásad projektu Zdravá škola na klima školy, současně informovat o některých předešlých výzkumech s tímto jevem souvisejících. Dále stručně charakterizovat klima na Střední zdravotnické a sociální škole v Chrudimi, která jako první střední škola v ČR získala v roce 2005 titul „Zdravá škola“. Na této škole jsme provedli výzkum jako součást evaluace školy. Využili jsme metodu Dotazníku ke zjišťování kvality školního klimatu.¹ Tento příspěvek shrnuje informace o vybraných částech výzkumu.

2 Zásady projektu Zdravá škola a jejich vliv na klima školy

V prostředí školy stráví každý člověk podstatnou část svého života. Škola je instituce, která má vedle rodiny zásadní vliv na formování lidské osobnosti a na její socializaci. To, jakým způsobem prožíváme a hodnotíme školní prostředí jde ruku v ruce s tím, jaký postoj si vytváříme ke vzdělání i společnosti, do které vstupujeme.

„Klima školy vymezujeme jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiálními), společen-

¹ KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc : VUP, 2007.

*skými, sociálními a kulturními dimenzemi.*² Kašpárková vymezuje pět oblastí školního klimatu, ze kterých budeme dále vycházet ve výzkumné části. Jsou to: celkový vztah a motivace ke škole, kvality a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy.³

S klimatem školy úzce souvisí právě zásady projektu „Zdravá škola“, které se snaží tento jev pozitivně ovlivňovat z hlediska věcného, sociálního i organizačního prostředí školy. Ke třem pilířům projektu patří pohoda prostředí, zdravé učení, a otevřené partnerství.⁴

Prvním pilířem je pohoda prostředí, a to jak věcného, tak sociálního i organizačního. Ve škole se řadí k věcnému prostředí veškeré budovy a venkovní prostory. Mělo by být především zdravotně nezávadné, bezpečné, funkční, estetické, podnětné a motivační a v neposlední řadě dostupné. Sociální prostředí vytváří všichni jednotlivci a skupiny ve škole a měli by se vzájemně považovat za rovnocenné partnery. Za důležité pojmy v oblasti sociálního prostředí považují autoři úctu, důvěru, snášenlivost, uznání, účast a empatii, otevřenost a vůli ke spolupráci a pomoci. K organizačnímu prostředí řadí tvůrci programu režim dne, který by měl odpovídat potřebám žáků, zdravou výživu a aktivní pohyb.

Druhý pilíř tvoří smysluplnost, možnost výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráce a motivující hodnocení, což je souhrnně označeno jako zdravé učení. Informace, které učitelé předávají žákům musí být pro ně srozumitelné a prakticky použitelné ve skutečném životě. K tomu mohou napomáhat jak metody výuky umožňující přímou zkušenost, tak i propojení vyučovacích předmětů do tematických celků. Učitelé by měli přistupovat k žákům individuálně, umožnit jim výběr činnosti podle úrovně jejich schopností a také zohledňovat věkové rozdíly mezi žáky. Ve výuce je samozřejmostí vedení žáků ke spolupráci a k pomáhání si navzájem, nikoli soutěživé prostředí. Každý žák by měl mít dostatek zpětné vazby a uznání ze strany vyučujícího. Zdravé učení tak koresponduje s potřebami učících se žáků a zároveň v nich rozvíjí sebedůvěru, samostatnost, iniciativu a zodpovědnost.

Třetím pilířem je otevřené partnerství založené na demokratickém společenství uvnitř školy, ale také mezi školou a obcí. *„ŠPZ dělá vše pro to, aby se co nejvíce proměňovala z tradiční hierarchické instituce v komunitu organizovanou na demokratických principech, kterými jsou zejména: svoboda a odpovědnost, zachování*

² GRECMANOVÁ, H: *Škola jako sociální instituce. Vyučovací klima. Pedagogická orientace* 2/2003. s. 3–4.

³ KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu.* Olomouc : VUP, 2007.

⁴ HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole.* Praha, Portál, 2006, s. 81–204.

*pravidel a spravedlnost, spoluúčasť a spolupráce.*⁶ Všechny skupiny ve škole jsou si rovnocenné, mají právo zasahovat do dění ve škole. Škola je otevřena veřejnosti a spolupracuje s obcí zejména v oblasti životního prostředí a volnočasových aktivit. Taktéž se snaží navázat spolupráci s nejbližší mateřskou školou.

3 Výzkum školního klimatu v ČR

Český výzkum školního klimatu vychází především ze zkušeností Ameriky, Austrálie, Německa a Rakouska. První výzkumy proběhly již v 70. letech a zabývaly se především vyučovacím klimatem. V 90. letech byly prováděny výzkumy sociálního klimatu školní třídy, učitelského sboru a klimatu komunikačního. Pro sběr údajů byly využívány především techniky pozorování, dotazníky a sociometrie, které ale vycházely ze zahraničních podmínek a musely být upravovány pro české poměry. Sestavováním českých dotazníků se zabývala Grecmanová (2007). Zabývala se také srovnáním klimatu českých a zahraničních škol. Výsledky potvrzovaly velkou podobnost.⁶

„I když je zatím výzkum školního klimatu záležitostí především výzkumníků, do budoucna by bylo žádoucí seznámit s ním ve větší míře také učitele a ředitele škol. Může jim totiž přiblížit život ve škole, její činnost, působení a význam, přivést je k evaluaci jejich funkcí. Výzkumem školního klimatu mohou zjistit nejen jaké klima ve škole je a na co může mít vliv, ale také jaké prostředí se na něm podílí.“⁷

V souvislosti s klimatem školy a programem Zdravá škola uvádíme výsledky výzkumného šetření, které proběhlo v roce 2001 na celém území ČR a jehož cílem bylo porovnat kvalitu sociálního klimatu na školách podporujících zdraví a na školách, které tento projekt nerealizují. Do výzkumného souboru bylo zahrnuto 33 škol v projektu Zdravá škola a 33 kontrolních (jiných) škol, což činilo více než 6000 respondentů z řad žáků druhého stupně ZŠ.⁸ *„Východiskem byla hypotéza, že výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu a pozitivní sociální klima je potřebným základem, kterým škola předchází výskytu sociálně patologických jevů a současně základem, při kterém se podaří účinněji čelit těm jevům, které se přesto vyskytnou.“⁹* První část výzkumu hledala odpovědi na otázku, jak se žáci

⁵ HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha, Portál, 2006, s. 179.

⁶ HRONOVÁ, M. *O výzkumu klimatu na našich školách*. Žurnál UP, č. 20, roč. 12, 2003. Dostupné na <http://www.upol.cz/fileadmin/zuparchiv/XII/cislo20.pdf>, ke dni 26. 1.2008.

⁷ GRECMANOVÁ, H. *Vliv prostředí školy na její klima*. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/318/124>, ke dni 1. 11. 2007.

⁸ MŠMT. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR*. In Učitelství noviny 17/2002, s. 16.

⁹ MŠMT. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR*. In Učitelství noviny 17/2002, s. 15.

cítí ve své třídě v situacích spojených s vyučováním. Druhá část zkoumala, co prožívají žáci, když se setkají se šikanováním ve třídě nebo ve škole a jak tuto situaci řeší.

Autoři chápou sociální klima jako subjektivní produkt účinků sociálního prostředí na lidi. To, jak jedinec toto klima vnímá, prožívá a hodnotí, je dáno jeho postavením v dané instituci. Kvalitní klima stírá rozdíly mezi jednotlivci a vyrovnává jejich šance. K vytvoření kvalitního sociálního klimatu velice přispívá právě program Zdravá škola a to zejména tím, že respektuje individuální potřeby všech, dbá na společné vytváření pravidel a jejich dodržování a jejím cílem jsou humanisticky založené postoje všech aktérů, mezi něž patří učta, důvěra, snášenlivost, uznání, účast, empatie, vstřícnost, vůle ke spolupráci a pomoci.¹⁰

Výsledná zjištění potvrdila předpoklad, že sociální klima je ve školách podporujících zdraví statisticky významně příznivější než ve školách kontrolních. Tyto školy účinněji podporují ochranu dětí před šikanováním. Oba soubory škol se mezi sebou neliší v množství výskytu šikany, ale liší se v míře jejího uvědomování. Děti ze škol souboru Zdravá škola si uvědomují i počáteční stádia šikany a otevřeně o nich komunikují. Nejslabším místem obou souborů škol je nepřipravenost pedagogů v oblasti sekundární prevence šikany.¹¹

S klimatem školy souvisí také dílčí výsledky výzkumu OECD PISA 2003, který nese název „Učení pro život“. Vychází z dat sebraných v květnu 2003 ve 41 zemích z celého světa. V České republice se zapojilo 260 škol, vzorek reprezentoval všechny typy škol. Patnáctiletí žáci vyplňovali mimo jiné dotazníky, kde poskytovali informace o sobě, svých názorech, o rodině a o škole, kterou navštěvují. Další dotazník vyplňovali ředitelé škol. Týkal se informací o škole, jejím prostředí a způsobech řízení, o pedagogických pracovnících.¹²

Jednou ze zjišťovaných oblastí byly postoje žáků ke škole a k výuce a jejich sounáležitost se školou. Nejvyšší míra sounáležitosti byla zjištěna v Rakousku, nejnižší v Japonsku. Česká republika je až na pátém místě od konce v porovnání se zeměmi OECD. Porovnáme-li v tomto ohledu české školy mezi sebou, nejvyšší míru sounáležitosti měla čtyřletá gymnázia, nejhůře dopadla střední odborná učiliště bez maturity. Jako rozhodující prvek působící na žáky v prostředí škol se ukázala individuální podpora žáků učitelem, jeho pomoc, snaha o pochopení učiva a povzbuzování k vyjadřování vlastních názorů žáků. Dále se ukázalo, že

¹⁰ Tamtéž, s. 17.

¹¹ Tamtéž, s. 17-18.

¹² KOUCKÝ, J. a kol: *Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: MŠMT, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. s. 2-3.

prostředí školy nemá samo o sobě silný vliv na výsledky žáků, velký vliv má ale jejich rodinné socioekonomické zázemí. Tyto účinky se vzájemně překrývají. Čistý účinek klimatu školy na výsledky žáků byl vypočítán na 1,4–7,5 %, pokud se ale spojil s účinkem rodinného socioekonomického prostředí žáků, vzrostl v průměru na 22 % v zemích OECD. Analýzy také potvrdily, že výsledky škol ovlivňuje pozitivně míra jejich autonomie (rozdělování prostředků, přijímání učitelů, určování vzdělávací nabídky) Na základě názorů ředitelů byla sestavena míra autonomie škol a jejich klimatu. Z tohoto pohledu je Česká republika na velice dobré úrovni (v pořadí 3. za Nizozemskem a Anglií). Celkově se výsledky výzkumu z oblasti klimatu škol v České republice zlepšily oproti šetření z roku 2000, zůstáváme ale stále pod průměrem OECD.

4 Výzkum školního klimatu na škole podporující zdraví

Chceme informovat o vybraných výsledcích dotazníkového šetření. Zaměříme se na tři oblasti:

- 1. existence rozdílů v hodnocení klimatu školy mezi žáky, učiteli a rodiči**
- 2. existence rozdílů v hodnocení klimatu školy mezi jednotlivými ročníky školy**
- 3. celkové hodnocení klimatu školy.**

Jako metodu jsme použili Dotazník ke zjišťování kvality školního klimatu. Výzkumný soubor tvořili interní učitelé školy, žáci a jejich rodiče. Dotazníky vyplnilo celkem 180 žáků, 131 rodičů a 19 učitelů. Data získaná tímto způsobem jsme podrobili kvantitativní analýze v programu Statistica Cz, verze 6.0. Využili jsme Tuckeyho test HSD pro nestejně počty ve skupinách a dále párový t-test. Výsledky byly posuzovány na hladině významnosti 0,05. Respondenti hodnotili jednotlivé výroky v dotazníku na škále od 1 do 5, kde se polarita známek měnila v závislosti na znění výroku. Na základě této škály jsme vytvořili intervaly pro slovní hodnocení výsledků:

- 1,00–1,50 naprosto negativní hodnocení oblasti
- 1,51–2,50 negativní, špatné hodnocení oblasti
- 2,51–2,90 mírně negativní hodnocení oblasti
- 2,91–3,10 neutrální hodnocení oblasti
- 3,11–3,50 mírně pozitivní hodnocení oblasti
- 3,51–4,50 pozitivní, dobré hodnocení oblasti
- 4,51–5,00 výborné hodnocení oblasti

V tomto textu představíme celkové výsledky hodnocení klimatu školy, budeme přitom vycházet z průměrného hodnocení jeho jednotlivých oblastí.

Průměrné hodnocení všech oblastí klimatu třemi skupinami respondentů

Následující tabulka ukazuje průměrné hodnocení všech oblastí klimatu z hlediska tří skupin dotazovaných.

Tabulka č. 1: Průměrné hodnocení všech oblastí školního klimatu

skupina	oblast 1	oblast 2	oblast 3	oblast 4	oblast 5	všechny oblasti
	průměr	průměr	průměr	průměr	průměr	průměr
studenti	3,27	3,19	2,76	2,81	3,08	3,02
učitelé	3,69	3,65	3,74	3,31	4,09	3,70
rodiče	3,49	3,40	3,03	3,02	3,36	3,26
Vš. skup.	3,38	3,30	2,92	2,92	3,24	3,15

Studenti hodnotili první oblast klimatu „celkový vztah a motivace ke škole“ mírně pozitivně. Učitelé hodnotili oblast nejlépe, jejich známka je pozitivní, dobrá. Rodiče jsou na rozmezí mezi dvěma zmíněnými skupinami, jejich názor na tuto oblast je mírně pozitivní. Celkové hodnocení oblasti je taktéž mírně pozitivní.

Posouzení druhé oblasti „kvality a kompetence učitelů“ je poměrně shodné s oblastí minulou. Hodnocení žáků je mírně pozitivní. Kantoři ji shledávají jako dobrou, pozitivní. Rodiče jsou opět na rozmezí, jejich hodnocení je mírně pozitivní. Souhrnně je oblast hodnocena spíše pozitivně všemi skupinami.

Třetí oblast „pravidla ve škole a kázeň ve vyučování“ poprvé vykazuje mírně negativní hodnocení a to u žáků. Učitelé se od nich velice liší svým dobrým hodnocením, rodiče se nachází mírně nad průměrem, jejich postoj je podle posuzovací škály neutrální. Celkově převažuje neutrální hodnocení oblasti.

Studenti posuzují čtvrtou oblast „soudržnost třídy jako sociální skupiny“ mírně negativně. Učitelům se jeví mírně pozitivní a rodiče, kteří opět téměř kopírují průměrovou hodnotu ji vidí neutrálně. Celkové hodnocení v tomto případě posuzujeme jako neutrální.

Poslední oblast „architektonické, estetické a hygienické aspekty školy“ je hodnocena nejlépe. Názor studentů je neutrální, učitelé ji hodnotí jako pozí-

tivní, dobrou a rodiče jako mírně pozitivní. Souhrnně je názor respondentů mírně pozitivní.

V porovnání celkového školního klimatu – tedy průměr za všechny stanovené oblasti vedou učitelé, jejichž hodnocení je pozitivní, dobré. Průměrně hodnotí klima rodiče a to mírně pozitivně. Nejhůře vypadá posouzení z pohledu žáků, které je neutrální. Celkově lze říci, že hodnocení školního klimatu všemi skupinami je mírně pozitivní.

Průměrné hodnocení všech oblastí klimatu z hlediska ročníků

Představujeme také tabulku s porovnáním ročníků.

Tabulka č. 2: Průměrné hodnocení všech oblastí školního klimatu

ročník	oblast 1	oblast 2	oblast 3	oblast 4	oblast 5	všechny oblasti
	průměr	průměr	průměr	průměr	průměr	průměr
1	3,60	3,33	2,96	2,99	3,26	3,23
2	3,48	3,36	3,14	2,86	3,31	3,23
3	3,00	2,88	2,28	2,63	3,07	2,77
4	2,79	3,17	2,59	2,65	2,50	2,74

Na tučně vyznačených číslech je zřejmé, že průměrné hodnocení školního klimatu je stejné u prvního a druhého ročníku a to mírně pozitivní. Mírně negativní je u vyšších ročníků, tedy třetího a čtvrtého.

5 Závěr

Ve většině uvedených případů se potvrdily statisticky významné rozdíly v hodnocení oblastí klimatu školy u vymezených skupin respondentů. Došli jsme tedy k závěru, že názory na školní klima zkoumané školy se ve velké většině liší. Nejčastěji, a to v 1., 2. a 4. oblasti, se naopak v posuzování shodují učitelé a rodiče.

Mezi jednotlivými ročníky školy se shodují žáci 1. a 2. ročníku, ostatní případy se liší. Za zajímavé zjištění považujeme to, že ve vyšších ročnicích je pohled na klima výrazně horší než v nižších.

Nejdůležitějším výsledkem je, že nejlépe hodnotí klima školy učitelé a to jako „dobré“, na druhém místě jsou pak rodiče, jejichž posouzení je „mírně pozitivní“ a nejhůře vidí klima studenti a to „neutrálně“. Celkové hodnocení klimatu školy z hlediska všech skupin je pak spíše pozitivní.

Hodnocení klimatu školy je důležitou součástí evaluace ve škole. To, jak působí prostředí na účastníky vzdělávacího procesu, má vliv na jejich postoje ke škole, k učení a v neposlední řadě na celkovou efektivitu a kvalitu vzdělávání. Klima školy může být pozitivně ovlivněno dodržováním zásad spojených s projektem Zdravá škola.

Literatura:

1. Grecmanová, H: Škola jako sociální instituce. Vyučovací klima. Pedagogická orientace, 2/2003.
2. Grecmanová, H. Vliv prostředí školy na její klima. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/318/124>, ke dni 1. 11. 2007.
3. Havlínová, M. a kol.: Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál, 2006. ISBN 8071782637.
4. Hronová, M. O výzkumu klimatu na našich školách. Žurnál UP, č. 20, roč. 12, 2003. Dostupné na <http://www.upol.cz/fileadmin/zuparchiv/XII/cislo20.pdf>, ke dni 26.1.2008.
5. Kašpárková, J. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu. Olomouc : VUP, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
6. Koucký, J. a kol: Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha: MŠMT, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.
7. MŠMT. Sociální klima v prostředí základních škol v ČR. In Učitel'ské noviny 17/2002.

Ilona Jirečková,
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc.
e-mail: jireckova@seznam.cz

EFEKTIVITA PEDAGOGICKÉHO DOZORU PRI HROMADNÝCH PÍSOMNÝCH SKÚŠACH

Eva Labašová, Viera Kaššáková, Stanislav Minárik

Motto:

„We need an examination system that genuinely tests the knowledge and skills children acquire at school, not a system that simply enables children to be trained for the exam itself.“

Nick Gibb

*tieňový minister školstva, Veľká Británia
NEWS, June 9, 2006*

Abstrakt

Zabezpečenie objektívnosti pri kontrole výsledkov vzdelávacieho procesu patrí medzi najnáročnejšie prvky vysokoškolského vzdelávania. Vzhľadom na neustále sa zvyšujúci počet študentov na prvom stupni vysokoškolského vzdelávania je potrebné zefektívniť spôsob preverovania miery získaných poznatkov. Čoraz častejšie sú vysokoškolskí pedagógovia z časových dôvodov nútení organizovať hromadné preverovanie vedomostí študentov písomnou formou.

Príspevok je zameraný na analýzu efektívnosti pedagogického dozoru pri hromadných písomných skúškach vzhľadom na objektívnosť a transparentnosť hodnotenia výsledkov skúšania. Z uskutočnenej analýzy vyplýva, že účinnosť opatrení vedúcich k zamedzeniu nežiadúcej činnosti študentov pri písomných prácach je dostatočná iba pri menšom počte študentov. V prípade účasti vysokého počtu študentov na písomnej skúške (cca nad 150) je veľmi ťažké zamedziť nežiadúcej aktivite študentov, čo sa môže prejaviť v znížení objektívnosti skúšky realizovanej písomnou formou.

Kľúčové slová

pedagogický dozor, hromadné písomné preverovanie vedomostí študentov, efektívnosť pedagogického dozoru pri písomných skúškach

Effectivity of pedagogical invigilation of mass exams

Summary

Examination of students is one of the most complicated elements of pedagogical process. With regard to the increasing number of students, mainly in the first level of university studies, we must put the major accent on mass written examination of students' knowledge.

The contribution deals with the analysis of effectivity of pedagogical invigilation of mass exams with regard to objectivity and transparency of examinations. As it can be seen from the performed analysis, it is possible to prevent students' undesirable activities only in case of a smaller number of tested students. In the case of a high number of students (over 100) it is not possible avoid the mentioned activities, and objectivity of written examination decreases.

Key words

pedagogical invigilation, mass exams, invigilation effectivity

1 Úvod

Každá cieľavedomá ľudská činnosť sa skladá z plánovania činnosti, vlastnej činnosti a kontroly činnosti. To isté platí aj pre vyučovací proces. Kontrola vyučovacieho procesu sa skladá z dvoch vzájomne prepojených závislých činností: preverovania (skúšania) a hodnotenia (diagnostikovania) študentov.

Metódy a formy skúšania sa klasifikujú podľa viacerých kritérií [1, 2]:

- a) podľa spôsobu vyjadrovania sa študentov skúšanie delíme na ústne, písomné a praktické,
- b) podľa počtu súčasne skúšaných študentov delíme skúšanie na individuálne, skupinové a hromadné,
- c) podľa časového zaradenia a funkcie rozoznávame skúšky prijímacie, priebežné, súhrnné, záverečné a opravné.

Hodnotenie vyučovacieho procesu sa dá sice jednoducho definovať ako kontrola dosiahnutia cieľov výučby, v praxi však predstavuje jeden z najzložitejších prvkov systému didaktiky. V každom prípade by hodnotenie výučby malo byť objektívne, pozitívne konštruktívne a nie nástrojom negatívnej motivácie ako pre učiteľov tak aj pre študentov.

Na vysokých školách pri semestrálnom hodnotení predmetov prevládajú písomné a ústne súhrnné skúšky. V poslednom období, najmä na prvom stupni vysokoškolského štúdia, vzhľadom na veľké množstvo študentov, učiteľia

v dôsledku časovej tiesne počas skúšobného obdobia organizujú hromadné písomné skúšanie študentov.

Každé skúšanie, či ústne alebo písomné, má svoje klady a zápory [3].

Niektoré pozitíva ústneho skúšania:

- komplexnejšie diagnostikovanie študenta, v súvislostiach,
- priama komunikácia a interakcia medzi učiteľom a študentom,
- uplatnenie individuálneho prístupu.

Niektoré negatíva ústneho skúšania:

- znížená objektivnosť, vplyv rôznych faktorov súvisiacich s hodnotiacim aj hodnoteným subjektom,
- vplyv prostredia, v ktorom hodnotenie prebieha,
- časová náročnosť.

Niektoré pozitíva písomného skúšania:

- sú objektivnejšie (neovplyvnené priamym kontaktom),
- sú ekonomickejšie z časového hľadiska,
- všetci študenti môžu mať rovnaké úlohy.

Niektoré negatíva písomného skúšania:

- ich nevýhodou je absencia individuálneho prístupu,
- sú náročnejšie na prípravu,
- nízka možnosť zabezpečenia nežiadúcej aktivity študentov.

Organizácia skúšania, písomného alebo ústneho, z hľadiska pedagogického ale aj psychologického, sa realizuje správne, ak plní nasledovné funkcie: kontrolnú, diagnostickú, aktivizačnú, motivačnú, informačnú, didaktickú. Skúšanie teda musí byť objektivne, spravodlivé a transparentné.

Pri písomných hromadných skúškach je potrebné zabezpečiť dostatočný pedagogický dozor. Študent by nemal nedovoleným spôsobom nijako napomáhať sám sebe ale ani druhým účastníkom písomnej skúšky k dosiahnutiu želaných výsledkov. Ak by takáto činnosť bola dovoľaná, skúšanie by nespĺňalo svoje poslanie.

Eliminovanie nežiadúcej aktivity študentov počas písomnej skúšky a zabezpečenia jej korektného priebehu je úlohou pedagogického dozoru. Za účelom splnenia tejto úlohy je možné využiť viacero metód a uskutočniť viacero opatrení.

Medzi základné opatrenia možno zaradiť vhodné rozsadenie študentov a zabrániť tak ich nežiadúcim aktivitám.

Ďalším opatrením je zvoliť primeraný počet učiteľov (pedagogického dozoru) vzhľadom na daný počet študentov. Pri dozore treba rozlišovať aktívnu a pasívnu činnosť dozoru. Za aktívnu účasť možno označiť činnosť, keď sa učiteľ na študenta počas písomnej práce priamo pozerá, resp. pozerá sa na viacero študentov, ktorí sa nachádzajú v jeho zornom poli. Pre zvyšných študentov na písomnej skúške je uplatnená pasívna fáza dozorujúceho učiteľa. Vzhľadom k tomu, že pedagogických pracovníkov je menej ako študentov zúčastnených na skúške, nie je možné zabezpečiť, aby každému študentovi bola venovaná priama pozornosť počas celej doby trvania písomnej časti skúšky.

Dá sa predpokladať, že so vzrastajúcim počtom študentov zúčastňujúcich sa písomnej skúšky je potrebné zvyšovať aj počet učiteľov vykonávajúcich pedagogický dozor. Otázkou zostáva koľko učiteľov je potrebných na príslušný počet študentov aby skúšanie plnilo svoje funkcie.

V nasledujúcej časti príspevku sa autori pokúsili pomocou matematického modelu určiť mieru efektívnosti pedagogického dozoru v podmienkach realizovania hromadnej písomnej skúšky. Na riešenie stanoveného problému boli aplikované základné metódy teórie pravdepodobnosti.

2 Stanovenie predpokladov a pravdepodobnosti pozornosti pedagogického dozoru na študenta

Uvažujme hromadnú písomnú skúšku, ktorej sa zúčastňuje m študentov. Dozor na skúške nech zabezpečuje n učiteľov ($n < m$). Stanovme pravdepodobnosť, že jednému konkrétnemu študentovi v ľubovoľnom časovom okamihu počas uvedenej skúšky nevenuje priamu pozornosť žiadny z učiteľov pedagogického dozoru.

Vychádzajme z predpokladov, že každý učiteľ z pedagogického dozoru:

- venuje v každom časovom okamihu priamu pozornosť práve jednému študentovi, zároveň pritom kontroluje celú množinu q študentov nachádzajúcich sa v bezprostrednom okolí študenta,
- môže v každom časovom okamihu venovať priamu pozornosť ľubovoľnému študentovi,
- študenta, na ktorého je zameraná jeho pozornosť môže kedykoľvek ľubovoľne zmeniť,
- študenta, ktorému v danej chvíli venuje priamu pozornosť vyberá náhodne,
- pravdepodobnosť, že učiteľ venuje priamu pozornosť danému študentovi je pre každého študenta rovnaká,

- predpokladajme, že pod dohľadom učiteľa je každý študent nachádzajúci sa v určitom zornom poli od študenta, na ktorého sa učiteľ priamo pozerá.

Študent je pod dozorom práve jedného učiteľa vtedy, ak sa práve jeden z n učiteľov pozerá na niektorého (ľubovoľného) z určitej množiny q študentov prítomných v bezprostrednom okolí daného študenta. Ostatných $(n-1)$ učiteľov sa zároveň pozerá na ľubovoľného zo zvyšných $(m-q)$ študentov v miestnosti. Za predpokladov vyslovených vyššie potom počet možných situácií, pri ktorých je študent pod dozorom práve jedného učiteľa je určený vzťahom:

$$qn(m-q)^{(n-1)}. \quad (1)$$

Študent je pod dozorom k učiteľov súčasne práve vtedy, ak sa práve k z celkového počtu n učiteľov pozerá na ľubovoľného študenta z určitej množiny q študentov. Ostatných $(n-k)$ učiteľov sa v tom istom čase pozerá na zvyšných $(m-q)$ študentov. Počet možných situácií, pri ktorých sa $(n-k)$ učiteľov náhodne pozerá na ľubovoľného z $(m-q)$ študentov je určený variáciami $(n-k)$ -tej triedy z $(m-q)$ prvkov s opakovaním nasledovne:

$$V'_{(n-k)}(m-q) = (m-q)^{(n-k)}. \quad (2)$$

Počet možností, ktorými je možné z množiny n učiteľov náhodne vybrať k ľubovoľných, je určený kombináciami k -tej triedy z n prvkov bez opakovania:

$$C_k(n) = \frac{n!}{(n-k)!k!}. \quad (3)$$

Počet všetkých situácií, pri ktorých každý z vybraných k učiteľov môže dozerať na ľubovoľného z množiny q študentov možno určiť pomocou variácií k -tej triedy z q prvkov s opakovaním:

$$V'(q) = q^k. \quad (4)$$

Za horeuvedených predpokladov je potom počet možných situácií, pri ktorých je ľubovoľný študent pod dozorom práve k ľubovoľných učiteľov z celkového počtu n učiteľov určený vzťahom:

$$N_k = V'(q)C_k(n)V'_{(n-k)}(m-q) = \frac{n!}{(n-k)!k!} (m-q)^{(n-k)}. \quad (5)$$

Celkový počet možností, pri ktorých môže n učiteľov venovať priamu pozornosť m študentom je daný variáciami n -tej triedy z m prvkov s opakovaním:

$$V'_n(m) = m^n. \quad (6)$$

Pravdepodobnosť, že v ľubovoľnom časovom okamihu bude študent pod dohľadom práve k učiteľov potom bude:

$$w_k = \frac{q^k n! (m - q)^{(n-k)}}{(n - k)! k! m^n} \quad (7)$$

Pravdepodobnosť, že v ľubovoľnom časovom okamihu bude študent pod dohľadom najmenej jedného učiteľa bude:

$$w(m, n, q) = \sum_{k=1}^n \frac{q^k n! (m - q)^{(n-k)}}{(n - k)! k! m^n} \quad (8)$$

V prípade, ak je jeden učiteľ schopný súčasne dohliadať na celú množinu q študentov, ktorá sa nachádza v jeho zornom poli, bude pravdepodobnosť, že jeden študent zúčastnený na hromadnej písomnej skúške bude v ľubovoľnom časovom okamihu bez dozoru učiteľa určená nasledovne:

$$P = 1 - \sum_{k=1}^n \frac{q^k n! (m - q)^{(n-k)}}{(n - k)! k! m^n}, \quad (9)$$

kde m je počet študentov zúčastnených na hromadnej písomnej skúške, n je počet učiteľov vykonávajúcich dozor a q je počet študentov, ktorý sa nachádzajú v zornom poli učiteľa a tento ich môže kontrolovať súčasne.

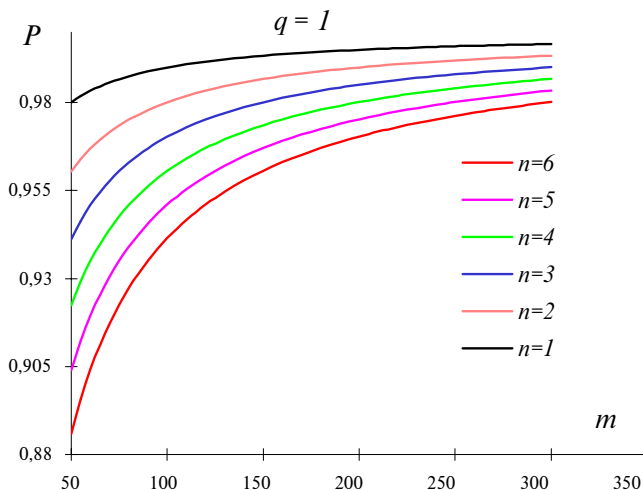
Pravdepodobnosť (9) je možné považovať za kritérium, ktoré umožňuje kvantitatívne hodnotiť efektívnosť pedagogického dozoru v podmienkach hromadnej písomnej skúšky.

3 Grafické znázornenie účinnosti pedagogického dozoru a analýza získaných výsledkov

Na nasledujúcich obrázkoch sú zakreslené pravdepodobnosti P , získané aplikáciou vzťahu (9) na počet študentov $m = 50$ až 300 a počet učiteľov $n = 1$ až 6 pre rôzne počty študentov, ktorých dokáže jeden učiteľ kontrolovať súčasne ($q = 1, 3, 5, 7, 9$).

Obr.1 znázorňuje pravdepodobnosť v prípade, že je učiteľ schopný kontrolovať súčasne iba jedného študenta (toho, ktorému v danom okamihu venuje priamu pozornosť, t.j. na ktorého sa priamo pozerá) $q = 1$. Hodnoty pravdepodobností P sa nachádzajú v intervale približne $0,89$ až $0,99$. Znamená to, že v tomto prípade bude jeden ľubovoľný študent zúčastnený na skúške priemerne 89% až 99% celkového času trvania skúšky bez priameho dozoru učiteľa pri 50 -tich študentoch zúčastňujúcich sa skúšky. So vrastajúcim počtom študentov táto pravdepodobnosť narastá. Ak je na skúške 300 študentov, jeden ľubovoľný

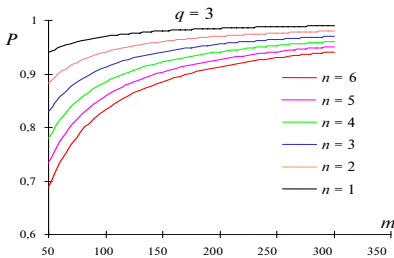
študent môže byť bez dozoru až 96 % celkového trvania času písomnej skúšky pri šiestich učiteľoch vykonávajúcich dozor.



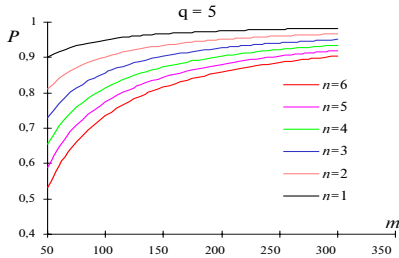
Obr. 1

Obr. 2 až 5 znázorňujú pravdepodobnosť s akou je študent na písomnej skúške bez priameho dozoru, ak predpokladáme, že učiteľ je schopný priamo kontrolovať viac študentov súčasne ($q = 3, 5, 7, 9$). Napr. z obr. 3 vyplýva, že ak je učiteľ schopný kontrolovať súčasne piatich študentov ($q = 5$), pravdepodobnosť výskytu študenta bez dozoru bude za daných predpokladov v intervale približne 0,55 (ak dozor vykonáva 6 učiteľov) až 0,90 (ak dozor vykonáva 1 učiteľ). Závislosti na obr. 2 až 5 ukazujú, že zamedzenie nežiadúcej činnosti študentov pri hromadnej písomnej skúške je možné dosiahnuť zvýšeným počtom pedagogických pracovníkov vykonávajúcich dozor. Taktiež je zvýšenie efektivity pedagogického dozoru podmienená zvyšovaním počtu študentov, ktorých je učiteľ schopný kontrolovať súčasne, čo je v praxi veľmi ťažko dosiahnuteľné.

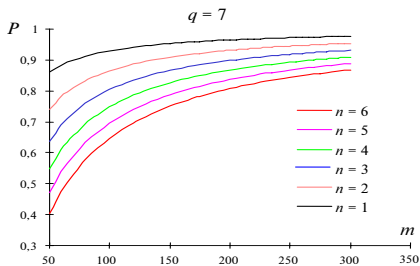
Závislosti znázornené na obr. 1 až 5 tiež ukazujú, že so zvyšovaním počtu študentov zúčastnených na skúške pravdepodobnosť P výskytu študenta bez priameho dozoru učiteľa v každom prípade vzrastá. Uvedený vzrast však nie je rovnomerný, prudší je pri menšom počte študentov a pri postupnom zvyšovaní tohto počtu sa strmosť uvedených závislostí zmiernuje.



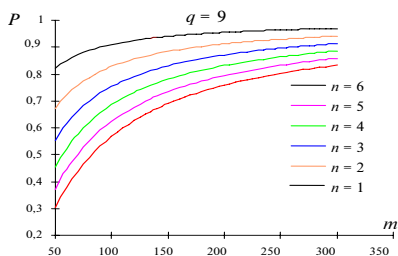
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4

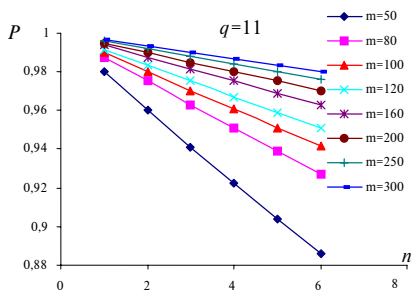


Obr. 5

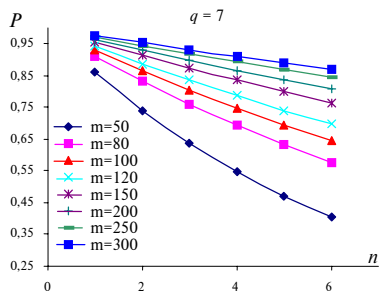
Z uvedených grafov je zrejmé, že nepriaznivý vplyv zvyšovania počtu študentov zúčastnených na skúške na efektívnosť pedagogického dozoru je markantnejší pri menšom počte študentov. Pri postupnom zvyšovaní tohto počtu sa účinnosť dozoru na uvedené zvyšovanie stáva čoraz menej citlivou.

Ako bolo vyššie spomenuté, strmosť závislosti $P = P(m)$ vzrastá taktiež so zvyšovaním počtu učiteľ'ov (n) vykonávajúcich dozor (pozri obr.1 až 5). Je zrejmé, že zmenou počtu učiteľ'ov je teda možné ovplyvňovať účinnosť dozoru vzhľadom na počet študentov zúčastňujúcich sa písomnej skúšky.

Táto závislosť je pre lepšiu názornosť zobrazená na grafoch v obrázkoch 6, 7. Z grafov vidieť, že so vzrastajúcim počtom učiteľ'ov vykonávajúcich dozor na hromadnej skúške pravdepodobnosť P výskytu študenta bez dozoru klesá. Pokles je tým prudší, čím je menší počet študentov na skúške.



Obr. 6



Obr. 7

Obr. 6 znázorňuje prípad ak učiteľ je schopný kontrolovať súčasne maximálne jedného študenta. Pri 50-tich študentoch zúčastnených na skúške sa pravdepodobnosť študenta bez dozoru pri zvýšení počtu učiteľ'ov vykonávajúcich dozor z jedného na šiestich znižuje približne o 10 %. Pri 300 študentoch je uvedený pokles iba približne o 1 %.

Obr. 7 znázorňuje prípad, pri ktorom učiteľ' je schopný kontrolovať súčasne až 7 študentov. Pri zvýšení počtu učiteľ'ov vykonávajúcich dozor z jedného na šiestich v prípade 50-tich študentov zúčastnených na skúške klesne pravdepodobnosť P študentov bez dozoru až približne o 45 %, pri 300 študentoch by bol uvedený pokles približne o 10 %.

Z oboch grafov je zrejmé, že pri veľkom počte študentov sú uvedené poklesy relatívne malé. Možno povedať, že pri zvyšovaní počtu učiteľ'ov vykonávajúcich dozor nemožno očakávať výraznejšie zväčšovanie účinnosti pedagogického dozoru.

4 Záver

Prezentovaný prístup k hodnoteniu účinnosti pedagogického dozoru pri písomnej skúške je aplikovateľný iba v prípade, ak je študentov zúčastnených na skúške dostatočne veľký počet (rádovo minimálne niekoľko desiatok). V takom prípade prebieha kontrola na skúške uskutočňovaná dozorom učiteľa náhodne a pri jej hodnotení je možné použiť metódy teórie pravdepodobnosti.

Zo získaných výsledkov vyplýva, že v prípade hromadnej skúšky je veľmi obtiažné dosiahnuť uspokojivú účinnosť pedagogického dozoru. Ak počet študentov na skúške vzrastie do takej miery, že sú splnené predpoklady, za ktorých bol uskutočnený výpočet vzťahu (9), zväčšovanie počtu učiteľ'ov nie je (pre reál-

ne dosiahnuteľné hodnoty počtu študentov q kontrolovaných súčasne jedným učiteľom) dostatočne efektívnym spôsobom zvyšovania účinnosti dozoru.

Vzhľadom na výsledky uskutočnenej analýzy je možné konštatovať, že pri hromadnej písomnej skúške je za daných predpokladov funkcia pedagogického dozoru v prevažnej miere iba formálna. Takéto preverovanie vedomostí preto nemôže dostatočne plniť kontrolnú funkciu vyučovacieho procesu. Dá sa povedať, že pri veľkom počte študentov (nad 150) nemožno hovoriť už o objektívnom hodnotení. Objektívnosť takto získaných informácií je ovplyvnená jednak kvalitou študentov (česť, drzosť, odvaha a pod.), jednak kvalitou učiteľov (veľkorysosť, pohodlnosť a pod.) a taktiež prostredím (nie každému vyhovuje dav). Pri takejto forme skúšania vystupujú do popredia skôr jeho negatíva ako pozitíva.

Uvedené skutočnosti poukazujú na potrebu vhodných modifikácií systému skúšania a hodnotenia výsledkov skúšky v podmienkach organizovania hromadných písomiek a testov.

Literatúra

- [1] Kundráťová, M. – Drienský, D. – Budínek, I. – Turek, I. – Fischer, V.: Inžinierska pedagogika, STU v Bratislave, Bratislava, 1998.
- [2] In: http://www.unipo.sk/projekty/dps/iv_modul/DOP_Pavelka%202/Kontrola_VVP.doc
- [3] Koláriková, H. – Kostelník, J. – Tináková, K.: Praktikum z inžinierskej pedagogiky, STU v Bratislave, Bratislava, 1998.
- [4] Rublík, F.: Základy pravdepodobnosti a štatistiky, Nakladateľstvo Alfa, MDT 519.2, 63-127-83, Bratislava, 1983.

Kontaktné adresy:

Stanislav Minárik, doc. Ing, CSc.
Viera Kaššáková, Mgr., PhD.
ÚM, Katedra fyziky
MtF STU v Trnave
J. Bottu 25, 917 24 Trnava, SR
Pe-mail: stanislav.minarik@stuba.sk
e-mail: viera.kassakova@stuba.sk

Eva Labašová, Ing., PhD.
ÚVSM, Katedra aplikovanej
mechaniky
MtF STU v Trnave
Paulínska 16, 917 24 Trnava, SR
e-mail: eva.labasova@stuba.sk

INTERVENČNÝ PROGRAM NA ZVYŠOVANIE POZITÍVNEHO SEBAOBRAZU A SOCIÁLNYCH SPOSOBILOSTÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

Katarína Macková

Abstrakt

V príspevku autorka pojednáva o skúsenosti s realizáciou intervenčného/výcvikového programu, ktorý vo svojom smerovaní je orientovaný na sebarozvoj v súvislosti s osobnostnou kompetenciou v profesionálnej príprave učiteľa. Poukazuje na efektivitu zážitkových foriem edukácie z pohľadu ich korektívneho osobnostného pôsobenia. Na overenie účinnosti realizovaného programu používa „Kirpatrickov model“ hodnotenia.

Kľúčové slová:

intervenčný program, osobnostné spôsobilosti, Kirpatrickov model hodnotenia

Abstract

Training programme for improvement of positive self-image and social competencies of future teachers

In the article the author deals with experience with realisation of interventional/training program. The program is focused on extension of perception of one's own value and on improvement of self-image of future teachers. It indicates the effectivity of interventionist/training programmes in the preparation of future teachers as well as the effectiveness of experiential forms of education. The program's effectiveness is verified by Kirkpatrick's model of evaluation.

Key words:

interventional program, personal competencies, Kirkpatrick's model of evaluation.

Úvod

V súčasných podmienkach školy vzrastajú požiadavky na profesionálne spôsobilosti učiteľa vrátane jeho sociálnych spôsobilostí a osobnostnej kompe-

tencie. Model humanisticky orientovaného školstva predpokladá učiteľa s pozitívnu hodnotovou orientáciou, citovo vyrovnaného, motivovaného k práci na sebe a svojom sebazdokonaľovaní sa. Jednu z možností konkretizácie tohto cieľa predstavujú výcvikové programy zamerané na rozvoj profesionálnych spôsobilostí a osobnostnej kompetencie učiteľa.

Pozitívne zistenia o efektívnosti intervenčných programov pre podporu optimálneho rozvoja, prípadne korigovania profesionálnych spôsobilostí študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa (úroveň sociálnej interakcie, sebaobraz, sociálna i kognitívna kompetencia, kreativita a i.) uvádzajú autori: Popelková (2000); Popelková, Začková (2004); Sollárová, Pohanka (2000); Sobolt, Saboltová (1993); Hamranová (2003) a iní.

Z kategórií osobnostnej kompetencie sme sa zamerali na sociálnu kompetenciu, ktorá predstavuje schopnosť primeranej a efektívnej interakcie v sociálnych situáciách. Sociálnu kompetenciu sme chápali ako súčasť profesionálnych spôsobilostí, resp. kompetencie /budúceho/ učiteľa, ako osobnostné a interpersonálne premenné premietajúce sa do interakcie učiteľa so žiakmi a ovplyvňujúce kvalitu edukačného prostredia. (Sollárová, Popelková, 2000)

Našou snahou bolo, vytvoriť program pre podporu optimálneho rozvoja, prípadne korigovania profesionálnych spôsobilostí študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa. Zamerali sme sa na rozvíjanie ich pozitívneho sebaobrazu a nondirektivity ako prístupu učiteľa vo vzťahu k budúcim žiakom. *Cieľom* našich *stretnutí* bolo rozvíjanie osobnostných a sociálnych spôsobilostí. Konkrétne sme sa zamerali na prehĺbenie sebapoznania a sebachápania, možnosť dozvedieť sa viac o sebe, prežiť pocit vlastnej sebahodnoty /vychádzalo sa z predpokladu, že objavenie nových vecí o sebe samom a o druhých ľuďoch prispeje k skutočnejšiemu sebaobrazu a k vyššej sebaistote/. Pozitívnymi zážitkami v sociálnej skupine zasa prispieť k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu. Rozvinúť spôsobilosti v oblasti sociálnej komunikácie a optimalizovať tie vlastnosti nevyhnutné pre budúcu profesiu učiteľa, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia...

Výcvikový program bol zostavený do piatich blokov v rozsahu 40 vyučovacích hodín.

1. stretnutie: „*Vzájomné poznávanie/oznámenie*“ - dalo možnosť vytvoriť si určitú predstavu o spôsobe, alebo štýle práce vo výcviku. Rozbehlo sa aktívne sociálne dianie. Snaha o pozitívne vyladenie účastníkov vo vzťahu k ich sociálnej spôsobilosti. Pomohlo vytvoriť bezpečnú a stimulujúcu sociálnu atmosféru vo výcvikovej skupine.

2. stretnutie: „*Sociálna percepcia*“ – výrazne tu vystupovali dve roviny percepcie, ktoré sa prelínali v uvedených činnostiach : „čo a ako o sebe vypovedám ja sám, a ako vnímam druhých, resp. ako som nimi vnímaný“. Cieľom bolo, aby si frekventanti výcviku uvedomili a sami odžili, ako si vlastne človek vytvára svoje dojmy a na ich základe koncipuje závery o druhých ľuďoch. Aby sa dozvedeli, aké kľúče nám slúžia k poznávaniu (resp. odhaľovaniu) druhého človeka. Ako tento odhad ovplyvní naše správanie, a ktorými premennými môže byť skreslená samotná percepcia. Sebareflexiou si účastníci uvedomili, čo a ako o sebe prezentujú ostatným v sociálnom okolí, a ako to ovplyvňuje situačný rámec.

3. stretnutie: „*Poznávanie druhých*“ a „*City ich vyjadrovanie a vnímanie*“ – účastníci stretnutí mali príležitosť bližšie sa zoznámiť so zvláštnosťami svojho prežívania a cítenia s možnosťou hovoriť o tom s ostatnými.

4. stretnutie: „*Sociálna komunikácia*“ – obsahom stretnutí boli činnosti na „jednosmernú komunikáciu“, „neverbálnu komunikáciu“ a v neposlednom rade „obojsmernú komunikáciu“, ktoré obsahovali priame aktivity na rozvoj aktívneho počúvania, empatického porozumenia, akceptácie a kongruencie.

5. stretnutie: „*Pozitívny sebaobraz*“ – cieľom bolo umožniť jednotlivým členom prežiť pozitívne zážitky, ktoré prispievajú k zvýšeniu vnímania vlastnej sebahodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu.

Cieľom sociálno-tréningových postupov nie je len jednoduché nacvičovanie sociálnych spôsobilostí a foriem sociálneho správania, ale domnievame sa, že ide skôr o komplexnejší prístup.

Vo vzájomnej interakcii, správaniach, analýzou pocitov, myšlienok, reakcií, dôsledkov sa štruktúrovaný program stáva pološtruktúrovaným a súčasne je daný dostatočný priestor pre prejavovanie práve tých javov, na ktoré sa program zacielfuje. (Škorvagová, 2007, s. 260)

Prostredníctvom vedúceho skupinovej práce / so zodpovedajúcou odbornou kompetenciou/, by malo dochádzať k uvoľňovaniu cesty ľudských potencialít pomocou porozumenia, empatie a akceptácie ich osobností. Prežívania problémov cez sprostredkovanie korektívnych skúseností, prípadne aj formou náhľadu na vzťah medzi minulými zážitkami, skúsenosťami a súčasnými problémami.

Empirický výskum

Predmet výskumu

Jednou z hlavných úloh súčasného školstva je podstatne zvýšiť efektívnosť edukačného procesu na školách. Zmeny by sa mali uskutočniť nielen v obsahu

vzdelávania a následne v učebných plánoch a osnovách, ale najmä v rovine sociálneho vzťahu. Jednou z možných ciest zmeny je navodenie tzv. nondirektívneho prístupu. Nondirektívny prístup sa premieta do roviny sociálnej sféry vzťahov, a to najmä vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Učiteľ sa v takomto vzťahu usiluje byť sám sebou, byť tým človekom, ktorým v skutočnosti je a otvorene si uvedomuje postoje, ktoré zastáva. Takýto vzťah k žiakom je založený na empatii, autentičnosti a úprimnosti a samozrejme na akceptácii každého žiaka bez rozdielu a bez ohľadu na úroveň jeho študijných výsledkov alebo správania. Žiakom dáva pocit úctu, rešpekt a ich bezvýhradné prijatie bez kladenia podmienok. Pomáha žiakom objavovať svoju vlastnú hodnotu, dôverovať si, vytvoríť pozitívny vzťah k sebe, sebaúctu i potrebu vyjadrenia vlastného názoru. Pozitívny sebaobraz je dôležitou zložkou harmonického vývinu človeka. Obraz detí o nich samých je možné ľahko ovplyvňovať, či už v pozitívnom alebo negatívnom smere. Edukačný proces sa stáva prostredím, kde jedinec zažíva úspechy, alebo neúspechy svojich výkonov, je prameňom možných uznání, prípadných odmietnutí zo strany druhých ľudí. Charakter učiteľovej práce je založený na formulovaní požiadaviek na žiakov. Práve formulácia požiadaviek, a s tým spojená komunikácia so žiakmi je často poznačená veľkou direktivitou a potrebou mať moc vo svojich rukách.

Predpokladom nondirektívneho prístupu zo strany pedagóga je mať takéto osobnostno-sociálne zručnosti, spôsobilosti, postoje a formy správania. Mal by sa opierať o psychosociálne parametre svojej učiteľskej identity aspoň natoľko, koľko sa opiera o predmetovú odbornosť a formálnu autoritu. V tejto súvislosti je vhodné pripomenúť fakt, že keď učiteľ chce porozumieť druhým, musí sa predovšetkým vyznať sám v sebe. Ak chce rozvíjať pozitívne sebahodnotenie detí, musí mať predovšetkým aj on sám dostatočne rozvinuté sebavedomie, a byť vyrovnanou a vnútorne integrovanou osobnosťou. Preto sa vynára veľká potreba intervenovať do odbornej prípravy budúcich učiteľov tzv. výcvikové programy na zvýšenie psychosociálnych kompetencií, umožniť lepšiu identifikáciu, osobnostný rast a kultivovať i ďalšie psychické zložky osobnosti.

Na základe uvedených tvrdení sme chceli nájsť odpoveď na otázku:

Je možné nami navrhnutým intervenčným programom rozvinúť pozitívny sebaobraz a sociálne spôsobilosti študentov v oblasti pedagogickej komunikácie a optimalizovať tie vlastnosti nevyhnutné pre budúcu profesiu učiteľa, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia...? Z pohľadu subjektívneho posudzovania účinnosti nami vytvorený program má význam pre účastníkov z hľadiska rozvoja ich osobnostných charakteristík a profesionálnych, sociálnych spôsobilostí s možnou víziou uplatnenia v praxi?

Ciele výskumu

Cieľom empirického výskumu /pedagogický experiment/ bolo podporiť optimálny rozvoj, príp. korigovať profesionálne spôsobilosti študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa, ich osobnostnú kompetenciu a sociálne spôsobilosti: – prehĺbenie sebapoznania a sebachápania; – prispieť k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu; – rozvinutie spôsobilostí v oblasti sociálnej komunikácie a optimalizácie tých vlastností nevyhnutných pre budúcu profesiu učiteľa hudobnej výchovy, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia.

1. Zistiť mieru účinnosti realizovaného programu z pohľadu subjektívneho zhodnotenia programu účastníkmi v komparácii s ich vstupnou analýzou očakávaní.
2. Zistiť nakoľko sa ovplyvní skupinová atmosféra /a jej jednotlivé premenné/ aplikáciou intervenčného/výcvikového programu.
3. Zhodnotiť účinnosť vplyvu realizovaného programu z pohľadu rozvoja sledovaných intrapsychických osobnostných premenných.
4. Zistiť názory študentov na zrealizovaný program.

Hypotézy výskumu

H1: Aplikáciou intervenčného/výcvikového programu sa pozitívne ovplyvní miera celkového sebahodnotenia a sebavedomia frekventantov.

H2: Aplikáciou intervenčného/výcvikového programu sa pozitívne ovplyvní atmosféra skupiny /v jednotlivých sledovaných položkách/.

H3: Vytvorený intervenčný/výcvikový program má význam pre väčšinu účastníkov z hľadiska subjektívneho zhodnotenia rozvoja ich sebapoznania a sebaobrazu, sociálnych spôsobilostí (oblasť správania a rovina interpersonálna) a profesionálnych zručností s možnou víziou uplatnenia v praxi.

H4: Vytvorený intervenčný/výcvikový program má význam pre väčšinu účastníkov z hľadiska subjektívneho zhodnotenia splnenia subjektívnych očakávaní, ktoré účastníci mali pred jeho začiatkom.

Charakteristika výskumnej vzorky a podmienok realizácie výskumu

Výskum sa realizoval prostredníctvom pedagogického *experimentu*. Sledoval sa vplyv vytvoreného výcvikového programu /nezávislej premennej / na možný rozvoj sledovaných osobnostných charakteristík /závislé premenné/. *Intervenčný/výcvikový program na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov* bol uskutočnený na Fakulte prírodných vied ŽU

v mesiaci február roku 2005 v rozsahu 40 vyučovacích hodín /5 blokových stretnutí po 8 vyučovacích hodín/. Výhodou viacdenných výcvikových blokov koncentrovaných do krátkého časového úseku, v našom prípade dvoch týždňov je „intenzita pôsobenia jednotlivých výcvikových postupov, kde prispieva skupinová dynamika a možnosť práce s atmosférou v skupine (v zmysle zosilnenia zážitkového efektu)“ (Komárková a kol, 2001). Pri krátkych pravidelných stretnutiach v dlhodobjšom časovom rozsahu (napr. 2 hodiny týždenne počas jedného semestra) býva nevýhodou, že pre niektorých účastníkov sa tu vynára problém s otvorením sa (v tak krátkom čase) a následne nemožnosť pracovať so svojimi prejavmi správania a prežívania. Aj keď výhodou pri takto navrhnutom výcviku je možnosť postupného zaraďovania rozvíjajúcich spôsobilostí do reálnych sociálnych situácií. Po zvážení uvedených tvrdení a s prihliadnutím na to, že koncipovanie programu vychádzalo aj z charakteristík časového trvania „encountrových“ skupinových stretnutí podľa C. Rogersa (1997) /najčastejšie to býva 18 hodín počas vikendu, alebo 40 hodín počas celého týždňa/, sme sa rozhodli pre daný hodinový rozsah a časové trvanie.

Výskumnú vzorku tvorilo 28 študentov 2. ročníka učiteľského štúdia FPV ŽU. Experimentálnu skupinu tvorilo 14 študentiek Kontrolná skupina pozostávala tiež zo 14 študentiek druhého ročníka učiteľského štúdia na FPV ŽU. „Pre rozvíjanie sociálnych spôsobilostí je optimálna skupina, ktorá má okolo 15 členov“ (Komárková a kol, 2001)

Metódy a metodika výskumu

Pedagogický experiment sme realizovali s pretest-posttestovou koncepciou výskumu. V experimentálnej skupine sa merania realizovali pred a po aplikácii intervenčného/výcvikového programu, v kontrolnej skupine bez výcvikovej intervencie v rovnakom časovom rozsahu medzi 1. a 2. meraním ako v experimentálnej skupine.

Pri výbere a zostavovaní súboru výskumných metód na overenie účinnosti nášho výcvikového programu sme vychádzali z modelu hodnotenia *Kirpatrickovho modelu (1959)*, ktorý je veľmi často citovaný (napr. Komárková a kol., 2001; Boye, Crosby, 1997; Eseryel, 2002; Kaufman, Keller, 1994; Holton, 1996 ai.) Kirpatrickov model zahŕňa hodnotenie výcvikového programu a jeho účinkov na štyroch úrovniach. Aby sme hodnotenie programu obsahli komplexne, snažili sme sa prispôsobiť a vybrať také metódy, ktoré nám poslúžia na overenie predložených hypotéz a zároveň ich je možné aplikovať na jednotlivé úrovne predkladaného modelu.

Prvou úrovňou sú *reakcie*: Je to najpoužívanejšia forma hodnotenia výcviku. Okrem údajov o celkovej spokojnosti sú významné aj informácie, či účastníci považujú daný program za relevantný pre seba a pre svoju prácu. Prípadne informácie o tom, ktoré použité metódy považovali za prínosné. Poznatky z tejto úrovne hodnotenia môžu byť podnetom pre zlepšenie prípravy a realizácie programu.

Druhá úroveň je *učenie*: Hodnotenie výcviku na úrovni učenia znamená postihnutie zmien v oblasti poznatkov, postojov a spôsobilostí účastníkov ako výsledku výcviku. Vzhľadom k charakteru cieľov je dôležité pokúsiť sa zachytiť zmeny súvisiace s postojmi účastníkov. Ide o zachytenie zmien v postojoch, ktoré sú dôležité z hľadiska transferu nových skúseností do reálnych situácií (pozitívny postoj k obsahu výcvikového programu zvyšuje pravdepodobnosť, že skúsenosti z neho budú využité v reálnej situácii). Potom je veľmi dôležité zachytiť zmeny v postojoch k sebe samému, t.j. zmeny v sebahodnotení účastníkov. Ako sa mení sebadôvera jedinca, ako človek vníma svoju sociálnu kompetenciu, či niektoré iné aspekty.

Treťou úrovňou je *správanie*: Overovanie účinnosti na tejto úrovni má za cieľ zistiť, či po absolvovaní výcviku došlo k pozitívnym zmenám v správaní účastníkov. Aj je výcvik súčasťou profesionálnej prípravy, je možné po určitom čase po absolvovaní programu zistiť, či došlo k transferu z výcviku do praxe. Ak nie je možné konfrontovať s praxou, potom je možné po výcviku získať spätnú väzbu, či si členovia skupiny, alebo skupina ako celok odniesli niečo do praktického života. Názory účastníkov sa získavajú na základe individuálnych, alebo skupinových rozhovorov, dotazníkov, či posudzovacích škál.

Štvrtou úrovňou sú *výsledky*: Ide predovšetkým o výsledky, ktoré sú významné pre chod organizácie ako celku. Je veľmi obtiažne merať konečné výsledky u programov zameraných na vedenie ľudí, komunikáciu... Preto by sme sa na tejto úrovni skúmania mali skôr zamerať na ukazovatele, ktoré môžu byť aj nepriame, a majú vplyv na dosahovanie výsledkov organizácie. Jedným z možných ukazovateľov sú napr. zmeny v sociálnej klíme/atmosfére (napr. s využitím dotazníka, alebo štruktúrovaného rozhovoru).

1) Na objasnenie možných „*Očakávaní v rámci programu*“ sme použili verbálne výpovede účastníkov na úvod výcvikového programu. Vyjadrenia boli spontánne a nelimitované rozsahom.

Inšpiráciou k realizácii úvodného interview bola humanistická psychológia a jej prístup k účastníkom výcvikových stretnutí, ktorých pokladá za jedinečné osobnosti, ktoré majú kapacitu k osobnostnému rastu a sú dostatočne kom-

petentní k tomu, aby si sami špecifikovali svoje osobné ciele, ktoré považujú v rámci daného programu za prioritné. Záverečné hodnotenie musí však počítať i s analýzou dosiahnutia týchto stanovených cieľov. Po ukončení výcviku je ich možné použiť ako východisko pre záverečnú sebareflexiu účastníka.

2) Úroveň celkového sebahodnotenia sme zisťovali pomocou: *Rosenbergovej škály sebahodnotenia-RSES (Rosenberg, 1965)* /Kirpatrickov model hodnotenia: 2. úroveň/

3) Úroveň sebavedomia sme zisťovali pomocou: *Dotazníka sebaavedovania (Smékal, 2002)* Dotazník obsahuje 32 položiek. Súhlas, resp. nesúhlas s tvrdením sa vyjadruje na 5 bodovej škále. Po vyhodnotení sa výsledok charakterizuje na piatich úrovniach (veľmi vysoké, veľké, zdravé, skôr menšie a malé sebavedomie). Čím vyššie dosiahnuté hrubé skóre, tým nižšie miera sebavedomia. /Kirpatrickov model hodnotenia: 2. úroveň/

4) Na objasnenie vplyvu aplikácie výcvikového programu na atmosféru skupiny sme použili: *Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine (Zelina, 1993)*

Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: empatia, akceptácia, ocenenie hodnoty a kongruencia. /Kirpatrickov model hodnotenia: 4. úroveň/

5) Na doplnenie kvantitatívnych ukazovateľov a na objasnenie otázok, ktoré sme si položili za cieľ práce sme využili *rozbor záznamov pozorovateľa*. Pred začiatkom každého stretnutia sme náhodne vybrali jedného z účastníkov, ktorý dostal úlohu pozorovateľa. Pozorovatelia sa stretnutí zúčastňovali ako nezávislí prísediaci, do skupinového diania teda nezasahovali.

Pozorovatelia dostali pred začatím nasledovné inštrukcie:

- pozorovať a zaznamenávať rečové prejavy študentov
- pozorovať a zaznamenávať rečové prejavy tútora /smerom k študentom/
- pozorovať a zaznamenávať atmosféru v skupine počas stretnutia
- pozorovať a zaznamenávať úroveň prejavov akceptácie, prijímania študentov zo strany tútora
- pozorovať a zaznamenávať úroveň prejavov odmietnutia, negatívneho hodnotenia zo strany tútora

6) S cieľom pohľadu na zistenie možného prínosu výcvikového programu po jeho absolvovaní pre účastníkov experimentálnej skupiny sme použili mierne modifikovaný dotazník, ktorý uvádza Popelková (2001): *Dotazník subjektívneho zhodnotenia intervenčného/výcvikového programu*. Dotazník pozostával z 9 otázok z možnosťou formy odpovedí: uzavreté, polouzavreté a otvorené. /Kirpatrickov model hodnotenia: 3. úroveň/

7) Pre doplnenie kvantitatívnych údajov z dotazníkových metód sme sa rozhodli použiť po zrealizovaní výcvikového programu techniku *spätnej väzby* zo strany študentov. Spätná väzba je podaním informácie druhej osobe o tom, ako druhí vnímajú, chápu a prežívajú jej správanie. Stupeň a hĺbka spätnej väzby závisí na stupni dôvery medzi členmi skupiny. Spätňoväzbové informácie môžu mať rôznu formu. Nás zaujímala verbálna forma, ktorá nám potom umožnila charakterizovať dianie v skupine počas experimentu z hľadiska jeho prežívania u študentov a celkovom zhodnotení výcvikového programu. /Kirpatrickov model hodnotenia: 1. úroveň/

8) Pri analýze a interpretácii výsledkov výskumu sme použili metódu logickej analýzy a matematickej štatistiky. Na zistenie štatistickej významnosti rozdielov medzi výsledkami meraní v experimentálnej a kontrolnej skupine, ako funkcie aplikácie intervenčného/výcvikového programu na sledované osobnostné premenné, sme použili *Cochranov - Coxov test*.

Na získanie štatistickej významnosti rozdielov sledovaných premenných, medzi I. a II. meraním sme použili *Párový t-test*. (Tirpáková, Markechová, Daniel, 1998).

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu.

„Interpretácia analýzy očakávaní v rámci programu“

V úvode výcvikového programu sme účastníkov, probantov ($n = 14$) požiadali o verbálne výpovede subjektívnych očakávaní, ktoré sa vzťahovali k následne absolvovanému intervenčnému/výcvikovému programu. Vyjadrenia boli spontánne a nelimitované rozsahom. V našej experimentálnej skupine sme zaznamenali spolu 37 vyjadrených očakávaní.

Z predloženej analýzy vyplýva, že najpočetnejšie zastúpenou kategóriou očakávaní je získať nové spôsobilosti pre budúcu prax učiteľa, zlepšenie sa v komunikačných zručnostiach, ako aj lepšie spoznať vlastné „ja“ a zvýšiť si sebavedomie.

Uvedené očakávania sa stali jedným z východísk zacielenia procesu pri samotnej realizácii programu a zároveň na konci poslúžili účastníkom ako východisko k záverečnej sebareflexii dosiahnutých stanovených cieľov.

Vplyv intervenčného/výcvikového programu na úroveň celkového sebahodnotenia a sebavedomia jedinca.

Prostredníctvom metód výcvikového/intervenčného programu, objavenie nových vecí o sebe samom a o druhých ľuďoch, prispievame k skutočnejšiemu

sebaobrazu a k vyššej sebaistote. Pozitívnymi zážitkami v sociálnej skupine zasa prispievame k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu. (Dobeš, 1999)

O rovnosti oboch skupín na začiatku experimentu nás presvedčajú aj výsledky t-testu, ktoré potvrdzujú, že medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou neboli štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka č. 1: Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 1. meraní.

	EXPERIMENTÁLNA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Priemer RSES	29,29	26,29	1,8941
Priemer DSV	52,36	59,79	-1,332

Z údajov v tabuľke č. 2 sa dozvedáme o priemeroch miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) na konci experimentu v oboch skupinách. Získané priemerné bodové hodnoty naznačujú rozdielnú úroveň medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou na konci experimentu. Na základe štatistického posúdenia môžeme následne konštatovať štatisticky *významný* rozdiel priemerov v obidvoch premenných v prospech experimentálnej skupiny.

Tabuľka č. 2: Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 2. meraní.

	EXPERIMENTÁLNA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Priemer RSES	32,14	28,14	2,5470*
Priemer DSV	45,43	59,79	-2,5180*

Porovnanie 1. a 2. merania ukázalo signifikantný vzrast úrovne celkového sebahodnotenia i sebavedomia iba v experimentálnej skupine. Priemerný nárast hodnôt v Rosenbergovej škále sebahodnotenia /RSES/ zo štatistického hľadiska odhalil *veľmi významný* ($\alpha = 0,01$) rozdiel priemerov medzi 1. a 2. meraním v experimentálnej skupine, aj keď v kontrolnej skupine v 2. meraní vzhľadom k 1. meraniu sa celkové sebahodnotenie respondentov mierne zvýšilo. Priemerný nárast hodnôt sebavedomia /DSV/ v experimentálnej skupine zaznamenal posun

z úrovne „skôr menšie sebavedomie“ na hranicu úrovne „zdravé sebavedomie“. Zo štatistického posúdenia sme zaznamenali *významný* ($\alpha = 0,05$) pozitívny nárast úrovne medzi meraniami na začiatku a konci experimentu.

Štatistické porovnanie medzi dvoma meraniami v kontrolnej skupine neodhalilo signifikantný rozdiel miery úrovne celkového sebahodnotenia. Miera úrovne sebavedomia v druhom meraní v kontrolnej skupine zostala na rovnakej úrovni oproti prvému meraniu. Štatistický významný rozdiel medzi meraniami sme nezaznamenali.

Tabuľka č. 3: Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) v rámci oboch skupín (experimentálnej-ES i kontrolnej-KS) medzi 1. a 2. meraním

	Priemer na začiatku X1	Priemer na konci X2	Rozdiel X2-X1	T-test
RSES- /ES/	29,29	32,14	2,86	3,09**
RSES- /KS/	26,29	28,14	1,86	1,99
DSV- /ES/	52,36	45,43	-6,93	2,154*
DSV- /KS/	59,79	59,79	0	0

Z výsledkov možno usudzovať, že výcvikový program aplikovaný v experimentálnej skupine umožnil jednotlivým členom prežiť pozitívne osobné zážitky, ktoré prispeli k zvýšeniu vnímania vlastnej sebahodnoty.

Podľa Smékala (2002) sebahodnotenie má dva póly: spokojnosť a nespokojnosť zo sebou. Prežívame ich tiež ako menšie, alebo väčšie sebavedomie. Medzi sebahodnotením a sebavedomím je kladný lineárny vzťah, ak zvýšime celkové sebahodnotenie človeka, zvýši sa aj jeho sebavedomie. Tieto paralely nachádzame aj vo výsledkoch nášho výskumu, kde sa nám pod vplyvom intervenčného programu signifikantne zvýšili obidve hodnoty sledovaných osobnostných premenných (RSES, DSV) v rámci sebaobrazu študentov experimentálnej skupiny.

V rámci globálneho sebahodnotenia, ktoré Rosenberg definuje ako celkový vzťah k sebe, resp. vedomie vlastnej hodnoty, sa na jeho utváraní podieľa faktor sebahodnotenia, ktorý je výsledkom sociálneho porovnávania, a faktor, ktorý reprezentuje posúdenie vlastnej hodnoty, relatívne nezávislej na ostatných. Nemôžeme však povedať, že celkové sebahodnotenie je len obyčajným súčtom týchto dvoch zložiek sebahodnotenia. Zistilo sa, že k celkovému sebahodnoteniu prispievajú: prežívanie pozitívnych a negatívnych emocionálnych stavov,

špecifický pohľad na seba (predstava o svojich silných a slabých stránkach) a aj spôsoby, akými ľudia konštruujú jednotlivé obsahy vzťahované k „ja“.

Dá sa predpokladať, že počas nášho experimentu išlo najmä o zvyšovanie tej časti globálneho sebahodnotenia, ktoré je výsledkom sociálneho porovnávania (prvý faktor), pretože podstatou stretnutí bolo poskytovanie pozitívnych spätných väzieb a oceňovanie výkonov jedinca zo strany skupiny. Podľa Výrosta, Slaměníka (1997) takéto sebahodnotenie je viac závislé na situačných faktoroch a častejšie podlieha zmenám. Osecká, Blatný (1997) v svojom výskume zistili, že faktory škály sebahodnotenia súvisia s osobnostnými charakteristikami, avšak tento vzťah nie je u obidvoch faktorov rovnako silný. Prvý faktor súvisí s osobnostnými charakteristikami tesnejšie. Vysoké sebahodnotenie v obidvoch zložkách majú tí, ktorí sú dominantní, stabilní a extravertovaní. Faktory odlišuje aj vzťah k interpersonálnej dimenzii: hostilita – afiliácia. Hostilné osoby majú vyššie globálne sebahodnotenie (druhý faktor) ako afiliantné osoby. Vysoké sebahodnotenie založené na porovnávaní s ostatnými nesúvisí s hostilitou.

Ak vysoké sebahodnotenie založené na faktore sociálneho porovnávania nesúvisí s hostilitou, tak toto tvrdenie nás podporuje vo vyjadrení o možnom zvýšení miery celkového sebahodnotenia v experimentálnej skupine aj prostredníctvom facilitujúcej psycho-sociálnej atmosféry, ktorá vládla počas stretnutí. (pozri bližšie analýza dotazníka atmosféry skupiny a spätná väzba zo strany účastníkov stretnutí). Znamená to, že nezáleží len na špecifických dielčích sebahodnoteniach, ale v značnej miere i na celkovom emočnom naladení a tiež, keď človek vníma charakteristiky, v ktorých sa hodnotí pozitívne nielen ako dôležité, ale aj stabilné.

Z interpretácie a analýzy zistení k *hypotéze H1* môžeme konštatovať, že ju *prijímame*.

Vplyv intervenčného/výcvikového programu na atmosféru v skupine

Realizovaný intervenčný/výcvikový program vychádzal z humanistického prístupu a vedúci v skupine vystupoval ako facilitátor, bez direktívneho vedenia, v snahe dodržiavať princípy na človeka zameraného prístupu (PCA). Facilitátor prejavuje *akceptáciu skupiny* najmä trpezlivosťou. Akceptuje ju v tom bode, v ktorom práve je. Nevyvíja nátlak, alebo neiniciuje zmenu, naopak, zostáva so skupinou na tej úrovni, kde sa práve nachádza. *Akceptovanie jednotlivca* facilitátor prejaví napr. v akceptovaní jeho rozhodnutia začleniť sa do skupiny. Ak si niekto želá zostať v úzadí, facilitátor mu to „dovolí“, akceptuje to i v prípade, keď to skupina neakceptuje. Najdôležitejšou a najčastejšou črtou správania sa

facilitátora v skupine je *empatické porozumenie*. Snaží sa porozumieť skutočnému významu toho, čo človek komunikuje. Aj napriek možným komplikáciám sa pokúša vrátiť komunikáciu naspäť k zmyslu, aký vyjadrenie pre jedinca má. Facilitátor *kongruenciu* demonštruje vyjadrovaním svojich vlastných pocitov a prežívaním osobnej účasti na diani v skupine. Snaží sa vyjadriť každý pretrvávajúci pocit, ktorý vo vzťahu k jedincovi, alebo skupine prežíva. (Rogers, 1997) S ohľadom na vytýčené ciele práce sme sa rozhodli zistiť vplyv takéhoto /prístupu/ vedenia intervenčného programu na atmosféru v skupine. Na získanie informácií o prežívaní a vzájomnom správaní účastníkov stretnutí sme použili mierne modifikovaný *Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine*. Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: *emпатиu, kongruenciu, ocenenie hodnoty a akceptáciu*. Každú zo sledovaných zložiek prežívania študenti posudzovali na škále 0–5, kde 0 znamená najnižšiu mieru danej premennej atmosféry v skupine a 5 najvyššiu vnímanú mieru.

Priemerné hodnoty koeficientu vnímanej empatie, kongruencie, ocenenia hodnoty, akceptácie u oboch skupín v 2. meraní sú uvedené v tabuľke č. 4. Rozdiel v priemeroch koeficientu *emпатиe* medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou nebol potvrdený výsledkom štatistického spracovania pomocou *t* testu. S ohľadom na výsledok však môžeme konštatovať rozdiel priemerov koeficientu vnímanej empatie s miernym nárastom hodnoty v experimentálnej skupine.

V ďalšej zo sledovaných zložiek dotazníka atmosféry v skupine sme získali tiež rozdielne priemerné hodnoty koeficientu vnímanej *kongruencie* zo strany študentov v oboch skupinách. Štatistické porovnanie týchto rozdielov odhalilo *veľmi významný* ($\alpha=0,01$) rozdiel v priemeroch koeficientov vnímanej kongruencie v prospech experimentálnej skupiny.

Pri pohľade na výsledné priemerné hodnoty koeficientu *ocenenia hodnoty* medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou badať jasný rozdiel. Po podrobení sa štatistickému porovnaniu sme odhalili štatistický *významný* ($\alpha=0,05$) rozdiel v prospech skupiny, ktorá absolvovala výcvikový program.

Priemerné hodnoty koeficientu vnímanej *akceptácie* a výsledok *t* testu nám napovedajú, že v poslednej sledovanej charakteristike z dotazníka atmosféry v skupine je rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Štatistické porovnanie priemerov vnímanej akceptácie odhalilo *veľmi významný* ($\alpha=0,01$) rozdiel v prospech experimentálnej skupiny.

Tabuľka č. 4 : Významnosť rozdielov miery vnímania atmosféry v skupine / Empatia-U; Kongruencia-P; Ocenenie hodnoty-O; Akceptácia-A/ medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 2. meraní.

ATMOSFÉRA V SKUPINE /PRIEMERNÝKOEFIICIENT/	EXPERIMENTÁL-NA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Empatia-U	3,41	2,84	1,9494
Kongruencia-P	4,09	3,16	4,6253**
Ocenenie hodnoty-O	4,16	3,48	2,8429*
Akceptácia-A	4,50	3,73	3,6472**

Vzrast úrovne jednotlivých premenných v rámci atmosféry v experimentálnej skupine sme zaznamenali pri porovnaní 1. a 2. merania.

Tabuľka č. 5: Významnosť rozdielov miery vnímania atmosféry v skupine /Empatia-U; Kongruencia-P; Ocenenie hodnoty-O; Akceptácia-A/ v rámci oboch skupín (experimentálnej-ES i kontrolnej-KS) medzi 1. a 2. meraním

Atmosféra v skupine	Priemer na začiatku X1	Priemer na konci X2	Rozdiel X2-X1	T-test
Empatia-U /ES/	3,09	3,41	0,32	1,92
Empatia-U /KS/	2,73	2,84	0,11	0,56
Kongruencia-P /ES/	3,45	4,09	0,57	2,71*
Kongruencia-P /KS/	3,13	3,16	0,04	0,43
Ocenenie hodnoty-O /ES/	3,79	4,16	0,30	1,87
Ocenenie hodnoty-O /KS/	3,25	3,48	0,23	1,62
Akceptácia-A /ES/	3,84	4,50	0,66	2,73*
Akceptácia-A /KS/	3,96	3,73	-0,23	-2,25*

Prezentované zistenia naznačujú, že výcvikový program aplikovaný v experimentálnej skupine pozitívne ovplyvnil prežívanie v rámci skupiny, čo sa prejavilo aj v jednotlivých charakteristikách jej atmosféry. V sledovaných premenných /empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia/ okrem premennej empatia a ocenenie hodnoty sa tieto výsledky ukázali ako štatisticky významne pri komparácii s kontrolnou skupinou. Intervenciou výcvikového programu sme zaznamenali vo vnímaní účastníkov pozitívny nárast jednotlivých premenných atmosféry v skupine.

Empatia je jednou zo základných princípov Rogerovho na človeka zameraného prístupu. Čo sa týka samotného empatického správania, sledovali sme nielen reakcie účastníkov stretnutí na vedúceho /tútora, facilitátora/, ale aj ich vzájomnú interakciu v rámci skupiny. V odpovediach na otázky dotazníka mali na výber 5 bodovú škálu, pričom priemerná hodnota v experimentálnej skupine /3,41/ znamená slovnú charakteristiku z poskytnutej škály „Obvykle sa tak správajú“ s miernym príklonom k „Také správanie by bolo pre nich typické“. U kontrolnej skupiny znamenala priemerná hodnota koeficientu empatie /2,84/, v slovnej charakteristike je to vyjadrenie o „Obvyklosti takého správania“.

Podobne ako empatia, nepodmienенý pozitívny pohľad, aj kongruencia uľahčuje dôveru. Ak akcentujeme *kongruenciu* zo strany druhého človeka, potom vieme, že jeho reakcie môžeme prijať ako otvorené a úprimné. Pochopíme, že sa nás nesnaží manipulovať, a preto sa môžeme cítiť slobodnejšie, a to v akomkoľvek vzťahu. Uvedené priemerné hodnoty koeficientov vnímanej kongruencie po štatistickom spracovaní nám odhalili veľmi významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Čo sa týka verbálneho vyjadrenia vnímanej kongruencie zo strany facilitátora a študentov, tak z 5 bodovej škály sa priemerné hodnoty v experimentálnej skupine /4,09/ približujú k vyjadreniu „Také správanie by bolo pre nich typické“ a v kontrolnej skupine /3,16/ k „Obvykle sa tak správajú“.

Sollárová a kol. (2001) zisťovala vplyv štruktúrovaného a neštruktúrovaného výcvikového programu na atmosféru v skupine vysokoškolských študentov. Jej zistenia odhalili významnosť neštruktúrovaného typu výcviku s prvkami P-C-A na zvýšenie hodnôt v dimenzií Empatia a Kongruencia v komparácii so štruktúrovanom typom.

Ocenenie hodnoty nesúvisí len s hodnotením výkonu jedinca, či už po stránke vedomostnej, alebo praktickej, ale dotýka sa aj jeho myslenia, prežívania, správania, vlastného bytia. Ocenenie hodnoty súvisí s celým radom faktorov, ktoré vstupujú do vzťahu dvoch rovnocenných partnerov v procese medzilidskej komunikácie. Úprimný záujem o moju osobu, začlenenie do aktivít skupiny, či samotný fakt, že „ma berú takého/kú aký/á som“ bez ohľadu na moje názory, alebo schopnosti, to sú charakteristiky oceňovania a prijímania jedinečnosti každého z nás.

Výsledné priemerné hodnoty koeficientu ocenenia hodnoty by sme vo verbalizovanej forme mohli vyjadriť pre experimentálnu skupinu /4,16/ ako „Také správanie by bolo pre nich typické“ a pre kontrolnú skupinu /3,48/ ako „Obvykle sa tak správajú“. Tento rozdiel sa prejavil ako štatisticky významný.

Posledná zo sledovaných charakteristík atmosféry v skupine, ako by sa mohlo zdať, je veľmi podobná predchádzajúcej. *Akceptácia* podľa Rogersa (1998) by sa pokojne mohla nazvať aj ako „Nepodmienенý pozitívny pohľad“. Človek, ktorý zastáva tento postoj, si hlboko cení ľudskosť každého jedinca, ukazuje mu úctu a pripisuje význam a hodnotu. Od tohto ho neodradí žiadne jeho správanie. Samotný postoj sa prejavuje tým, že facilitátor účastníkov stretnutí sústavne akceptuje a je voči nim ľudský, srdečný. O podobný prístup sme sa snažili aj v experimentálnej skupine. Na základe výsledkov dotazníka prevedených na priemerné hodnoty koeficientov vnímanej akceptácie sa presvedčame o tom, že tieto priemerné hodnoty akceptácie v experimentálnej a kontrolnej skupine sú štatisticky veľmi významne rozdielne, s vyššou úrovňou vnímanej akceptácie zo strany účastníkov našich stretnutí. Pre porovnanie ešte uvádzame verbalizovanie priemerných hodnôt u oboch skupín. Študenti z experimentálnej skupiny sa v priemere vyjadrili k akceptácii prejavenej zo strany facilitátora a skupiny /4,50/ na pomedzí vyjadrení „Také správanie by bolo pre nich typické“ a „Môžem počítať s tým, že tak budú konať vždy“. V kontrolnej skupine /3,73/ s miernym príklonom k „Také správanie by bolo pre nich typické“.

Na základe vyššie uvedeného môžeme tvrdiť, že atmosféra výcvikových stretnutí niesla prejavy porozumenia, vzájomnej akceptácie, snahy porozumieť druhému, jeho problémom a aktuálnym pocitom. Dala možnosť účastníkom vyjadriť to, čo v skutočnosti cítili a správať sa podľa toho.

Pri budovaní primeraného sebahodnotenia veľmi záleží aj od celkového emocionálneho rozpoloženia jedinca. Uvedené hodnoty nám potom napomáhajú pochopiť aj jednu z možných príčin pozitívnej zmeny celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov výcvikového stretnutia. Bez dostatočne akceptujúcej, otvorenej, empatickej atmosféry v skupine by každá odžitá skúsenosť smerujúca k zvyšovaniu pozitívneho sebaobrazu nebola dostatočne naplnená.

Pod hypotézou č.2 sme si stanovili predpoklad: Aplikáciou intervenčného/ výcvikového programu sa pozitívne ovplyvní atmosféra skupiny /v jednotlivých sledovaných položkách/. Na základe našich zistení H2 môžeme prijat.

Analýza zápisov pozorovateľa

Pred začiatkom každého stretnutia sme náhodne vybrali jedného z účastníkov, ktorý dostal úlohu pozorovateľa. Pozorovatelia do skupinového diania nezasahovali a stretnutí sa zúčastňovali ako nezávislí prísediaci. Dostali inštrukcie, čo si majú na stretnutí všimnúť a zaznamenávať.

Keďže zápisy neboli realizované v požadovanom rozsahu a kvalite, domnievame sa, že ich nemožno považovať za úplnú charakteristiku diania v experimentálnej skupine. Skôr nám môžu poslúžiť ako súčasť analýz dotazníka atmosféry v skupine.

Na základe jednotlivých vyjadrení pozorovateľov by sme mohli povedať, že účastníci stretnutí sa vyjadrovali spontánne, úprimne, prejavovali svoje momentálne pocity a názory. Tútor komunikoval uvoľnene, priateľsky, živo a zrozumiteľne. Atmosféra, ktorá vládla počas stretnutí by sa mohla opísať ako uvoľnená, aktívna, kde vládli živé diskusie, aj keď v úvode bolo cítiť isté napätie a očakávanie. Tútorka podľa pozorovateľov bola tolerantná, empatická a snažila sa chváliť študentov za ich aktivitu a otvorenosť. Čo sa týka negatívnych hodnotení, alebo odmietnutí zo strany tútora neboli pozorované.

Analyza a interpretacia Dotazníka subjektívneho zhodnotenia intervenčného/výcvikového programu

Po skončení nášho výcvikového programu sme aplikovali dotazník na subjektívne zhodnotenie programu. Predkladaný dotazník pozostával z 9 otázok /s možnosťou formy odpovedí: uzavreté, polouzavreté a otvorené/, týkajúcich sa vo všeobecnosti oblasti intrapersonálnej, interpersonálnej a profesijnej.

Na základe získaných výsledkov môžeme tvrdiť, že u všetkých zúčastnených na základe ich subjektívneho vyjadrenia, výcvikový/intervenčný program prispel k ich sebapoznaniu. Získané poznatky o sebe prispeli k zmene v sebaobrazu u 72 respondentov. U 32 % respondentov zmeny navodené v programe ovplyvnili najmä ich oblasť správania, u 26 % prežívania a u 26 % získavania nových poznatkov. Z oblasti zmien v medziľudských vzťahoch najpozitívnejšie hodnotili rovinu priateľskú 40 % a partnerskú 20 %. Až 93 % respondentov si myslí že prevedené techniky, metódy v programe môže ďalej využiť v profesii učiteľa. Všetci zúčastnení sa domnievajú, že osvojené poznatky z programu sa dajú aplikovať na rozvoj sociálnych spôsobilostí u ich budúcich žiakov. U 72 % sme zaznamenali vyjadrenia, o tom že program splnil ich očakávania, ktoré mali pred jeho začiatkom.

Z vyjadrení čo sa Vám na programe najviac páčilo sme z množstva odpovedí 43 najpočetnejšie zastúpené zaznamenali kategórie: vhodné hry, ktoré je možné využiť v praxi (26%), príjemná a uvoľnená atmosféra (16%), spontánnosť vo vyjadreniach (9%)

Spätná väzba zo strany účastníkov programu

Po realizácii výcvikového/intervenčného programu sme požiadali účastníkov o retrospektívne verbálne výpovede subjektívneho zhodnotenia celého programu: „spätná väzba zo strany účastníkov pre tútora výcviku“. Otázka spätnej väzby je zaujímavá najmä z hľadiska doplnenia kvantitatívnych údajov pri overovaní účinnosti daného programu.

Z analýzy spätých väzieb sme získali podnetné informácie o subjektívnych výpovediach účastníkov po absolvovaní nášho programu. Všetci zúčastnení podľa ich vyjadrení sa na stretnutiach cítili dobre, niektorí však pociťovali únavu pri dlhšie trvajúcich aktivitách. Z tohto zistenia pre nás vyplýva realizovať stretnutia na kratšie časové úseky. Čo sa týka osobnostných charakteristík, niektorí podľa vyjadrení zaznamenali posun v ich sebnímaní a sebavedomí. Tento fakt nám potvrdili aj výsledky z Dotazníka subjektívneho zhodnotenia programu, ako aj miera vnímaného celkového sebahodnotenia v Rosenbergovej škále (RSES) a sebavedomia v Dotazníku sebaavedomovania (DSV). Schopnosť vedieť lepšie objektívne posúdiť ľudí, ako aj získané komunikačné zručnosti a skúsenosti využiť v praxi, boli ďalšími pozitívami, ktoré účastníci vyjadrili. V závere sa poďakovali a vyslovili nádej o možnosti absolvovania ešte takýchto stretnutí: „Cítila som sa tu veľmi príjemne, a ešte by som si to v budúcnosti veľmi rada zopakovala.“ „Som veľmi vďačná, za tieto stretnutia a dúfam, že ešte niekedy niečo také zažijem a beriem si odtiaľto veľmi veľa inšpirácie. Ďakujem.“

Záverový výskum

1. Z aspektu cieľa našej práce považujeme za významné vysoké *splnenie očakávaní* účastníkmi intervenčného/výcvikového programu, ktoré mali na jeho začiatku. / *získať nové spôsobilosti pre budúcu prax učiteľa, zlepšenie sa v komunikačných zručnostiach ako aj lepšie spoznať vlastné „ja“ a zvýšiť si sebavedomie.*

Môžeme teda tvrdiť, že skupina účastníkov experimentu na základe ich subjektívnych zhodnotení zaznamenala po skončení výcvikového programu *zmeny najmä v oblasti správania, prežívania a získavania nových poznatkov. Zo zmien v medziľudských vzťahoch najpozitívnejšie hodnotili rovinu priateľskú a partnerskú.* Väčšina účastníkov potvrdila aj *pozitívny účinok programu na ich sebaopoznanie* a prípadné *zmeny v ich sebaobrazu.* Čo sa týka možnosti *získané poznatky, zručnosti a metódy využiť v budúcej praxi,* všetci zhodne odpovedali kladne.

2. Aplikáciou intervenčného/výcvikového programu sme pozitívne ovplyvnili mieru celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov stretnutí.

Môžeme konštatovať signifikantný vzrast úrovne v oboch osobnostných premenných.

3. *Intervenciou výchovného programu sme zaznamenali vo vnímaní účastníkov pozitívny nárast jednotlivých premenných atmosféry v skupine /empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia/. V sledovaných premenných okrem premennej empatia a ocenenie hodnoty sa tieto výsledky ukázali ako štatisticky významne pri komparácii s kontrolnou skupinou.*

- Pri budovaní primeraného sebahodnotenia veľmi záleží aj od celkového emocionálneho rozpoloženia jedinca. Uvedené hodnoty nám potom pomáhajú pochopiť aj jednu z možných príčin pozitívnej zmeny celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov výchovného stretnutia. Bez dostatočne akceptujúcej, otvorenej, empatickej atmosféry v skupine by každá odžitá skúsenosť smerujúca k zvyšovaniu pozitívneho sebaobrazu nebola dostatočne naplnená.

4. *Zo zápisu pozorovateľov vyplynulo, že atmosféra počas stretnutí bola uvoľnená, aktívna, vládli živé diskusie, aj keď v úvode bolo cítiť isté napätie a očakávanie. Tútorka komunikovala uvoľnene, priateľsky, živo a zrozumiteľne. Podľa pozorovateľov bola tolerantná, empatická a snažila sa chváliť študentov za ich aktivitu a otvorenosť. Účastníci stretnutí sa vyjadrovali spontánne, úprimne, prejavovali svoje momentálne pocity a názory.*

Môžeme konštatovať, že cieľ druhej etapy empirického výskumu sa nám podarilo splniť. **Intervenciou „Programu na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov hudobnej výchovy“ sme prehĺbili seba-poznanie a sebachápanie; – prispeli k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu; – rozvinuli spôsobilosti v oblasti sociálnej komunikácie a optimalizovali tie vlastnosti nevyhnutné pre budúcu profesiu učiteľa hudobnej výchovy, ako je autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia.**

Záver

Humanizujúce trendy v oblasti výchovy a vzdelávania zdôrazňujú dôležitosť vzťahu učiteľ- žiak, facilitujúcu klímu pre učenie, akcentujú prežívanie, hodnoty, tvorivosť... Predpokladom naplnenia týchto cieľov je dostatočne silná, vnútorne vyrovnaná, sociálne a emocionálne zrelá osobnosť učiteľa.

Pri zabezpečení takýchto úloh by ťažisko malo spočívať:

- V oblasti prípravy budúcich učiteľov, kde okrem predmetovej odbornosti /hudobné zručnosti a spôsobilosti/ treba posilniť aj pedagogicko-psycholo-

- gickú pripravenosť pre realizáciu náročných úloh edukačného procesu z hľadiska riešenia rôznorodých problémov /najmä oblasť sociálnej interakcie/.
- V zabezpečení metodologickej pripravenosti budúcich učiteľov pre aplikáciu rôznych zážitkových metód z oblasti aktívneho sociálneho učenia priamo v edukačnom procese:
 - i) uplatňovanie prístupu a postupov, ktoré zvyšujú motiváciu, akcentujú tvorivosť i zážitok z tvorivosti
 - ii) využívanie techník, ktoré podporujú sebaopoznanie žiakov a následné utváranie ich pozitívneho sebaobrazu
 - iii) zabezpečenie a vytváranie pozitívnej klímy pre prácu v triede, t.j. viesť edukačný proces neformálne, podporovaním slobodnej, neobmedzujúcej komunikácie, pozitívneho hodnotenia a povzbudzovania.

Našou snahou do budúcnosti by malo byť pokračovanie v hľadaní najefektívnejších foriem a prostriedkov rozvoja osobnostnej kompetencie a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov.

Snažiť sa intervenovať do odbornej pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov takto orientované výcvikové programy. Naším zámerom by malo byť nielen, aby si študenti sami prežili zážitkovo chápané /experienciálne/ stretnutia, ale aby sa ich naučili i viesť /facilitovať/, a tak získavať tieto nevyhnutné skúsenosti a spôsobilosti pre súčasnú a budúcu prax učiteľa.

Veríme, že práca sa stane inšpiráciou k ďalším úvahám a výskumom tejto problematiky, ktoré prispievajú k skvalitneniu a zefektívneniu edukačného procesu na našich školách.

Literatúra

- BOYE, M.; CROSBY, R.1997. Academic Program Evaluation: Lesson from Business and Industry. In *Journal of Industrial Teacher Education*. Volume 34, Number 3. (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/AtIssue.html>
- DOBEŠ, M. 1999. Prvé skúsenosti s tréningovým programom na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999. str. 351–355. ISSN 0555-5574
- ESERYEL, D. 2002. Approaches to Evaluation of Training. In *Educational Technology and Society*, 5, 2002. (on-line), /cit.2006-3-3/, Dostupné na: <http://intranet.bell.ac.uk/sites/courses/Organisational%20Psychology>

- HAMRANOVÁ, A. 2003. Možnosti využitia sociálno-psychologického výcviku v pregraduálnej príprave učiteľov a vychovávateľov. In *Mládež a spoločnosť*, č. 3. 2003.
- HOLTON, E. 1996. *The Flawed four-level Evaluation Model*, In: Human Resource Development Quarterly, Vol. 7, Number 1, 1996, (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: <http://www.Jpb.com/JBJournals/hrdq.html>
- KUFMAN, R.; KELLER, J. 1994. Levels of Evaluation: Beyond Kirkpatrick, In *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 5, Number 4, 1994, (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: <http://www.Jpb.com/JBJournals/hrdq.html>
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. – Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada. 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4
- OSECKÁ, L.; BLATNÝ, M. 1997. Struktura globálního vztahu k sobě: Analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení, In *Československá psychologie*, ročník LXI, č. 6, 1997, str. 481–486. ISSN 0009-062X
- POPELKOVÁ, M. 2000. Sociálno-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia, In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0
- ROGERS, C. 1997. *Spôsob bytia*. Modra: Persona. 1997
- ROGERS, C., FREIBERG, J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona. 1998. 431 s. ISBN 80-967980-0-6
- SALBOT, V. – SABOLOVÁ, G. 1993. Program rozvíjania tvorivosti študentov učiteľstva, In *Technológia vzdelávania*, č.10, roč.1, 1993, s. 13–14.
- SMĚKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a Principal. 2002. 517s. ISBN 80-85947-81-1
- SOLLÁROVÁ, E.; POHANKA, M. 2000. Edukačné prostredie z pohľadu na študenta zameraného vzdelávania. In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0
- SOLLÁROVÁ, E.; POPELKOVÁ, M. 2000. Výcvikový program ako prvok vnútornej psychosociálnej premennej edukačného prostredia. In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-358-0
- SOLLÁROVÁ, E. a kol. 2001. Vplyv štruktúrovaných a neštruktúrovaných výcvikových programov na skupinovú atmosféru. In *Školská psychológia – Intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra: UKF PF. 2001. 136 s. ISBN 80-8050-458-X
- ŠKORVAGOVÁ, E. 2007. Proces harmonizácie vývinu detí so zreteľom na ich základné práva. In *Acta humanica*, 1/2007, s. 258–262. ISSN 1336-5126

- ŠVEC, V. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, Brno: Paido, 2000
- TIRPÁKOVÁ, A.; MARKECHOVÁ, D.; DANIEL, J. 1998. *Základy statistiky a metodologie*. Nitra: PF UKF. 1998. 128s. ISBN 80-8050-226-9
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie/Sociálna psychológia*. Praha: ISV. 1997. ISBN 80-85866-20-X
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika spol. s r o. 1993. 83 s. ISBN 80-88714-00-1

PaedDr. Katarína Macková, PhD.
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline
Hurbanova 15
01026 Žilina
Telefon: 00421 041 5136385
katarina.mackova@fpv.uniza.sk

POHLED NA SPECIÁLNĚPEDAGOGICKOU PÉČI O SENIORY S DEMENCÍ

Oldřich Müller

Anotace

Demence je získaná kognitivní porucha postihující primárně paměť. Vyskytuje se ve velké míře u seniorů. Jedním z významných aspektů komplexní rehabilitační péče o tyto klienty je jejich neustálá aktivizace. Tuto odbornou činnost mohou provádět také speciální pedagogové (andragogové). Aktivitu seniorů s demencí lze docílit například reminiscenční terapií, jež má mnoho společného s expresivně laděnými terapiemi hojně používanými právě ve speciální pedagogice – zejména s dramaterapií.

Klíčová slova

Demence, kognitivní porucha, postižení paměti, senioři, Alzheimerova choroba, komplexní rehabilitační péče, aktivizace, speciální pedagogika, speciální pedagogové, speciálněpedagogická gerontagogika, speciálněpedagogická andragogika, reminiscenční terapie, dramaterapie.

View of Special Educational Care for Seniors Suffering Dementia

Summary

Dementia is a disorder requiring special care for seniors. The main aim of special care is to keep seniors active both physically and psychologically. This care is provided by special educators. One of the methods used by special educators in keeping seniors active is the reminiscence therapy. The reminiscence therapy helps to handle and reduce social and psychological problems, mental illnesses and disabilities.

Key words

Dementia, mental disorder, memory disorder, seniors, elderly, Alzheimer's disease, complex rehabilitation care, activation, special education, special educators, reminiscence therapy, dramatherapy.

Úvod

Podle údajů zpracovaných Českým statistickým úřadem na sklonku roku 2003 (a zveřejněných v tzv. Projekci obyvatelstva ČR do roku 2050 dne 8. 1. 2004) bude počet osob starších 65 let intenzivně přibývat (na úkor mladších ročníků). Tato intenzita má být dále charakteristickým rysem populačního vývoje České republiky v celé první polovině 21. století (viz www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4020-03). Ono populační stárnutí je mimo jiné dáno klesající porodností a prodlužováním střední délky života. Jedním z velké řady s ním souvisejících problémů je nutnost řešení vyšší kvality života seniorů, a potažmo těch seniorů, kteří jsou ve svém společenském životě znevýhodněni především z důvodu existence primárního zdravotního postižení.

Náš text se dílčím způsobem zaměřuje na velmi „zranitelnou“ skupinu (a přitom přímo charakteristickou) tohoto typu – na seniory s demencí. Současně svůj pohled vede se snahou podchytit alespoň část potenciálu, jímž v tomto směru oplývají speciální pedagogové.

Demence u seniorů

Demence (v průběhu života vzniklé lokální poškození mozku projevující se existencí zčásti zachovalých a zčásti poškozených kognitivních funkcí včetně poškozené paměti) patří mezi nejčastější choroby ve stáří. Její výskyt stoupá s věkem (byť ji nelze zcela vyloučit ani u podstatně mladších věkových kategorií). Jak uvádí Topinková (2005, str. 137): nad 65 let (čili u tzv. mladých seniorů) je demencí postiženo 3–7% populace, v 75 letech 15 %, po 80. roce života 20–40 % osob. V České republice je aktuálně 70 000 až 90 000 nemocných s demencí starších 65 let, 70% z nich je ve věku nad 80 let.

Co se týká klasifikace demencí, v Evropě je rozšířeno schéma Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů Světové zdravotnické organizace, 10. decennální revize (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, World Health Organization, Tenth Revision), jež rozlišuje:

- F00 Demence u Alzheimerovy nemoci
- F01 Vaskulární demence
- F02 Demence u jiných nemocí zařazených jinde (např. u Parkinsonovy nemoci)
- F03 Neurčené demence.

V odborných kruzích se rovněž používá schéma Diagnostické a statistické příručky Americké psychiatrické společnosti, IV. revize (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association, Fourth Revision), jež rozlišuje: Demence Alzheimerova typu, Vaskulární demence a Demence u dalších nemocí.

Velmi praktické (spíše didaktické) je tzv. Švédské schéma (Swedish Consensus on Dementia and Dementia diseases), jež rozlišuje:

- *Demence atroficko-degenerativní*
 - *Demence ischemicko-vaskulární*
 - *Demence ostatní symptomatické (sekundární).*
-

V linii demencí seniorského věku mají zcela výsadní postavení (ve smyslu výrazné početní převahy) demence Alzheimerova typu (čili demence atroficko-degenerativního původu). V případě Alzheimerovy choroby se sice mohou manifestovat její první klinické příznaky již v „předseniorském“ období (tzv. presenilní forma), nicméně častěji se setkáváme s jejím výskytem v regulérním stáří (v tzv. senilní formě). J. Jiráček v této souvislosti zmiňuje, že ve věku 65 let má 4–5 % populace nějakou klinicky vyjádřenou formou demence a z toho je minimálně 50 % pacientů s Alzheimerovou chorobou (Kalvach, Zadák, Jiráček a kol., 2004, str. 547).

Klinický obraz demence Alzheimerova typu

Alzheimerova choroba (je pojmenována podle profesora Aloise Alzheimer, jež ji jako jeden z prvních popsal na své přednášce pronesené na setkání společnosti jihoněmeckých psychiatrů v roce 1906 v Tübingenu) má charakteristický klinický obraz. Zpočátku vykazuje pomalu nastupující drobné (až nenápadné) změny v chování a osobnosti svého „nositele“, či v její dynamice (dochází například ke ztrátě dřívějšího zájmu o okolní dění, apatii, úpadku v estetické stránce života atp.) – s individuální variabilitou nastupují i poruchy kognitivních funkcí včetně paměti (nejvíce krátkodobé). Typický je přitom její progresivní charakter, který vede od lehkého až po těžké stádium.

Obecně lze klinický obraz Alzheimerovy choroby popsat pomocí následujících dílčích komponent (srov. Kalvach, Zadák, Jiráček a kol., 2004, Pidrman, 2007, MKN – 10):

- je provázena získanou globální kognitivní poruchou postihující paměť a nejméně jednu další funkci (např. řeč, myšlení, orientaci, poznávání, úsudek, abstrakci, učení, schopnost plánovat a vykonávat určité úkony apod.)
- vždy následuje její postupující progresivní zhoršování, které musí (pro diagnostické účely) trvat nejméně 6 měsíců
- začíná ve věku 40 až 90 let (nejčastěji po 65. roce života)
- je poznamenána následným zhoršením pracovního a společenského zapojení

- dalšími doprovodnými klinickými příznaky jsou poruchy chování (například apatie, úzkost, zmatenost, agresivita, bloudění, deprese), dále rovněž poruchy motorických stereotypů (včetně chůze) či psychotické projevy (např. paranoidní bludy o okrádání, nevěře partnera atp.).

Seniři s demencí Alzheimerova typu v systému komplexní rehabilitační péče

Komplexní rehabilitační péče jako vzájemně propojený souhrn aktivit (u nás stále ještě prakticky nedotažený), který má mít za cíl (u vybraných osob) předcházet, zmírňovat, nebo odstraňovat nepříznivé společenské důsledky zdravotního postižení, by měla mít svoje jasné a nezastupitelné místo rovněž u seniorů s demencí Alzheimerova typu. Tento ucelený systém sestává (ve své ideální podobě) hlavně ze vzájemně kooperující péče: medicínské (a potažmo léčby v systému akutní medicíny a intervencí léčebné rehabilitace), speciálněpedagogické, pracovní a sociální (pozor – nejedná se o tzv. oblasti komplexní rehabilitační péče).

Speciálněpedagogickou péči (přesněji podporu, pomoc, poradenství) o výše zmíněné klienty (tzv. „uživatele“) mohou zajišťovat specialisté – odborníci na speciálněpedagogickou gerontagogiku (spadající do okruhu zájmu oboru speciální pedagogika a jeho dílčího oboru speciálněpedagogická andragogika), zejména v oblasti sociálních služeb. Dle nového zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách se tomu může dít zejména formou terénních služeb poskytovaných v přirozeném sociálním prostředí (tedy např. v domácnosti), nebo formou pobytových či ambulantních služeb poskytovaných v institucích (tedy např. v domově pro seniory, centru denních služeb, stacionáři, zdravotnickém zařízení ústavní péče atp.).

Speciálněpedagogická péče o seniory s demencí Alzheimerova typu

Speciálněpedagogická péče o seniory s demencí Alzheimerova typu může zahrnovat (a zahrnuje) vícero přístupů, postupů, prostředků a forem. Mimo to musí počítat s celou škálou vnitřních proměnných (např. s mírou involuce, mírou demence včetně stupně postižení paměti a dalších kognitivních funkcí, typem osobnosti – introvert, extrovert, racionální typ, emotivní typ, dominantní, submisivní, aktivní, pasivní, mírou zachovaných sociálních dovedností včetně schopnosti zvládnání instrumentálních aktivit každodenního života, přítomnosti poruch chování atd.) a funguje při ní také celá škála vnějších proměnných (např. osobnost specialisty včetně jeho odbornosti, motivace, postojů k seniorům, případné míry vyhoření, dále zvolený přístup, metoda, forma a frekvence péče atd.).

Jako hlavní obecné cíle (či spíše směry) péče o seniory s demencí Alzheimerova typu vyvstávají (ze speciálněpedagogického hlediska) především nutnost:

1. reedukace základních dovedností či schopností
2. aktivizace.

Reedukace základních dovedností či schopností by se měla promítnout do:

- posilování kapacity paměti (z důvodu narušeného přenášení informací z krátkodobé do dlouhodobé a z důvodu postupné destrukce dlouhodobé paměti)
- využití kapacity pozornosti
- užití jazyka a jeho porozumění
- práce s celoživotně zafixovanými pohybovými stereotypy
- práce s rutinními dovednostmi, návyky a vzorci chování (včetně zažitých reakcí na známé podněty)
- posilování adekvátního vnímání a prostorové orientace
- naplňování emocionálních potřeb.

Obnovení maximálního stupně aktivity u každého seniora se zdravotním postižením (tudíž i seniora s demencí Alzheimerova typu) je přímo bazální podmínkou jeho společenské rehabilitace (a samozřejmě bez něho nelze ani realizovat reedukaci dovedností či schopností) a lepší kvality života. Ono obnovení se provádí tzv. aktivizací, což je řízený odborně vedený proces zaměřený na vyvolání a udržení určité specifické aktivity (př.: porozumění vyslovené myšlenky a vyvolání aktivity komunikace lze dosáhnout aktivizací pomocí správných otázek).

Význam aktivizace spočívá v některých v ní přirozeně obsažených a do jisté obtížně vymežitelné míry fungujících faktorech, jež jsou efektivní pro dynamizaci osobnosti příslušné osoby. Mezi osvědčené „hybné mechanismy“ fungující u seniora s demencí Alzheimerova typu patří například:

- strukturované a promyšlené poskytování smysluplných informací pomáhajících v orientaci v realitě osobní, partnerské, materiální atp.
- nenásilná stimulace (paměti, řeči, myšlení, sensorického vnímání, pozornosti atp.) umožňující dosažení úspěchu
- přirozená a adekvátní (nezpochybnující, neurážející, neponižující atp.) motivace k „restartování“ zájmu o své okolí (lidské, materiální)
- všudypřítomné zprostředkování prožitku pozitivních emocí
- bezpečí a humor.

Podstatné je, že jak reedukace, tak také aktivizace, by měly být obsaženy ve veškerých možných a osvědčených postupech. Mezi ně patří hlavně: orientace v realitě, trénink paměti, reminiscenční terapie, expresivní terapie, zooterapie,

videotrénink interakcí, ergoterapie, validace, rezoluční terapie atd. Jako velká výzva speciálním pedagogům pečujícím v České republice o seniory s demencí „krystalizuje“ zejména reminiscenční terapie. Tato již u nás existuje, ale zdaleka ne v míře odpovídající jejím možnostem.

Reminiscenční terapie

Reminiscenční terapie je ve světě jednou z hojně používaných psychosociálních intervencí (a to nejenom v péči o seniory s demencí Alzheimerova typu, ale i v péči o další skupiny seniorů), jež ovlivňuje jak klienty, tak také jejich pečovatele. Je založena na poznání, že lidský mozek dobře reaguje na známé podněty, které má uloženy v dlouhodobé paměti (čili na nejrůznější návyky, vědomosti, zážitky atp.). Tyto podněty (reminiscence) cíleně a řízeně vyvolává, přičemž respektuje individuální zkušenosti daného jedince a užívá vzpomínek, jež jsou pro něho hodnotné a důležité.

Obecně existují tři hlavní typy reminiscencí:

1. *reminiscence jako jednoduchá vzpomínka reflektující minulost po stránce informativní a prožitkové*
2. *hodnotící reminiscence užitá jako „ohlédnutí“ za vlastním životem a zmírnění jeho konfliktů*
3. *reminiscence vyvolaná za účelem behaviorálních a emočních změn.*

Reminiscenční terapii rozšířila v Evropě Angličanka Pam Schwietzerová (původně herečka), která vytvořila v Londýně reminiscenční komunitní centrum připomínající svým vybavením, vůní, zvuky a celkovou atmosférou dobu před druhou světovou válkou a během ní (když současní senioři byli ještě dětmi nebo mladými lidmi). Na počátku této aktivity byl její nápad dramaticky ztvárnit příběhy, jež se objevují ve vzpomínkách seniorů a přenést je do zařízení formou divadelní hry nastudované profesionálními herci (Kavach, Zadák, Jirák a kol., 2004, str. 450).

Reminiscence jsou vyvolávány prostřednictvím pobytu ve specializovaném prostoru či na specializovaném místě (nezapomeňme: při změně prostředí, ve kterém se člověk celý život pohyboval, se vytrácí návaznost na vzpomínky z vlastního života – totéž platí při změně věci), sledování a poznávání starých fotografií, filmů, novin, knih, předmětů, plakátů, oblékání kostýmů apod. (čili prostřednictvím podobných prostředků, jakými disponuje i dramaterapie – expresivní terapie, jež má ve speciální pedagogice již svoje teoretické a metodologické zázemí). Velmi vhodné přitom je i používání specifických pomůcek (kromě těch, jež byly právě uvedeny, také takových, jež nabízejí širší spektrum

smyslových podnětů, např. chuti a vůně kávy, poslechu dobové hudby, hmatu na materiály apod.). U klientů toto vede k získání jistot v „chaotickém světě“, do něhož jsou mnohdy „uvrhováni“, a v němž se cítí ztraceni a nepochopeni.

Reminiscenční terapie má pro zdravé seniory preventivní a aktivizační význam, pro seniory s demencí zase význam efektivně-komunikační – u obou skupin pak vede ke zvýšení sebehodnocení, k redukci sociální izolace a depresí, k celkovému zlepšení kvality života.

Reminiscence může být aplikována individuálně, skupinově, při rodinných sezeních atp. Při individuálních sezeních jsou jednotlivci většinou vedeni k ohlédnutí za svým životem (chronologicky seřazují životní zkušenosti, hodnotí je a vytvářejí vlastní deníky) - skupiny probíhají nejméně jednou za týden a zahrnují činnosti, při nichž jsou členové povzbuzováni k tomu, aby se vzájemně „dělili“ o svoje významné vzpomínky.

Reminiscenční terapie nemusí být provozována jenom jako jakási dílčí metoda práce, ale může být součástí „filozofie“ celého zařízení a prolínat do architektониky stavby, přístupu personálu, vybavení.

Autor příspěvku má osobní zkušenost s velmi dobře vybaveným a fungujícím zařízením (mimo jiné i stran reminiscenční terapie) v USA. Jednalo se o zařízení zabývající se péčí o seniory imobilní, s demencí a s postižením zraku Sunrise Assisted Living of Dresher (ve státě Pennsylvania). Zde například „svolávali“ své klienty k obědu pomocí všudypřítomné vůně popcornu.

Literatura

- KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R. a kol. *Geriatric a gerontologie*. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0548-6.
- PIDRMAN, V. *Demence*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1490-5
- TOPINKOVÁ, E. *Geriatric pro praxi*. Praha : Galén, 2005. ISBN 80-7262-365-6.

Kontaktní adresa

Oldřich Müller, Mgr., Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
tel.: 585 635 310
e-mail: omuller@centrum.cz

SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÁ GERONTAGOGIKA - VÝSLEDEK ZMĚN PARADIGMATU SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Oldřich Müller

Anotace

Posuny v teorii a praxi oboru speciální pedagogika přinášejí také potřebu vytváření a etablování teoreticko-metodologického „zázemi“ speciálněpedagogické péče o osoby ve stáří. S tím souvisí nutnost provést některé koncepční i obsahové oborové změny. Mimo jiné je třeba se zaměřit na základní vymezení, terminologii a možnosti rozvoje (udržení) lidského potenciálu této skupiny klientů.

Klíčová slova

Speciální pedagogika, speciálněpedagogická andragogika, speciálněpedagogická gerontagogika, senioři, demence, kognitivní porucha, postižení paměti, Alzheimerova choroba, komplexní rehabilitační péče, aktivizace, terapie.

Special Educational Gerontagogy – Result of Changes in the Paradigm of Special Education

Summary

Special education focuses on seniors too. The main aim of special care is to keep seniors active both physically and psychologically. One of the methods activation can be, for example, therapy.

Key words

Special education, seniors, elderly, dementia, mental disorder, memory disorder, Alzheimer's disease, complex rehabilitation care, activation, therapy.

Úvod

V průběhu druhé poloviny devadesátých let dvacátého století a na přelomu dvacátého a jednadvacátého století se v odborných kruzích zabývajících se speciální pedagogikou stále více ozývaly hlasy volající po změnách oborového paradigmatu – tedy po nutnosti vytváření jakéhosi „revolučně-startovního“ souhrnu (vědeckým myšlením a konáním posvěcených a patřičnými autoritami

garantovaných) domněnek, předpokladů, představ, postojů, hodnocení problémů a metodických pravidel jejich řešení, směřujícího k tvorbě nového systému oborové teorie a metodologie. Jako příklad lze uvést teoretické statě M. Valenty a J. Jesenského.

M. Valenta se v jednom ze svých klíčových článků (2001) zmiňuje o konceptuálních, strukturálních i obsahových změnách vykazujících v oboru speciální pedagogika kvalitativně takovou dimenzi, že k jejich řešení nemohou postačovat jenom dílčí úpravy, ale přímo nástup nového systematického oborového modelování a vymezení. J. Jesenský (2000) obdobně hovoří o vzniklých skutečnostech české transformace (např. o rozšíření oborového předmětu na všechny věkové kategorie, vyzvednutí atributu specifických potřeb, odmítání prevalence defektů a disaptibilit, odmítání stigmatizace a vyřazování, akcentování empatie a integrace, zdůrazňování spojení s rehabilitací atp.), s nimiž souvisí potřeba rozboru dosavadního stavu a odhalení nových výchozích pozic pro tzv. komprehensivní speciální pedagogiku.

Za dílčí oblast změn paradigmatu speciální pedagogiky (a rovněž za velkou výzvu pro budoucí v ní realizovaný výzkum a vědecké přispění do jejího systému) lze považovat nutnost vymezení výchozích teoreticko-metodologických pozic prováděného za účelem možného přispění speciálních pedagogů k řešení vyšší kvality života seniorů (a potažmo seniorů, kteří jsou ve svém společenském životě znevýhodnění především z důvodu existence primárního zdravotního postižení). Jinými slovy – se změnou paradigmatu speciální pedagogiky souvisí také počátky vytváření a etablování její součástí, speciálněpedagogické gerontagogiky.

Náš text se pokouší popsat právě jakési primární „záchytné“ body („pilíře“) potřebné pro koncipování i další formování této specializace (poznámka – nejde o problematiku v celé její obsahové, ani koncepční šíři).

Vymezení a základní terminologie

Speciálněpedagogická gerontagogika (součást oboru speciální pedagogika) zaplňuje vedle speciálněpedagogické andragogiky ono „vakuum“ (zmiňované např. Jesenským – viz výše) v podchycení některých nových doposud ne zcela pokrytých věkových kategorií. Jedná se o disciplínu zabývající se rozvojem (či také udržením) lidského potenciálu osob ve stáří se speciálněpedagogicky akceptovatelnou příčinou sociálního znevýhodnění, přičemž je tento rozvoj (udržení) nahlížen z tzv. speciálněpedagogických pozic a podporován za pomoci speciálněpedagogických prostředků. Neoddělitelnou součástí takto formulovaného

předmětu přitom jsou teoreticko-metodologické otázky naplnění všech možností, podmínek a dílčích úkolů nutných pro udržení žádoucího společenského postavení uvedených osob.

Speciálněpedagogickou gerontagogiku lze obsahově vnitřně strukturovat na oblast:

- základní terminologie a teoretického základu oboru
- historie oboru
- metodologie oboru (včetně diagnostiky)
- teorie rozvoje lidského potenciálu speciálněpedagogických klientů senior-ského věku
- teorie řízení a organizace v institucích zabývajících se (mimo jiné) rozvojem lidského potenciálu speciálněpedagogických klientů seniorského věku.

Ke speciálněpedagogické gerontagogice se váže i celá řada základních a odvozených odborných termínů. K těm nejzákladnějším jistě patří samotný pojem stáří (jeho „nositeli“ pak jsou osoby ve stáří či jinak osoby seniorského věku, senioři atp.).

Stáří je obecně pozdní fází ontogeneze, jinak také projevem a důsledkem involučních změn (funkčních i morfologických). Pro naše potřeby však rozlišujeme více jeho konkrétních typů (a širších dimenzí) – především:

1. kalendářní stáří – jedná se klasický typ chronologický, jednoznačně vymežitelný, jednoduše měřitelný a výhodný pro stanovení normativně pojatých kategorií (např. důchodového věku) – za jeho počátek je považován věk 65 let, o vlastním stáří hovoříme kolem 75 let (tento typ více nebo méně koreluje s jinými proměnnými – s biologickým stářím např. jen částečně)

V odborných kruzích se objevují nejrůznější chronologicky pojaté klasifikace stáří – pro ilustraci uvádíme následující členění (viz např. Topinková, Neuwirth, 1995, Pacovský, 1997, Jesenský, 2000, Mühlpachr, 2004):

- 65-74 let: mladí senioři (problematika adaptace na penzionování, volného času, aktivit, seberealizace)
- 75-84 let: staří senioři (problematika změny funkční zdatnosti, tolerance zátěže, specifického stonání, osamělosti)
- 85 let a více: velmi staří senioři (problematika soběstačnosti a zabezpečení).

2. sociální stáří – jedná se typ, jež je vztahován ke společenskému očekávaní chování přiměřeného určitému biologickému věku (Stuart-Hamilton,

1999) – týká se změn sociálních rolí (např. těch, jež souvisejí s penzionováním), postavení (např. ztráta prestiže, ageismus), potřeb (např. potřeby seberealizace), životního stylu (např. nucená pasivita), ekonomického zajištění (např. pokles životní úrovně) – klasická sociální periodizace používala označení třetí, čtvrtý věk (či období postproduktivní a období závislosti)

Třetí (postproduktivní) věk a čtvrtý věk (období závislosti) jsou stále více podrobovány jisté kritice, neboť evokují jakousi neúčinnost. Proti se staví koncept celoživotního osobnostního rozvoje, celoživotního vzdělávání a celoživotní seberealizace a společenské participace s proměnlivými formami výdělečné činnosti a s podporou inkluzivně orientovaných sociálních služeb (Kalvach, Zadák, Jirák, 2004).

3. biologické stáří – jedná se o typ, jež odráží konkrétní míru involučních změn (v jejich psychické i fyzické dimenzi) – jeho celkové stanovení je velmi obtížné (ba téměř nemožné), takže nemůže dost dobře nahradit (byť se to nabízí) kalendářní stáří.

S termínem stáří je úzce propojen rovněž termín funkční věk (či funkční stav). Tento termín je značně individuální a proměnný a je ovlivňován jak faktory biologicky-involuční povahy, tak také projevy a důsledky chorob, či faktory povahy sociálně-kulturní, psychické atd. Zjednodušeně lze konstatovat, že funkční stav představuje míru soběstačnosti daného jedince (čili míru nezávislosti na prostředí, v němž žije). Jeho posuzování obsahuje zejména:

- míru schopnosti základních aktivit (tedy sebeobsahu – například hygienu, oblékání, samostatný pohyb, jídlo atp.)
- míru schopnosti instrumentálních aktivit (tedy například schopnosti vedení domácnosti, nakupování, telefonování, obsluhování internetu, cestování atp.)
- míru psychických funkcí (tedy např. stavu myšlení, paměti, vnímání zrakem, sluchem atp.)
- míru psychomotoriky atd.

Dle funkčního stavu můžeme rovněž osoby ve stáří klasifikovat – klasifikaci tohoto typu navrhla Spirdusová (Kalvach, Zadák, Jirák, 2004), která rozlišila tzv.:

- elitní seniory – mající do vysokého věku toleranci k extrémním výkonům (např. maratónský běh, skok padákem atp.)
- zdatné seniory – mající velmi dobrou tělesnou a duševní kondici, pravidelně se věnující sportovním pohybovým aktivitám, oplývající

lepší výkonností než mladší inaktivní lidé, nemající omezení pohybu, věnující se cestování atp.)

- nezávislé seniory – nemající problémy se soběstačností, zvládající instrumentální aktivity, vedoucí sedavý způsob života, mající omezené kloubní pohyby, nízkou svalovou sílu, špatně zvládající neobvyklé zátěže (např. onemocnění, kalamity atp.)
- křehké seniory – nevládající instrumentální aktivity každodenního života, ohrožené až ztrátou samostatnosti, obvykle vyhledávající chráněné prostředí, alespoň v některých činnostech potřebující pravidelnou pomoc rodiny či pečovatelské služby
- závislé a zcela závislé seniory – oplyvající omezeným pohybem nebo upoutané na lůžko, částečně zvládající či nevládající základní sebeobsluhu (příkladem je středně těžká či těžká demence).

Speciálněpedagogická podpora rozvoje (udržení) lidského potenciálu osob ve stáří má být zaměřena na zlepšení kvality jejich života, což je (zjednodušeně řečeno) spíše subjektivní pohled člověka na jednotlivé stránky jeho žití. Tento pohled závisí (a současně zahrnuje) na:

- zdravotním stavu
- věku
- vlastních přáních
- životních cílech a očekáváních
- duchovní úrovni
- rodinném zázemí
- ekonomickém zajištění
- možnosti seberealizace
- úrovni poskytovaných služeb
- postojích ostatních lidí
- kultuře dané společnosti apod.

Je prokázáno, že subjektivní pojetí vlastního života je mnohdy odlišné od objektivních pojetí z okolí dané osoby (někteří lidé se zdravotním postižením nepovažují kvalitu svého života za horší než jakou mají jejich „zdraví“ vrstevníci – byť si to oni o nich myslí).

Ovlivňování lidského potenciálu osob ve stáří

Již bylo uvedeno, že hlavní náplní speciálněpedagogické gerontagogiky je podpora rozvoje (udržení) lidského potenciálu osob ve stáří se speciálněpedagogicky akceptovatelnou příčinou sociálního znevýhodnění. K tomu nyní musíme

dodat, že pojmenování této „příčiny“ je jedním z neustále řešených problémů. Máme totiž co do činění s funkčním stavem (věkem – viz výše) a ten je právě u seniorů znepřehledňován na jedné straně mírou involučních změn, a na straně druhé projevy a důsledky chorob.

K typickým chorobám (poruchám) pojícím se ke stáří patří:

- *progerie a progerické syndromy*
- *poruchy funkcí (zraku, sluchu, pohybu)*
- *osteoporóza (změny kostní tkáně)*
- *demence:*
 - *atroficko-degenerativní (např. Alzheimerova choroba)*
 - *ischemicko-vaskulární (např. důsledky mozkových „příhod“) atd.*

Nejčastějšími klienty (a bohužel narůstajícími) jsou v tomto směru osoby seniorského věku s demencí (především Alzheimerova typu).

Lidský potenciál osob ve stáří může být ze speciálněpedagogických „pozic“ rozvíjen (udržován) mimo jiné aktivizací, čili záměrným a cílevědomým procesem, jehož vyústěním je smysluplná aktivita (jako důležitý předpoklad dobré kvality života, jako důležitý předpoklad kvalitního stárnutí a stáří). Tuto specifickou speciálněpedagogickou aktivizaci lze aplikovat v různých společenských oblastech – jedná se například o:

- rehabilitační péči ve zdravotnictví (může jít např. o některé fyzioterapeuticky orientované postupy, aktivizační programy atp.)
- podporu rovnosti příležitosti na trhu práce a podporu zaměstnávání seniorů jako prodloužení „aktivní“ fáze jejich života
- dostatečnou nabídku různých forem institucionálně vedeného vzdělávání seniorů (např. formou kurzů a přednášek organizovaných v oblasti neziskového i státního sektoru, akademií třetího věku, univerzit třetího věku, speciálněpedagogických intervencí u osob se zdravotním postižením v oblasti sociální péče) a jejich adekvátního obsahu (výzkumy prokazují zájem např. o jazyky, počítače, Internet, techniku obecně, historii a literaturu, zdraví a životní styl, psychologii a sociální oblast – v oblasti speciální pedagogiky je navíc potvrzen význam tzv. terapeuticko-formativně laděných činností)
- dostatečnou nabídku možností uplatňování zájmových aktivit (frekventovanými jsou např. četba, turistika, procházky, jízda na kole, zahrádkářství, křížovky, ruční práce)

- dostatečnou nabídku možností společenského života (tuto mohou nabízet např. kluby důchodců, centra pro seniory, denní stacionáře, knihovny, divadla, kina, spolky)
- rovnost příležitostí k zapojení do veřejného života (může jít o možnost seberealizace např. na úrovni místních správních orgánů, formou dobrovolnické práce s dětmi) apod.

Každá aktivizace prováděná u seniorů by měla respektovat:

- jejich zkušenost
- jejich přirozené tempo
- jejich potřebu jistoty („Takto to dělám vždycky.“)
- jejich potřebu smyslu aktivity (každý člověk si smysl určuje sám – pro někoho je smyslem pomoc jiném, pro jiného je smyslem vydělat peníze)
- jejich potřebu pozitivního ohlasu (ocenění) (Pozor na dětinské pochvaly u seniorů!)
- jejich fyzické i mentální schopnosti.

Speciálněpedagogických prostředků směřujících ke specifické aktivizaci osob ve stáří je celá řada. Vzhledem k tomu, že jejich kompletní popis přesahuje možnosti tohoto textu, zaměříme se pouze na neucelený výčet některých.

Může se jednat o:

- trénink paměti, orientace, vnímání
- nácvik základních a instrumentálních dovedností
- reedukaci a kompenzaci poruch kognitivních funkcí
- speciálněpedagogické terapie (například arteterapii, psychomotorickou terapii, zooterapii atp.)
- preventivně zaměřené zájmové činnosti
- reminiscenční terapii
- validaci atd.

Literatura

JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-823-9.

KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R. et al. *Geriatric a gerontologie*. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno : MU, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

- PACOVSKÝ, V. *Proti věku není léku?* Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-486-1.
- STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.
- TOPINKOVÁ, E., NEUWIRTH, J. *Geriatric pro praktické lékaře.* Praha : Grada, 1995. ISBN 80-7169-099-6.
- VALENTA, M. *Krátké zamyšlení nad nutností změny paradigmatu české speciální pedagogiky pro jednadvacáté století.* Speciální pedagogika, 2001, roč. 11, č. 1, s. 1-3. ISSN 1211-2720.

Oldřich Müller, Mgr., Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
tel.: 585 635 310
e-mail: omuller@centrum.cz

PROJEKT BEZBARIÉROVÁ OLOMOUC - VÝCHODISKA, STRATEGIE A VÝVOJ

Miroslav Pilát

Anotace:

Příspěvek si klade za cíl seznámit čtenáře s ojedinělým projektem Bezbariérová Olomouc. Jeho nosnou myšlenkou je zpřístupňování města Olomouce, služeb, a vzdělání, kultury, zaměstnání, sportu i veřejného života všem jeho obyvatelům, zejména těm skupinám občanů, které z různých důvodů potřebují větší pozornost ze strany společnosti.

Klíčová slova:

Bezbariérová Olomouc, bariéry – architektonické, technické, informační a komunikační, osoba se zdravotním postižením, legislativa, zákon o sociálních službách, politická reprezentace.

Project Olomouc without Barriers – Its Starting Points, Strategies and Development

Annotation:

The aim of this paper is to inform readers about a unique project called Olomouc without Barriers. Its main idea is making the City of Olomouc (services, education, culture, employment, sports, public life) accessible to all its inhabitants, especially to the groups of citizens who, for various reasons, need more attention of the society.

Key words:

Olomouc without Barriers, barriers – architectural, technological, informational and communication, handicapped person, legislation, Act on Social Services, political representation

Statutární město Olomouc již šestým rokem realizuje ojedinělý projekt s názvem Bezbariérová Olomouc. Jeho hlavní myšlenkou je zpřístupňování města, služeb, vzdělání, kultury, zaměstnání, sportu i veřejného života všem jeho oby-

vatelům, zejména těm skupinám občanů, které z důvodu handicapu – tělesného, smyslového či mentálního – potřebují větší pozornost ze strany společnosti.

Cílem projektu Bezbariérová Olomouc je vytvořit dlouhodobou koncepci zkvalitňování života zdravotně handicapovaných osob ve městě zaměřenou na:

- odstraňování existujících architektonických a technických bariér ztěžujících běžný život osob s handicapem – v bydlení, dopravě, službách apod.,
- důsledné předcházení vzniku nových bariér,
- předcházení a odstraňování bariér informačních a komunikačních.

Již na začátku naší snahy bylo důležité uvědomit si, že bezbariérovost se netýká pouze osob se zdravotním postižením, ale také například seniorů, rodičů s malými dětmi, osob, jejichž pohyblivost je omezena na přechodnou dobu stavem po úrazech a podobně. Ti všichni mohou mít problémy s přístupem do budov, veřejných institucí, s přístupem a využitím služeb obchodů a restaurací, nabídky kin, divadel a muzeí, veřejné hromadné dopravy, s bezpečným pohybem a orientací ve městě včetně komunikací, označením ulic a budov a přístupem k informacím o činnosti samosprávy. Protože Olomouc je druhou největší památkovou rezervací v České republice a díky sloupu Nejsvětější Trojice je zapsána na seznamu kulturního dědictví UNESCO, snaží se vedení města rovněž vytvořit co nejlepší podmínky pro rozvoj cestovního ruchu. Z toho důvodu se pochopitelně všechny uvedené problémy týkají nejen jeho obyvatel, ale i jeho návštěvníků. Zároveň bylo důležité mít po celou dobu na zřeteli, abychom odstraněním jedné bariéry nevytvořili bariéru pro jinou skupinu občanů.

Přípravou projektu „Bezbariérová Olomouc“ jsme se zabývali téměř dva roky. Vedli jsme obsáhlé diskuze se zástupci organizací hájících zájmy osob se zdravotním postižením, s odborníky, s dotčenými orgány veřejné správy a pracovníky olomouckého magistrátu. Při těchto jednáních jsme dospěli k závěru, že problémy, které se týkají osob se zdravotním postižením, by bylo potřebné se zabývat dlouhodobě a koncepčně.

Čím déle jsme o bariérách v našem městě diskutovali, tím více jsme si uvědomovali, že největším problémem bude překonávání bariér a předsudků, které máme sami v sobě.

V roce 1998 se nám podařilo záměr bezbariérové Olomouce prosadit do volebního programu jedné z politických stran, která úspěšně kandidovala do zastupitelstva, a následně i do programového prohlášení Rady města Olomouce,

což je základní veřejný dokument, kterým se rada města po celé své volební období řídí.

Dříve než jsme začali pracovat na tezi projektu Bezbariérová Olomouc, věnovali jsme značné množství času a práce vytvoření strategie, díky níž se nám podařilo získat politickou podporu pro tento projekt v našem městě. Výchozím bodem naší strategie bylo zodpovězení možná poněkud provokativní otázky: „Proč politické reprezentaci v naší zemi často schází vůle příliš „investovat“ do oblasti poskytování sociálních služeb?“ Pojmem investovat jsme pochopitelně nemysleli pouze investice v oblasti poskytování finančních prostředků. Na základě široké diskuze zúčastněných subjektů jsme dospěli k následujícím odpovědím:

1. Až doposud stávající legislativa v České republice neukládala obcím a městům v oblasti poskytování prakticky žádné povinnosti, ale ani žádná práva. V rámci reformy veřejné správy byly v roce 2003 zřizovatelské povinnosti k zařízením poskytujících sociální služby ze státu převedeny na nově vzniklé územně samosprávné celky – kraje. Obce, které ze zákona měly možnost převzít od státu zařízení poskytující sociální služby, tak v drtivé většině neučinily díky nevyjasněnému financování sociálních služeb.
2. Více než čtrnáct let jsme čekali na moderní legislativní předpis, který by upravoval vztahy a financování sociálních služeb. Do doby přijetí zákona č. 108/2008 Sb. o sociálních službách byl ze zákona v této oblasti garantem stát, obce, které do té doby sociální služby poskytovaly, na jejich provoz doplácely neúměrně hodně ze svých rozpočtů.
3. Obecní zastupitelstva musí v České republice plnit ze zákona řadu povinností v oblasti infrastruktury, dopravní obslužnosti, údržby komunikací, provozování základních škol, fungování obecní policie a podobně, takže poskytování sociálních služeb se může často z jejich pohledu jevit jako druhořadý problém.
4. Problematika sociálních služeb se týká relativně malého počtu občanů.
5. Jedná se, a politici to většinou neradi slyší, o úzkou specifickou skupinu voličů, která se sice společensky angažuje, ale většinou se orientuje na nezávislé kandidátky a ne na klasické politické strany.
6. Osoby se zdravotním postižením tvoří skupinu občanů, která bohužel ani veřejně ani na jednání obecních či krajských zastupitelstev neprosazuje dostatečně razantně své požadavky.
7. Malého procenta politiků se tento problém dotýká profesně, či dokonce osobně.

8. Se vstupem České republiky do EU je pozornost v sociální oblasti upřena na problém chudoby a sociálního vyloučení, poskytování sociálních služeb se stalo předmětem národních politik, takže možnost získávání finančních prostředků z evropských fondů je na jejich provoz výrazně omezena.

Jak jsme již zmínili, zodpovězení výše zmíněné klíčové otázky a aplikaci předchozích odpovědí na místní podmínky bylo pro naši práci zásadní a umožnilo nám vytvořit strategii, díky které se nám při jednání s politiky víceméně dařilo vyhnout „neuralgickým bodům“.

Základní teze projektu Bezbariérová Olomouc, které byly výsledkem širokého konsenzu, vycházejí z předpokladu, že úspěšnost projektu i jeho realizace je závislá na spolupráci celé řady subjektů i jednotlivců. Rada města Olomouce proto v základních tezích projektu schválila pracovní skupinu, ve které se připravují a konzultují jednotlivé kroky a opatření, a koordinátora projektu, u kterého se sbíhají všechny potřebné informace a návrhy.

Potom následovala fáze přetváření tezí do uceleného textu. Vycházeli jsme z průzkumu veřejného mínění, z analýzy potřeb skupin uživatelů služeb a z potřeb jednotlivých občanů se zdravotním postižením. Součástí projektu, který v prosinci 2001 schválila Rada města Olomouce a následně i Zastupitelstvo města Olomouce, je 48 konkrétních opatření. U každého je stanoven termín a zodpovědné subjekty za jejich plnění.

Zástupci nestátních subjektů, hájících zájmy zdravotně handicapovaných občanů, byli požádáni o poskytnutí podkladů pro analýzu současných architektonických a technických bariér ve městě se stanovením priorit při jejich odstraňování.

Se žádostí o spolupráci jsme oslovili zástupce odborů magistrátu (odbor školství, odbor investic, odbor dopravy, odbor stavební a odbor vnějších vztahů a informací) a také zástupce dalších organizací a institucí, kterých se problematika dotýká (např. Úřad práce Olomouc, Fakultní nemocnice Olomouc, Univerzita Palackého Olomouc, České dráhy, Dopravní podnik města Olomouce).

Pro zjišťování potřeb ze strany veřejnosti jsme použili následující metodu.

Veřejnost byla s projektem Bezbariérová Olomouc seznámena prostřednictvím článku o Bezbariérové Olomouci v Radničních listech. Zároveň jsme občany vyzvali k vyplnění připojených anketních lístků se záměrem zjistit jejich názory na připravovaný projekt a umožnit jim vyjádření svých názorů, připomínek a podnětů ke zkvalitnění života zdravotně handicapovaných spoluobčanů.

Vzhledem ke zvolené formě distribuce anketních listků, připojenému článku i samotnému tématu, jehož se anketa dotýkala, jsme předpokládali účast mnoha obyvatel Olomouce. Pro vyhodnocení dat jsme použili čárkovací metodu a standardní statistické metody prostého součtu zjištěných dat.

Na zveřejněnou anketu reagovalo celkem 184 respondentů, což bylo pro nás i spolupracující subjekty jistým zklamáním. Domníváme se, že tato skutečnost svědčila o tom, že občané města v tu dobu nebyli na tento způsob komunikace o věcech veřejných zvyklí. Na druhé straně jsme byli přesvědčeni o tom, že se jedná o metodu, která má svůj význam, a doufali jsme, že s tím, jak občané budou získávat zpětnou vazbu o tom, že jejich názory jsou politickou i odbornou reprezentací města vnímány a respektovány a mění se ve viditelná opatření v rámci projektu, zájem o spolupráci poroste. Výraznému posunu v oblasti zapojování veřejnosti do problematiky plánování sociálních služeb na území města Olomouce došlo díky již miněné metodě komunitního plánování sociálních služeb.

Odpovídaly zejména ženy (69 %) a respondenti v produktivním věku (61 %). Pouze 24 % respondentů se označilo za zdravotně handicapovaného občana, dalších 7 % respondentů uvedlo, že některý člen jejich rodiny je zdravotně handicapovaný.

V anketě jsme se dotazovali na názory veřejnosti na samotný projekt Bezbariérová Olomouc a na roli samosprávy v tomto projektu. Zajímalo nás, nejen zda v poslední době zaregistrovali nové bezbariérové úpravy ve městě, ale také které současné architektonické a technické bariéry by bylo vhodné odstranit.

Zpracované výsledky ankety potvrdily zejména náš, již v základních tezích projektu uváděný předpoklad, že bezbariérové úpravy se netýkají pouze zdravotně handicapovaných osob, ale i dalších skupin obyvatel. Mezi respondenty, kteří velmi podrobně a konkrétně navrhovali úpravy současných bariér, byli i rodiče malých dětí – například matka dvojčat na kočárku a senioři nad 65 let, kteří jako svůj handicap uváděli vysoký věk. Celkově jsme zjistili vysokou míru souhlasu respondentů (97,6 %) s názorem, že město bez bariér pomůže zkvalitnit život i jiným občanům.

Respondenti obecně souhlasili (92,9 %) s názorem, že jedním z úkolů samosprávy je podílet se na vytváření podmínek pro zkvalitňování života zdravotně handicapovaných spoluobčanů.

Více než polovina respondentů zaregistrovala, že v Olomouci bylo v poslední době provedeno mnoho úprav zkvalitňujících nebo zpříjemňujících život občanů

se zdravotním handicapem. Provedené úpravy zařadili zejména do následujících oblastí:

- přístup do veřejných budov,
- městská doprava,
- stav chodníků a komunikací.

Respondenti měli také možnost uvést návrhy, které konkrétní technické opatření či architektonická úprava by v Olomouci mělo být provedeno nejdříve. V odpovědích převažují požadavky zejména na:

- úpravy stavu chodníků a přechodů (opravy volných dlaždic) a vybudování bezbariérových nájezdů na ně,
- zpřístupnění veřejných budov, úřadů a všech budov magistrátu, zejména obřadní síně v budově radnice,
- rozšíření nejen počtu, ale i tras nízkopodlažních tramvají i autobusů městské dopravy,
- vybudování značených míst pro parkování automobilů zdravotně handicapovaných osob, včetně požadavků na jejich zvýšenou ostrahu městskou policií, případně větší pokutování neukázněných řidičů parkujících na takto označených místech.

Magistrát města Olomouce s ohledem na podklady poskytnuté nestátními subjekty a na výsledky anketního šetření zpracoval analýzu současných bariér a navrhl opatření, ve kterých je zpracován systematický postup při odstraňování současných bariér a předcházení vzniku nových, rozepsaný do jednotlivých oblastí včetně stanovení priorit a časového harmonogramu.

V analýze současných bariér byly zmapovány bariéry zejména v oblasti:

- komunikací a dopravy,
- vytváření rovného přístupu ke službám,
- zdravotnictví,
- bydlení,
- zpřístupňování informací.

Hlavním dopravcem v Olomouci je Dopravní podnik města Olomouce, který má vypracovanou vlastní koncepci nazvanou Bezbariérová doprava.

Dopravní podnik započal s odstraňováním bariér pro zdravotně handicapované již v roce 1993, kdy na lince Bariéra začaly jezdit autobusy se zvedací plošinou pro umožnění nástupu vozičkáři. V lednu 2000 se dopravní podnik stal prvním dopravcem v České republice, který obsadil celou tramvajovou linku

nízkopodlažními vozidly. Je jedním z provozovatelů městské dopravy v České republice, jehož vozový park je kompletně vybavený zvukovými hlásiči, včetně vnějších zvukových hlásičů, umožňujících komunikaci se slabozrakými a nevidomými cestujícími.

V oblasti dopravy v Olomouci v době zpravování projektu zcela chyběla služba taxi pro vozičkáře. V současné době je tato služba nazvaná PONIV zajišťována díky spolupráci dvou nestátních subjektů – Spolku Trend vozičkářů a Charity Olomouc, a to za významné finanční podpory ze strany Statutárního města Olomouce.

Také v oblasti zpřístupňování budov úřadů a institucí se za dobu fungování projektu hodně změnilo. Většina budov úřadů je přístupná osobám na invalidním vozíku, v těchto úřadech je také vybudováno bezbariérové WC.

V Olomouci najdeme obchody včetně obchodních domů a supermarketů, hotely i restaurace, pojišťovny a banky a jiné služby obyvatelům města, které mají vyřešen bezbariérový přístup, stejně tak drtivá většina kulturních zařízení je dnes díky projektu přístupná bez bariér.

V uplynulých letech bylo v Olomouci integrováno několik desítek dětí s různými typy postižení (smyslovým i tělesným), a to jak do mateřských škol, tak do základních škol.

Jedinou školou, o které bylo na začátku projektu možno říci, že je bezbariérová, je v roce 1995 otevřená ZŠ dr. Milady Horákové na Rožňavské ulici. V rámci projektu každoročně provádíme postupně bezbariérové úpravy u dalších vybraných škol.

Již v roce 1998 Sociální program města Olomouce upozorňoval na nedostatky bezbariérových bytů na území města Olomouce. Jako jednu z možností rozšíření fondu bezbariérových bytů navrhoval vytipovávat uvolněné byty v majetku města vhodné pro bezbariérovou úpravu. Tento návrh se však v praxi nedaří naplňovat. Oproti tomu v rámci nové bytové výstavby bylo pro naše spoluobčany s poruchami hybného aparátu vyčleněno osmnáct bezbariérových bytů.

Hovoříme-li o zpřístupňování informací, je třeba rozlišovat dvě kategorie informací:

- první je informování vedení města, odborné i široké veřejnosti o životě a potřebách zdravotně handicapovaných občanů,
- druhou jsou informace pro osoby se zdravotním handicapem a jejich rodiny o činnosti samosprávy, o dostupných službách, technických pomůckách a podobně.

Výsledky projektu jsou patrné na každém kroku. Radnice ve své historické budově zprovoznila dlouho postrádaný výtah, který umožnil vstup do úřadoven i reprezentačních prostor. Díky důslednému uplatňování legislativních požadavků stavebním úřadem a kontrole ze strany veřejnosti jsou nově budované a rekonstruované stavby důsledně bezbariérové. Důležité veřejné budovy jsou osazeny majáčky pro nevidomé, prostory Moravského divadla Olomouc a Moravské filharmonie Olomouc jsou osazeny indukčními smyčkami pro neslyšící, Informační centrum radnice je schopné přijímat žádosti a odesílat informace pomocí psacího telefonu.

Příkladem dalších konkrétních výsledků projektu je:

- postupný nákup nízkopodlažních autobusů,
- zveřejnění jízdních řádů bezbariérových linek,
- rozšíření „Pravidel pro získání veřejné finanční podpory z rozpočtu SmOl“ o oblast bezbariérové úpravy objektů, které nejsou v majetku města,
- bezbariérové úpravy budov školských zařízení,
- vybudování nájездů ke vchodům budovy magistrálu na ulici Hálkova,
- zavedení loga bezbariérovosti pro potřeby certifikace služeb – tato loga prozradí, která provozovna služeb (restaurace, ubytovací zařízení) je přístupna zdravotně postiženým,
- zpřístupnění internetových stránek věnovaných projektu na adrese www.olomouc.eu/bbo,
- instalace digitální mapy na internetové stránky projektu, kde je možno získat informace o přístupných objektech,
- vydání publikace „Olomoucký rádce nejen pro osoby se zdravotním postižením“,
- vypracování a podání žádosti z Národního rozvojového programu mobility pro všechny pro rok 2005 – každoročně se městu podaří z tohoto programu získat několikamilionovou dotaci na vybudování bezbariérových přechodů a tramvajových zastávek.

Závěrem

Projekt Bezbariérová Olomouc a jeho realizace je dokladem toho, že vedení města i jeho odborní pracovníci usilují o komunikaci s osobami se zdravotním postižením, snaží se aktivně zjišťovat jejich potřeby a reagovat na jejich požadavky.

Jsme velmi potěšeni, že projekt Bezbariérová Olomouc je spoluobčany se zdravotním postižením kladně hodnocen a podporován, a že byl z jejich strany

nominován do několika významných soutěží. V roce 2003 získalo statutární město Olomouc 1. místo v soutěži „Obec zdravotně postiženým“ v kategorii statutárních měst, kterou vyhlásil Svaz měst a obcí České republiky. V roce 2004 byl projekt nominován mezi pět nejúspěšnějších počínů v soutěži Mosty, kterou každoročně vyhlašuje „Národní rada zdravotně postižených ČR“, a získal čestné uznání v kategorii „pro instituce veřejné správy.“

Velmi významného mezinárodního ocenění se tomuto projektu dostalo za přínos v oblasti začleňování osob se zdravotním postižením do společnosti od francouzské federace zdravotně postižených občanů APAJH. Dne 28. 2. 2005 byly v Kongresovém paláci v Paříži vyhlášeny výsledky mezinárodní soutěže o výroční cenu federace APAJH v kategorii „vzorové aktivity evropského města“ a město Olomouc získalo prestižní cenu „Exemplární aktivity evropského města.“

Literatura a prameny:

KOLEKTIV AUTORŮ. *Sociální program města Olomouce*. Olomouc: vnitřní tisk. 1998.

PILÁT, M. Bezbariérová Olomouc. *Radniční listy*, 2001, roč. 3, č. 6, s. 2.

PILÁT, M. *Projekt Bezbariérová Olomouc*. In: sborník Bezbariérové prostředí pro všechny, MMR ČR, 2003.

PILÁT, M. *Sociální služby - zdravotně postižení a jejich integrace do společnosti - obec...* In: sborník VII. Celostátní seminář se zahraniční účastí k legislativě pro zdravotně postižené a jejich integraci do společnosti, SzdP v ČR, Praha 1997.

Projekt Bezbariérová Olomouc. Olomouc: vnitřní tisk, 2001.

SONNTAGOVÁ, I., PILÁT, M. *Chudoba a sociální začleňování v České republice v kontextu vstupu do Evropské unie*. UK Praha, Europeum - závěrečná práce., 2004. b. ISBN.

SONNTAGOVÁ, I., PILÁT, M. *Sociální politika v Evropské unii*. [Http://www.integrace.cz/integrace/tisk.asp?ia](http://www.integrace.cz/integrace/tisk.asp?ia)

PaedDr. Miroslav Pilát
vedoucí odboru sociálních služeb a zdravotnictví
Magistrát města Olomouce

PODPORA UČITELŮM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI IMPLEMENTACI KURIKULÁRNÍ REFORMY

Ladislava Šmídová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na vyhodnocení postojů předškolních pedagogů k implementaci kurikula předškolního vzdělávání. Vychází z průzkumu, který byl realizován u studentů prezenčního a kombinovaného studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Klíčová slova

předškolní vzdělávání, kompetence učitelů, kurikulum, dítě předškolního věku

Support to Preschool Teachers in Implementation of Curricular Reform

Abstract

The paper deals with the evaluation of preschool teachers' attitude to the implementation of curricular reform. The paper is based on a research carried out in students of the full-time and part-time forms of study at the Faculty of Education, Palacký University, Olomouc.

Key words

preschool education, teachers' competence, curriculum, preschoolers

Úvod

Koncepce předškolního vzdělávání se orientuje k tomu, aby si dítě osvojovalo základy klíčových kompetencí získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci školské vzdělávací soustavy jako *druh školy*. Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku. Předpokladem úspěchu při předškolním vzdělávání je především uplatňování odpovídajících metod a forem práce (např. metody prožitkového,

situačního a kooperativního učení hrou a činností dětí). Při didaktických činnostech se užívá především motivace k aktivní účasti dítěte a jeho zapojení do činností.

Cíle předškolního vzdělávání jsou uvedeny v systému vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Tento dokument zaměřuje pozornost širší i odborné veřejnosti především k aktivitám samotných mateřských škol v procesu plánování a tvorby vlastního vzdělávacího programu. Každá předškolní instituce si v rámci dodržování hlavních principů a zásad RVP PV realizuje svůj vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP) – vlastní vzdělávací nabídku, která je jedinečná pro každou mateřskou školu. Předškolní pedagogové si v rámci ŠVP vypracovávají třídní vzdělávací program (dále TVP) v rámci jednotlivých tříd tak, aby odpovídal svým obsahem věku, zájmům a potřebám dětí.

Předškolní pedagog musí být v současné době schopen:

- pochopit a ztotožnit se s filozofií současného pojetí předškolního vzdělávání
- osvojit si systematický postup projektování
- umět pracovat s cíli a chápat je jako stěžejní výchozí kategorie pro tvorbu projektů „šitých na míru vlastní školy, třídy, dítěte.“
- využívat prostředky pedagogické diagnostiky k průběžnému monitorování a hodnocení individuálního rozvoje jednotlivých dětí a na základě hodnocení projektovat další vzdělávací práci.

Předpokladem pro profesionální a tvořivou práci s RVP PV a projektování pedagogického dokumentu ŠVP PV vyžaduje vysoké odborné nasazení a zpracování. Východiskem pro uvědomělou práci v rámci předškolního vzdělávání je pedagogická zkušenost jako komponenta profesních kompetencí.

Utváření profesních kompetencí učitele probíhá v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu nejen v rámci přípravného, ale také dalšího vzdělávání, a to zkušenostmi získanými ve vyučovací praxi studentů učitelství a následně učitelskou praxí ve škole, také vlivem profesionálního prostředí na fakultě, připravující budoucí učitele, a zvláště působením učitelského sboru školy, dále reflexí vzdělávací reality, aktivním přizpůsobením se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání, sebereflexí prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením a sebehodnocením (Švec, 2002).

Současné požadavky na učitele předškolního vzdělávání

Proměny ve společnosti se odrážejí i v pohledu na profesi předškolního pedagoga požadují vyšší vzdělanostní požadavky tj.změnu v přípravě učitelů mateřských škol. Požadavky naší společnosti na kategorii učitelů mateřských škol je jejich další vzdělávání a kariérní systém. Národní program rozvoje vzdělávání v doporučení pro rozvoj pedagogických pracovníků uvádí mj. zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů a požadavek vysokoškolského vzdělání realizovat i pro kategorii učitelek mateřských škol. Doporučuje vypracovat a zavést nástroje i pro obsahovou strukturu přípravného vzdělávání této profesní skupiny učitelů. Zvláštní důraz má být položen na pedagogicko – psychologickou složku, osvojení si potřebných pedagogických kompetencí a zajištění odpovídajícího podílu a kvality pedagogické praxe v celé učitelské přípravě. (MŠMT 2001, s. 84-85)

Posuzovací škála monitorující úroveň kompetencí učitelů mateřských škol byla zpracována (Šmelová, 2005) a obsahuje 7 částí:

- 1) Kompetence předmětová
- 2) Kompetence didaktická a psychodiagnostická
- 3) Kompetence pedagogická
- 4) Kompetence diagnostická a intervenční
- 5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- 6) Kompetence manažerská a normativní
- 7) Kompetence profesně kultivující

Právě rozvoj jmenovaných kompetencí je nezbytný pro efektivní pedagogickou práci, měl by být součástí dalšího vzdělávání učitelek MŠ a jejich profesionálního rozvoje. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 41) je pojem další vzdělávání učitelů definován jako: „*Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy... Je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění začínajících učitelů do praxe, příprava na atestace, příprava na realizaci vzdělávacích inovací a reform, příprava na řešení specializovaných projektů, funkční studium pedagogických pracovníků, rekvalifikační studium, specializační a prohlubující studium). Je organizováno specializovanými pracovišti... atd.*“ Nabídka forem dalšího vzdělávání by se měla rozšiřovat v závislosti na měnících se vzdělávacích potřebách, metodách a informačních technologiích. Předškolní pedagogové se v průběhu své pedagogické praxe setkávají s různými aktivitami, které podporují jejich profesionální růst (např. konzultace s kolegy, kolegiální hospitace, různá školení, vzdělávací kurzy a semináře, studium literatury, internet atd.)

Cíl dotazníkového šetření

Ve svém dotazníkovém šetření jsem se zaměřila na názory učitelek mateřských škol z různých krajů naší republiky a šetření se účastnilo 40 učitelek. Při šetření postojů učitelek MŠ k informačním prostředkům k implementaci RVP PV a hledání podpory při jeho úspěšné interpretaci jsem došla k těmto závěrům.

Z dotazovaných učitelek MŠ jich převážná většina pracuje v městských mateřských školách. Průměrná délka pedagogická praxe je 26 let (53 %) a 4,5 let (47 %). Na otázku: „*Jakou formou jste byli informováni o RVP PV?*“ Nejvíce respondentů odpovědělo, že samostudiem 95 % a formou seminářů realizovaných ve škole 5 %. Na otázku: „*Jaké emoce ve vás vyvolává RVP PV?*“ má 15 % obavy z nedostatečné zkušenosti z práce s tímto kurikulem, 20,5 % pociťuje konečně změnu a 64,5 % určité uspokojení z možnosti vlastní realizace. Na otázku: „*Jakou byste očekávali podporu při implementaci kurikulární reformy?*“ odpovědělo 97 % možnost účastnit se na odborných seminářích a praktických ukázkách různých projektů, 3 % by uvítalo předání zkušenosti ostatních pedagogických pracovníků. Na otázku: „*Je vaše škola dostatečně vybavena odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování?*“ odpovědělo 78 % ano, 2 % ne, 20 % částečně. Na otázku: „*Je pro vás RVP PV přínosem ?*“ odpovědělo kladně 90 %, záporně 10 % dotazovaných. Z celkového hodnocení mají větší potíže s implementací kurikulární reformy pedagogické pracovníce s delší pedagogickou praxí. Téměř všechny dotazované učitelky MŠ by uvítaly další vzdělávání, buďto formou odborných seminářů a nebo praktickými ukázkami různých projektů.

Tab. 1: Výsledky dotazníkového šetření informovanosti učitelek MŠ k implementaci RVP PV

Informovanost učitelek k implementaci RVP PV	Vyjádřeno v procentech
Forma samostudia	95 %
Forma seminářů	5 %
Celkem	100 %

Komentář

Při porovnání výsledků informovanosti učitelek MŠ k implementaci RVP PV vidíme, že nejvíce (95%) se informovalo formou samostudia a (5%) bylo informováno formou seminářů.

Tab. 2: Výsledky dotazníkového šetření k podpoře při implementaci kurikulární reformy

Podpora při implementaci kurikulární reformy	Vyjádřeno v procentech
Možnost účasti na odborných seminářích	97 %
Předání zkušenosti jiných pedagogických pracovníků	3 %
Celkem	100 %

Komentář

Při porovnání výsledků k podpoře při implementaci kurikulární reformy jsme zaznamenali veliký rozdíl. Většina respondentů by přivítala účast na odborných seminářích (97%), a jen (3%) respondentů by se spokojila s předáním zkušeností od ostatních pedagogů.

Tab. 3: Výsledky vybavenosti škol odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování

Vybavenost škol odbornou literaturou	Vyjádřeno v procentech
Vybavenost dostatečná	78 %
Vybavenost nedostatečná	2 %
Vybavenost částečná	20 %
Celkem	100 %

Komentář

Při porovnání výsledků o vybavenosti škol odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování vidíme, že většina škol (78%) je dostatečně vybavena, částečně je vybaveno (20%) a nedostatečně vybaveno jsou (2%) škol.

Tab. 4: Výsledky postoje učitelé MŠ k RVP PV

Postoj učitelé MŠ k RVP PV	Vyjádřeno v procentech
Je pro vás RVP PV přínosem	90 %
Není pro vás RVP PV přínosem	10 %
Celkem	100 %

Komentář

Při porovnání výsledků postoje učitelek MŠ k RVP PV vidíme, že pro většinu (90 %) je RVP

PV přínosem a pro (10 %) RVP PV přínosem není.

Závěr

Předpokladem úspěšné odborné pedagogické práce je perfektní znalost a praxe s RVP PV, jinak se neplní požadovaná posloupnost při výchovně vzdělávací práci.

Samostudium při implementaci kurikulární reformy je nečastější formou dalšího vzdělávání, ne však příliš oblíbenou, setkává se spíše s obavami ze správného pochopení RVP PV. Při hlubší reflexi by většina dotazovaných uvítala reálného využití různých forem dalšího vzdělávání – mimo již uváděné semináře, kurzy, tak také možnost studia na vysoké škole, kurzy, diskuse a přednášky. V současnosti své poznatky konzultují mezi sebou a chybí jim odborné posouzení jejich výchovně vzdělávací práce při tvorbě ŠVP a TVP. Je třeba podotknout, že školám chybí na vzdělávání finanční prostředky a tak vyhledávají možnost účasti v takovém vzdělávání, jehož financování je projektově podporováno. Záleží to především na ředitelích škol a to zejména v současné době, kdy se vytvářejí školní vzdělávací programy. Jednu ze zásadních rolí zde hraje i schopnost učitele reflektovat své vzdělávací potřeby o vlastním profesionálním rozvoji.

Literatura

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. Olomouc: UP, 2004.

ŠVEC, V. a kol. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VUP, 2004.

PaedDr. Ladislava Šmidová

PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

smidovla@pdfnw.upol.cz

Dotazník pro učitelky MŠ

1. Pracujete v MŠ ?
 - vesnické
 - městské
2. Kolik let pracujete v MŠ?
2. Jakou formou jste byli informováni o RVP PV - uveďte:
3. Vyvolává ve vás RVP PV
 - uspokojení
 - konečně změnu
 - jiné, uveďte
4. Podílíte se na tvorbě ŠVP?
 - ANO
 - NE
5. Má vaše MŠ profilaci v ŠVP?
 - ANO
 - NE
6. Jakou byste očekávali podporu při implementaci kurikulární reformy?
 - ze strany státu
 - ze strany vedení MŠ
7. Daří se vám projektovat TVP?
 - ANO
 - NE
8. Co by vám nejvíce pomohlo překonat potíže při tvorbě TVP?
 - samostudium
 - semináře
 - nemám potíže
 - jiné, uveďte

9. Vyhovuje vám uplatnění vlastní tvořivosti při projektování ŠVP a TVP?
 - ANO
 - NE

10. Jak se vám daří integrace vzdělávacích oblastí do TVP?
 - ANO (uved'te konkrétně).....
 - NE

11. Vyhovuje vám sebereflexe?
 - ANO (uved'te konkrétně).....
 - NE

12. Využíváte práce s myšlenkovou mapou?
 - ANO
 - NE

13. Je vaše škola dostatečně vybavena odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování?
 - ANO
 - NE

14. Je pro vás RVP PV přínosem?
 - ANO
 - NE

VČASNÁ IDENTIFIKÁCIA A ANALÝZA VÝCHOVNÝCH STRATÉGIÍ
RODIČOV S POSTIHNUTÍM VO VZŤAHU K DIEŤAŤU
SO ZDRAVOTNÝM OSLABENÍM

EARLY IDENTIFICATION AND ANALYSIS
OF PARENTING STRATEGIES OF HANDICAPPED PARENTS
IN RELATION TO CHILDREN WITH HEALTH ISSUES

Erika Tichá, Lenka Juríčeková

Anotácia:

Obsahom príspevku sú poznatky o stratégiách a štýloch rodičov s telesným postihnutím, uplatňovaných vo výchove dieťaťa so zdravotným oslabením získané prostredníctvom kvalitatívneho výskumu.

Kľúčové slová:

jednotlivec s telesným postihnutím, včasná starostlivosť, výchovný štýl, zdravotné oslabenie, špeciálnopedagogická diagnostika

Annotation:

The article deals with the results of a qualitative research on parenting styles and strategies of handicapped parents used during caretaking of their children with health issues.

Key words:

physically handicapped individual, early intervention, parenting style, health issue, diagnostics

Včasná starostlivosť v rodinách, ktorých dieťa má zdravotná postihnutie, alebo je v ohrození určitého druhu zdravotného postihnutia, je v súčasnej dobe jednou z veľmi diskutovaných otázok špeciálnopedagogického poradenstva, ale aj iných humanitných disciplín. Dôležitosť a potreba včasných intervenčných služieb pre deti so zdravotným postihnutím a ich rodiny, je podporovaná teóriou i výsledkami výskumov z oblasti vývinovej psychológie, neuropsychológie, i ranej edukácie detí. Tieto výskumy jednotne poukazujú na významnosť prvých troch až piatich rokov života dieťaťa a jeho následného celkového osobnostného

vývinu. Keďže práve rodičia, alebo osoby bezprostredne sa starajúce o dieťa v tomto ranom období zohrávajú dôležitú rolu v podpore jeho progresívneho rastu v rôznych smeroch vývinu, primárnym účelom raných intervenčných techník je stimulovať vývin dieťaťa jednak priamou intervenčnou prácou s ním a jednak prácou s jeho rodičmi a úzkym rodinným prostredím (Chen, 1999).

Na základe vyššie uvedeného je preto možné pojem včasná intervencia použiť na vymedzenie a popis všetkých dostupných služieb určených pre rodiny s deťmi s rizikovým vývinom. Ako rizikové deti sú v tomto zmysle ponímané tie, u ktorých bolo diagnostikované vývinové oneskorenie, alebo sa ohrozenie ich vývinu predpokladá pod vplyvom negatívne pôsobiacich faktorov exogénnych, či endogénnych. Intervenčné opatrenia môžu byť podľa potreby poskytované rodine a dieťaťu hneď po jeho narodení až do troch rokov života, čo však nevyklučuje ich nutnosť, či opodstatnenosť i vo vyššom veku (Németh, Štefková 2005). Rona L. Pogrund (2002), uvádza v súvislosti s prácou s nevidiacimi a zrakovo postihnutými deťmi, možnosť rozšírenia včasne intervenčných stratégií až do piateho roku života dieťaťa. Nezisková organizácia Autism Victoria, zaoberajúca sa poruchami autistického spektra v štáte Victoria USA, posúva túto hranicu ranej starostlivosti až do veku šesť rokov (Autism Victoria, 2007). Németh, Štefková (2005) hovoria, že pomoc pre dieťa a jeho rodičov má byť k dispozícii vždy, keď sa jej potreba objaví, pretože to má významný sekundárny vplyv z hľadiska budúcej edukácie, vzdelávacej intervencie a s nimi súvisiacimi kompenzačnými opatreniami. Stimulačné opatrenia sú potom smerované na podporu senzomotorického, intelektuálneho, emocionálneho a sociálneho vývinu dieťaťa tak, aby mu umožnili v čo najvyššej miere dosiahnuť svoj vývinový potenciál a čo najsamostatnejšie zaradenie do života spoločnosti (Juríčková, 2007).

Mnoho odborníkov pracujúcich s ľuďmi so zdravotným postihnutím súhlasí s tým, že hodnota včasnej starostlivosti o túto populáciu je nepopierateľná. Kritici rane intervenčných prístupov však argumentujú, že výhody včasnej intervencie ešte stále čakajú na objektívnu verifikáciu, keďže spozorované zmeny v správaní dieťaťa a v jeho vývine nemusia byť vždy vhodným meradlom toho, či ponúknutý intervenčný servis je efektívny. V mnohých prípadoch je totiž veľmi obťažné presne určiť, či spozorované zmeny nastali vplyvom danej starostlivosti, alebo vplyvom maturácie a prirodzeného vývinu dieťaťa. Ako argument voči tomuto postoju je možné uviesť zistenia uverejnené Pogrund (2002), ktorá poukazuje na významný faktor v oblasti včasnej intervencie a tým je vek, kedy bolo ochorenie, narušenie, či postihnutie odhalené. Deti u ktorých bolo zdravotné postihnutie, alebo ohrozenie v rôznom smere odhalené čo najskôr a nadväzne

na to im boli poskytnuté primerané opatrenia, sú menej ohrozené vo svojom ďalšom vývine ako deti, u ktorých bolo zdravotné postihnutie, či ohrozenie indikované a podchytené neskôr.

Účasť rodiny na úlohách, ktoré dieťa v prvých rokoch života aj v priebehu jeho ďalšieho vzdelávania čakajú, je v dnešnej dobe považovaná za zásadnú. Nie je ľahké vyvážiť mieru spoluúčasti rodičov a určiť, akú úlohu v nej kto bude hrať. Rozdielne hľadiská náhľadu rodiny a odborníkov môžu spôsobiť rozdielnosť názorov. Každý z partnerov sa vystavuje nebezpečenstvu, že chce zohrať hlavnú úlohu alebo, že chce byť kľúčovou súčasťou procesu (Soriano, 2000). Spôsoby spoluúčasti rodičov môžeme zaradiť do štyroch kategórií (Soriano, 2000):

- okrajový,
- konzultatívny,
- participujúci,
- manažérsky.

Okrajová spoluúčasť predstavuje formálnu účasť rodičov realizovanú formou stretávania rodiča a pedagóga, návštevou školy na dňoch otvorených dverí, alebo príležitostnými návštevami školy. Učítelia informujú rodičov, ako dieťa v škole prospieva a ako mu majú doma pomáhať (Soriano, 2000).

Konzultatívna spoluúčasť prebieha častejšie, je rozmanitejšia a menej formálna. Rodičia informujú pedagóga a pedagógovia spätne informujú rodičov, ako dieťa v škole prospieva, aké má záujmy a vyhliadky. Tieto stretnutia sa konajú doma, alebo v škole (Soriano, 2000).

Participujúci spôsob spoluúčasti predstavuje spoluprácu rodičov s pedagógom v tých činnostiach, v ktorých sú kvalifikovaní, alebo majú zodpovedajúce zručnosti. Môžu sa stať členmi rodičovskej rady, zúčastniť sa na školských výletoch a podnikat aktivity, ako napríklad získavanie sponzorských príspevkov pre školu. Ich účasť na vyučovacích aktivitách je však dosť obmedzená (Soriano, 2000).

Manažérsky spôsob participácie sa týka veľmi obmedzeného počtu rodičov, ktorý v rámci školy preberajú špecifické, alebo manažérske úlohy. Vo veľa prípadoch sa jedná o práce, ktoré realizujú zástupcovia rodičov pre ostatných rodičov (Soriano, 2000).

Zaujímavá je skutočnosť, že sa vyzdvihuje rastúca aktívna úloha rodičov vzhľadom na výmenu informácií a činnosti školy (Soriano, 2000). Spolupráca rodičov vychádza zo skutočností, že rodičia hrajú základnú úlohu v celom procese edukácie dieťaťa. Z tohto hľadiska sú rodičia v tomto procese skutočne zaangažovaní, pretože ich postoje a názory tento proces ovplyvňujú či už pozitívne alebo negatívne. Byť skutočne zaangažovaný, znamená podniknúť kroky,

byť akceptovaný ako plnoprávny partner a podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré sa týkajú dieťaťa. Môžeme povedať, že spoluúčasť rodičov je intenzívnejšia v prvých rokoch života dieťaťa (Soriano, 2000).

Všetci rodičia, ktorí hľadajú profesionálnu pomoc sa usilujú naplniť niekoľko konkrétnych potrieb (Cook, 2002):

- chceli by byť považovaní za starostlivých a inteligentných ľudí a potrebujú, aby ich ľudia chápali ako jednotlivcov schopných rodičovstva,
- chceli by byť uisťovaní, že majú prístup k najlepším a najnovším informáciám a mať istotu, že sa môžu spoľahnúť na odborníkov, ktorý vedia ako pomôcť ich deťom,
- chceli by a veľmi urgentne potrebujú sprievodcu v tom, čo robiť okamžite a teraz a aj keď majú snahu počúvať pozitívne názory o budúcnosti dieťaťa, potrebujú mať okamžité návrhy.

Práca s rodinou sa až príliš často sústreďuje na potreby rodiny a často sa tak vymedzuje vzťahom, čo rodina od iných požaduje a čo musí ponúkať. Tieto dva aspekty sú veľmi významné a nemôžeme na ne zabudnúť, pretože sa vzájomne dopĺňajú a musia prebiehať spoločne. Práca s rodinou zahŕňa tri základné oblasti, ktoré musíme zabezpečiť (Soriano, 2000):

- informácie,
- pomoc a vedenie,
- vzdelávanie a školenie.

Vychádzajúc z predpokladu, že rodina a rodinné prostredie zohráva kľúčovú úlohu vo vývine dieťaťa, predmetom záujmu intervenčných techník je práve podpora vzťahu a vzájomných interakcií medzi rodičmi a dieťaťom so zdravotným postihnutím. Na žiadne dieťa a teda ani na dieťa s postihnutím, nie je možné nazeráť ako na samostatne existujúcu entitu. Je potrebné vnímať ho ako súčasť interaktívneho rodinného systému (Fazzi, Klein, Pogrund, Salcedo, 2002). Práve táto hodnota rodinného prostredia je fundamentálnym krédom takzvaného transakčného vývinového modelu.

Transakčný vývinový model predstavuje základný konceptuálny rámecčasnej intervencie. Prostredníctvom tohto modelu sa na vývin dieťaťa nazerá ako na výsledok dynamického a recipročného vzťahu medzi dieťaťom a jeho rodinným, respektíve opatrovateľským prostredím. Optimálne rodinné prostredie je vnímavé voči potrebám dieťaťa, poskytuje mu láskyplnú a stabilnú starostlivosť a tým mu umožňuje získať osobnú pohodu (well-being). Rodičovský vnímavý prístup voči dieťaťu podporuje u dieťaťa vedomie toho, že jeho správanie má určitý efekt. Takéto uvedomenie je ďalej dôležitým motivačným činiteľom pod-

porujúcim jeho interaktívne správanie sa k okoliu a v neposlednom rade jeho učenie.

Na druhej strane je nutné poznamenať, že nielen rodinné prostredie vplýva na dieťa, ale dieťa recipročne vplýva na členov svojej rodiny v mnohých smeroch. Jednak ide o to, akým spôsobom členovia rodiny reagujú na rodinné prostredie ako také. Členovia rodiny sa líšia vo svojich reakciách, menia sa ich pocity, tak ako sa menia i potreby a záujmy dieťaťa. Po druhé, na rodinné prostredie vplýva diagnóza a zdravotné potreby dieťaťa. Po tretie, štruktúra rodiny, jednotlivé role zastávané v rodine, otázka zodpovednosti jednotlivých členov determinujú otázky týkajúce sa toho, kto sa stará o dieťa, kedy a akým spôsobom.

Ak sú očakávania a charakteristiky rodinného prostredia v súčinnosti s potrebami a schopnosťami dieťaťa, dieťa má optimálne podmienky pre svoj vývin. Ak je však táto súčinnosť len nízka až žiadna, vývin dieťaťa je ohrozený. Začína sa kolobeh nenaplnených očakávaní, neuspokojujúcich interakcií medzi dieťaťom a rodičom. V prípade, že sa v dohľadnej dobe nevytvoria také účinné kompenzačné stratégie, ktoré by dieťaťu dali možnosť získavať informácie zo svojho okolia, reagovať na ne a očakávať spätné väzby, vývin jednotlivých vývinových oblastí je ohrozený.

Vplyv zdravotného postihnutia dieťaťa na transakčný vývinový model a interakciu so svojim rodinným prostredím, môže prebiehať práve popísaným spôsobom. Nie je zriedkavosťou, že dieťa so zdravotným postihnutím vykazuje nezvyčajné vzorce správania, ktoré sú pre rodičov len veľmi ťažko rozoznateľné a interpretovateľné. Deti so zdravotným postihnutím môžu byť pasívne, úzkostné a ich rodičia sa v interakcii s ním cítia neefektívni, môžu pociťovať zlyhanie vo svojej roly rodiča. Vrodené postihnutie dieťaťa pôsobí jednak na vnímavosť rodiča a jeho prístupnosť, jednak na vlastnú schopnosť dieťaťa reagovať. Dieťa so zdravotným postihnutím môže mať problémy vzbudiť pozornosť svojho rodiča spôsobom akým ju dosahuje intaktné dieťa a to napríklad pohľadom, úsmevom, vokalizáciou alebo obyčajnou pozitívnou spätnou väzbou. Všetky tieto skutočnosti pôsobia na povahu interakcie medzi zdravotne postihnutým dieťaťom a rodičom. Doposiaľ realizované štúdie dokazujú, že interakcie medzi intaktnými deťmi a ich rodičmi v porovnaní s interakciami rodičov a detí so zdravotným postihnutím, alebo v ohrození určitého typu postihnutia sú kvalitatívne i kvantitatívne odlišné (Chen, 1999).

Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu je získať bližší a podrobnejší pohľad na životnú situáciu ovplyvnenú telesným postihnutím rodičov a zdravotným oslabením dieťaťa a vplyv takéhoto životného kontextu na voľbu rodičovského prístupu a výchovných stratégií voči dieťaťu. Pre možnosti identifikácie uvedených stratégií a dosiahnutie vytýčeného cieľa sme volili priame stretnutia s jednou rodinou a dieťaťom v ich prirodzenom, domácom prostredí. V priebehu pozorovaní interakčných vzorcov správania medzi rodičmi a dieťaťom, v priebehu poradenských rozhovorov s rodičmi a súčasne v priebehu hrových aktivít s dieťaťom, sa pokúsime identifikovať a následne analyzovať systém vzťahov vytvorených medzi rodičmi s telesným postihnutím a dieťaťom so zdravotným oslabením.

V rámci výskumu sme sa snažili zodpovedať nasledovné výskumné otázky:

- (1) Čo je obsahom interakcie rodičov s telesným postihnutím a dieťaťa so zdravotným oslabením raného veku?
- (2) Aké kvalitatívne posuny v správaní a prežívaní rodičov s telesným postihnutím je možné dosiahnuť prostredníctvom cielenej, včasnej špeciálpedagogickej intervencie v domácom prostredí?

Výskumná vzorka

Vychádzajúc z podstaty kvalitatívne orientovaného výskumu, účastníci nášho výskumu sú z hľadiska teórie poznania volení cielene a zámerne, aby sa zabezpečila autenticita ich skúseností so skúmaným problémom. Reprezentatívnosť a konkrétnosť výberu súčasne zabezpečíme autentickým, domácim prostredím účastníkov, v ktorom bude výskum prebiehať a konkrétnymi životnými situáciami súvisiacimi so zdravotným postihnutím a oslabením. Snahou detailne spoznať a porozumieť konkrétnemu prípadu sa zvýši pravdepodobnosť odhalenia nových súvislostí, ktoré by všeobecne orientovaným výskumom mali tendenciu výskumníkovi uniknúť.

Keďže cieľom nášho výskumu je získať informácie o sociálnych dôsledkoch telesného postihnutia rodičov a zdravotného oslabenia dieťaťa v kontexte rodiny a preferencie výchovných stratégií volených týmito rodičmi voči dieťaťu, súčasne s ich dôsledkami, výskumnú vzorku budú tvoriť obe strany skúmanej interakcie:

- (1) Rodičia s telesným postihnutím. Keďže zdravotné postihnutie samo o sebe predstavuje kvalitatívne i kvantitatívne zmeny vo vývine osobnosti, tieto majú tendenciu odrážať sa i v neskorších obdobiach akým je dospelosť

a v úlohách, ktoré sú pre toto obdobie typické. Rodičovstvo a výchova dieťaťa sa stáva nepochybne jednou z nich. Pre zabezpečenie výberu úplného rodičovského páru a následnej saturácie výchovných prístupov k dieťaťu z pozície matky i z pozície otca, sú do nášho výskumu zahrnutí obaja rodičia a ich jedno dieťa.

- (2) Dieťa so zdravotným oslabením raného veku. Zdravotné oslabenie dieťaťa je situáciou, ktorá často v rodičoch vyvoláva strach i obavy a z daného hľadiska môže riziko nevhodných výchovných stratégií voči dieťaťu narásť. Najmä v ranom veku je dieťa obzvlášť citlivé na atmosféru a prístup svojho najbližšieho rodinného prostredia predstavovaného rodičmi a dôsledky tohto prostredia sa najmarkantnejšie „vyrjú“ do prejavov dieťaťa práve v tomto období. Z uvedených dôvodov sme volili jednu rodinu, kde rodičia s telesným postihnutím vychovávajú dieťa so zdravotným oslabením, ktoré vekovo spadá do obdobia konca obdobia batolaťa a začiatku predškolského veku (2 roky, 5 mesiacov – 3 roky, 5 mesiacov).

Úlohy výskumu

Pre dosiahnutie vymedzeného cieľa výskumu sme si stanovili nasledovné výskumné úlohy:

- (1) Vybrali sme jednu rodinu tvorenú rodičmi s telesným postihnutím a dieťaťom so zdravotným oslabením.
- (2) Prostredníctvom úvodných hrových stretnutí v domácom prostredí sme umožnili dieťaťu adaptovať sa na našu prítomnosť, vytvoríť si k nám dôveryhodný a bezpečný vzťah.
- (3) Prostredníctvom úvodných stretnutí v domácom prostredí a súčasnými poradenskými rozhovormi s rodičmi sme nadviazali dôveryhodný vzťah s nimi. Pre komplexné skúmanie rodiny ako celku sme sa snažili pre spoluprácu získať oboch rodičov.
- (4) V priebehu hrových stretnutí s dieťaťom, zaradením konkrétnych, vývinu zodpovedajúcich úloh do situácie hry, sme realizovali diagnostiku a identifikovali aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa. Pozorovali sme prežívanie, správanie a reakcie dieťaťa v ich priebehu.
- (5) V priebehu poradenských rozhovorov s rodičmi dieťaťa, pozorovaním rodinného prostredia, sme analyzovali oblasti, ktoré rodičia vnímali ako ťaživé a problémové a ktoré môžu mať sekundárny vplyv na voľbu ich výchovných stratégií voči dieťaťu.

- (6) Analyzovali sme možné problémové oblasti vo vzťahu rodič-dieťa a to v oboch možných smeroch interakcie a teda vo vzťahu matka-dieťa a vzťahu otec-dieťa. Ako prostriedky podrobnej analýzy menovaných interakčných vzťahov sme využili štruktúrované podmienky terapeutickje herne a aplikácie metód cielene zameraných na hodnotenie interakcií rodičov s deťmi. Zároveň ich doplníme pozorovaním prejavov a vzájomných reakcií členov interakcie v neštruktúrovaných podmienkach domáceho prostredia a neriadených situáciách súvisiacich s typickým fungovaním rodiny. V oboch prípadoch sme pozorovali správanie a prežívanie jednotlivých členov rodiny v priebehu vzájomnej interakcie.
- (7) Na základe zistených a spozorovaných súvislostí sme identifikovali dominujúce vzory správania a výchovných stratégií, ktoré rodičia s telesným postihnutím vo vzťahu k svojmu dieťaťu uplatňujú.
- (8) Na základe zistených a spozorovaných súvislostí sme identifikovali dôsledky dominujúceho výchovného prístupu rodičov k zdravotne oslabenému dieťaťu na jeho celkový osobnostný vývin.
- (9) Vychádzajúc z potrieb konkrétnych členov rodiny, sme aplikovali potrebné intervenčné techniky na minimalizovanie zistených negatívnych vplyvov v rodinnom systéme. U rodičov sme preferovali rozhovor, pozorovanie a objasňovanie nášho cielene voleného správania vo vzťahu k dieťaťu. U dieťaťa sme uprednostňovali hrový spôsob stimulácie jeho problémových oblastí.
- (10) Priebeh stretnutí sme pre potreby ich následného podrobného prepisu a analýzy zaznamenávali videokamerou.
- (11) Podrobný prepis videozáznamov jednotlivých stretnutí sme analyzovali a vysvetľovali podľa modifikovaných princípov metódy ukotvenej teórie, ako nosnej metódy nášho kvalitatívne orientovaného výskumu.

Na základe informácií abstrahovaných zo získaných údajov sme sa pokúsili rodine podľa potreby navrhnúť jednotlivé odporúčania na minimalizovanie negatívnych vplyvov a následných možných dôsledkov na vývin dieťaťa. Súčasne, získané informácie sme ponúkli ako určité závery pre odbornú špeciálnopedagogickú prax, ktoré môžu pomôcť k cielnému vyhľadávaniu a včasnej intervencii v rizikových rodinách.

Metódy výskumu

Nosnými metódami na získavanie a zbieranie údajov o subjektoch výskumu boli participatívne a neparticipatívne pozorovanie, rôznou mierou štruktúrovaný

rozhovor a projektívna metóda. Interpretačným postupom analýzy takto získaných údajov je Metóda ukotvenej teórie.

Metodika výskumu

Postup nášho výskumu, v rámci ktorého sme použili modifikáciu jednej z metód kvalitatívneho výskumu Metódu ukotvenej teórie, uvedieme v nasledujúcich krokoch:

- (1) *Nadviazanie a upevňovanie vzťahu výskumníka so zvolenými subjektmi výskumu, vychádzajúceho z jeho kongruencie, vzájomnej dôvery, úprimnosti a istoty pocítovej na oboch stranách interakcie výskumník-objekt výskumu. Iba za takýchto podmienok je možné realizovať kvalitatívne orientovaný výskum a preniknúť k skutočnej podstate skúmaných životných situácií, akými sú rodičovstvo a detstvo ovplyvnené zdravotným postihnutím a oslabením.*
- (2) *Vymedzenie a formulovanie výskumných otázok, ktoré budú výskumníkovi pomáhať pri zameraní a realizácii jeho výskumnej práce.*
- (3) *Získavanie a zber údajov v priebehu stretnutí so subjektmi výskumu. Údaje budeme získavať pomocou spomínaných, kvalitatívne zameraných metód participačného a neparticipačného pozorovania, rozhovoru a vybranej projektívnej metódy.*
- (4) *Proces spracovávania údajov bude postavený na podrobnom prepise videozáznamov zo stretnutí realizovaných so subjektmi výskumu a ďalej analyzovaný podľa nasledovného algoritmu:*
- (5) *Prepisy každého stretnutia rozdelíme do jednotlivých významových celkov, týkajúcich sa jednej situácie, ktorá je v signifikantne významnom vzťahu k skúmanej realite. Takto identifikované a rozdelené významové jednotky označíme príslušným kódom, predstavujúcim označenie miesta a poradia stretnutia. Významové jednotky budú v priebehu celého výskumu sústavne porovnávané.*
- (6) *V rámci každej významovej jednotky identifikujeme a pomenujeme kategórie prvého rádu. Podobné významové jednotky, ktoré sa v priebehu výskumu objavajú, zaradíme pod rovnakú kategóriu prvého rádu. Kategória prvého rádu sa tak saturuje jednotlivými spozorovanými prejavmi a vlastnosťami.*
- (7) *Kategórie druhého rádu získame vzájomným porovnávaním a hľadaním podobnosti medzi vyabstrahovanými kategóriami rádu prvého. Kategórie*

prvého rádu charakterizujúce a vymedzujúce kategórie druhého rádu, sú pre daný rád jedinečné, neopakujú sa.

- (8) Podobným spôsobom, akým vytvoríme kategórie druhého rádu, postupujeme pri vytváraní *kategórií vyšších rádov*. Podobné kategórie druhého rádu budeme zlučovať do kategórií tretieho rádu a tie následne budú tvoriť charakteristiku štvrtého rádu. Takýmto postupom dospejeme k jednej, alebo niekoľkým málo kategóriám, ktoré budú strešnými pojmami pre teóriu vytvorenú v realite výskumu.
- (9) *Hodnovernosť* nami realizovaného výskumu budeme v jeho priebehu zabezpečovať neustálou trianguláciou. Pôjde o trianguláciu predstavovanú kombináciou jednotlivých spomínaných metód, kombináciou prostredia v ktorých budú údaje o skúmanom fenoméne pozorované a zaznamenávané (prostredie domáce, prostredie terapeutickú špeciálnopedagogickej herne, prostredie parku), kombináciou účastníkov výskumu (pozorovanie a analýza interakčných vzorcov medzi matkou a dieťaťom, medzi otcom a dieťaťom, popri prípade medzi matkou a otcom). Taktiež využijeme trianguláciu postavenú na pohľade výskumníka v priamom kontakte s rodinou v domácom prostredí a pohľade jeho supervízora.

Validitu výskumu a čo najvyššiu úroveň splnenia jeho cieľa zabezpečíme dlhodobým, intenzívnym a priamym kontaktom so subjektmi výskumu a súčasným podrobným, výstižným, autentickým zaznamenávaním všetkých znakov a prejavov skúmanej reality.

Reliabilita nášho kvalitatívneho výskumu bude dosahovaná najmä prostredníctvom podrobného popisu metód, ktoré v rámci výskumu použijeme, autentickými videozáznamami, ich detailnými prepismi a zdôvodneniami. Na základe analýzy získaných údajov sa budeme snažiť podať čo najpodrobnejší popis skúmaných javov a tak zodpovedať na naše výskumné otázky. Odpovede na tieto otázky postavené na identifikovaných kategóriách a vzťahoch medzi nimi, získaných v priebehu výskumu, budú zároveň predstavovať teóriu o skúmanom fenoméne.

Organizácia výskumu

Výskum sme realizovali v časovom rozpätí jedného kalendárneho roka, od 6. marca 2006 do 21. marca 2007. Počas tohto obdobia sme zrealizovali spolu 23 stretnutí v domácom prostredí rodiny, v detskom parku a v terapeutickú špeciálnopedagogickej herne. Charakterom stretnutí ich možno rozdeliť do nie-

koľkých skupín, ktorých účelom bolo získať a zároveň rodine poskytnúť informácie týkajúce sa skúmaného fenoménu výchovných stratégií a ich dôsledkov.

Zodpovedanie výskumných otázok

(1) Čo je obsahom interakcie rodičov s telesným postihnutím a dieťaťa so zdravotným oslabením raného veku?

Nedôvera rodičov v schopnosti a potencialitu dieťaťa, spôsobená vlastnou nedôverou voči svojim osobnostným kvalitám a negatívnym interakčným fungovaním

1. Kvalitatívne nízke až odmietajúce reflektovanie a porozumenie vývinovým potrebám dieťaťa rodičmi, so súčasným negatívnym hodnotením a nedôverou v schopnosti dieťaťa.

- *Kvalitatívne nízka až nedostatočná schopnosť rodičov akceptovať a následne efektívne pristupovať k prežívaniu, správaniu a vývinovým potrebám dieťaťa, majúca dopad na vytvorenie vhodného výchovného prostredia a voľbu vlastného správania k dieťaťu*
 - Neschopnosť matky štruktúrovať a prispôsobiť prostredie dieťaťa primerane k jeho vývinovej úrovni, manifestovaná v oblasti jeho sociálneho fungovania (nevymedzenie času a miesta pre podávanie jedla dieťaťu).
 - Neschopnosť matky štruktúrovať a prispôsobiť prostredie dieťaťa primerane k jeho vývinovej úrovni a veku, manifestovaná v oblasti hry a vzťahu k hrovému materiálu (hrový materiál uložený v skrini vo výške, kde naň dieťa nemôže dosiahnu).
 - *Problematické reflektovanie matky prežívania a správania dieťaťa, manifestované v oblasti jeho fyziologických potrieb* (smiech ako reakcia na emotívne silné prežívanie situácie dieťaťom ako prejav problematického reflektovania jeho prežívania).
 - *Problematické reflektovanie matky prežívania dieťaťa a jeho aktuálneho záujmu, manifestované v oblasti hry a hrovej interakcie* (tendencia preušíť hrovú manipuláciu dieťaťa s hrovým materiálom zhodnotením, že hrový materiál môže neskôr dieťaťu prekážať).
 - Snaha matky klásť dôraz na bezchybný výkon dieťaťa, manifestovaná neefektívnymi až direktívnymi vzorcami správania voči dieťaťu v interakcii s ním (opravenie výpovede dieťaťa i pri minimálnom omyle ako prejav tendencie klásť dôraz na jeho bezchybný výkon).

- Spôsoby pochválenia dieťaťa matkou s manifestovanou tendenciou vyhýbať sa fyzickému kontaktu s ním (ohodnotenie dieťaťa známku ako spôsob pochvaly).
- Tendencia matky uplatňovať prvky ambivalentnosti a neurčitosti vo vlastnom správaní, manifestované v interakcii s dieťaťom (reflektovanie požiadavky dieťaťa byť nadojčený so súčasným vytknutím mu tejto požiadavky ako prejav ambivalencie).
- Tendencia otca k problematickému reflektovaniu prežívania a potrieb dieťaťa, alebo úplného dehonestovania jeho prežívania, manifestovaná verbálne, alebo gestami (ironizujúci postoj voči prehrávanej hrovej epizóde dieťaťom).
- *Nízke hodnotenie dieťaťa rodičmi a nedôverovanie jeho schopnostiam, manifestované v ich prežívaní a správaní, prejavujúce sa priamym negatívnym hodnotením dieťaťa, problematickým pozitívnym hodnotením dieťaťa, alebo snahou klásť na neho nízke nároky*
 - Nízke až negatívne hodnotenie dieťaťa matkou, prejavované dehonestovaním a podceňovaním schopností dieťaťa vo svojich aktivitách (bagatelizovanie schopnosti dieťaťa s argumentom, že to vedia aj iné deti, ako prejav problematického pozitívneho hodnotenia dieťaťa).
 - Nízke až negatívne hodnotenie dieťaťa matkou, prejavované snahou uľahčiť mu vykonávanie aktivít s predpokladom, že bez svojej pomoci by ich dieťaťa nebolo schopné zvládnuť samé (poskytnutie väčšej miery pomoci dieťaťu pri hrovej aktivite s predpokladom, že inak by dieťa úlohu nesplnilo).
 - *Priame prejavy nízkeho až negatívneho hodnotenia dieťaťa, prejavené vo výpovediach, alebo v prežívaní osobnosti dieťaťa matkou* (vyjadrenie pochybností o schopnosti dieťaťa v aktivite, ešte predtým, ako sa o to dieťa pokúsi ako prejav jeho nízkeho hodnotenia).
 - Problematické akceptovanie osobnosti dieťaťa s tendenciou k jeho nízkeho hodnoteniu, manifestované priamym hodnotením jeho neschopnosti za jeho prítomnosti (skonštatovanie neschopnosti dieťaťa k vykonaniu sebaobslužnej aktivity za jeho prítomnosti).
 - Problematické, neosobné až vyhýbavé reakcie matky na potrebu pozitívne ohodnotiť dieťa, jeho vlastnosti a schopnosti (zhodnotenie vlastného nepoznania toho, čo dieťa dokáže ako prejav problematického pozitívneho hodnotenia dieťaťa).

- Tendencia otca k nízkemu až k negatívnemu hodnoteniu dieťaťa, manifestovaná priamymi negatívnymi hodnoteniami osobnosti dieťaťa, alebo nepriamym obmedzovaním dieťaťa v aktivite, z dôvodu zhodnotenia jeho neschopnosti vykonať ju (ponímanie dieťaťa ako zaostávajúceho v mentálnom vývine).
- Tendencia otca k nízkemu až k negatívnemu hodnoteniu dieťaťa, manifestovaná v jeho prežívaní osobnosti dieťaťa (pocitovanie neistoty až hanby v situácii obtiažnosti dieťaťa s verbálnym vyjadrením sa).
- *Problematický, odmietavý vzťah matky k hre dieťaťa a k spoločným hrovým aktivitám*
 - Hru a spoločnú interakciu podporujúce spôsoby otca k nadväzovaniu a udržiavaniu kontaktu s dieťaťom v priebehu hry (imitácia zvukov hrového materiálu ako spôsob iniciovania hrovej interakcie s dieťaťom).
 - Kvalitatívne nízka až nedostatočná schopnosť matky iniciovať a nadviazať na hru s dieťaťom, manifestovaná polohou vlastného tela v hrovom priestore, alebo gestom (nehybná pozícia v sede za chrbtom dieťaťa ako prejav neschopnosti iniciovať hru)
 - Kvalitatívne nízka až nedostatočná schopnosť matky rozvinúť hru s dieťaťom, manifestovaná vzťahom k hrovému materiálu počas hrovej aktivity dieťaťa (položenie hrového materiálu na zem ako prejav neschopnosti iniciovať hrovú interakciu).
 - Neefektívne spôsoby hrovej interakcie matky s dieťaťom, charakterizované kvalitatívne neprimeranou, alebo nepostačujúcou voľbou vlastnej aktivity v jej priebehu v priebehu hry (tendencia k uprednostneniu vlastnej role ako vodcu v spoločnej hrovej aktivite s dieťaťom).
 - Problematický vzťah matky k hre v priebehu vlastného detstva, manifestovaný celkovým nezáujmom o hru, alebo voľbou submisívnej a statickej role v hrových aktivitách (vyjadrenie vlastnej neschopnosti v detstve hrať sa symbolické a tematické hry).
 - Tendencia matky v spoločnej hrovej interakcii s dieťaťom inklinovať k statickým hrovým aktivitám, bez tendencie k ich ďalšiemu symbolickému rozvinutiu (inklinovanie k edukačným aktivitám v situáciách spoločnej hrovej interakcie s dieťaťom expresívna aktivita ako aktivita navrhnutá pre hrové stretnutie s dieťaťom).

- Vyhybavé postoje k hrovej aktivite dieťaťa, manifestované priamym odmietnutím hry, alebo preferovaním inej činnosti (uprednostnenie poriadku v izbe pred hrovou interakciou s dieťaťom).
- 2. Nedôvera rodičov vo vlastnú kvalitu svojej osobnosti a následný neefektívny až negatívny vzťah, manifestovaný v interakcii s okolím**
- *Negatívny vzťah medzi rodičmi, s prvkami agresie, obviňovania a následných negatívnych dopadov na vlastné prežívanie, majúci vplyv na vzťah k dieťaťu*
 - Dôsledky negatívneho fungovania vzťahu matky s partnerom na jej interakciu a vzťah s dieťaťom, manifestované ovplyvňovaním vlastných výchovných stratégií vo vzťahu k dieťaťu (nepovolenie dieťaťu k pohybu z dôsledku strachu pred hnevom partnera z tejto situácie).
 - Dôsledky negatívneho fungovania vzťahu matky s partnerom na jej interakciu a vzťah s dieťaťom, manifestované prenášaním negatívnych pocitov a prežívania do správania voči dieťaťu (tendencia prenášať hnev pociťovaný voči partnerovi po hádke, na dieťa).
 - Nadviazanie kontaktu otca so špeciálnym pedagógom spôsobom a snahou zvaliť problémy dieťaťa na matku, so súčasným vlastným odmietaním zodpovednosti za ne (nadviazanie primárneho kontaktu so špeciálnym pedagógom z dôvodu obvinenia partnerky z jej tendencie hádať sa pred dieťaťom).
 - Negatívne prežívanie vlastného vŕahového fungovania s partnerom, manifestované vo výpovediach, alebo v neverbálnych prejavoch matky (náchylnosť k plaču v situácii popisovania vzťahu s partnerom).
 - Negatívne vzťahové fungovanie rodičov manifestované ich vzájomným agresívnym správaním voči sebe (fyzická agresia partnerov verbálna agresia partnerov).
 - Priame dopady negatívneho vzťahového fungovania partnerov, manifestované vo vzťahu k spoločnej interakcii, alebo k interakcii s dieťaťom (tendencia uplatňovať rozdielne výchovné stratégie rodičov vo vzťahu k dieťaťu).
 - Tendencia otca dehonestovať osobu matky pred dieťaťom (smiech v situácii, keď dieťa nadáva na matku).
 - Tendencia otca obviňovať, kritizovať a dehonestovať osobu matky v súvislosti s jej vzťahom k dieťaťu, k jej výchovným stratégiám a stratégiám voleným pre chod domácnosti (tendencia kritizovať partnerku za čas, ktorý potrebuje na vykonávanie aktivít týkajúcich sa chodu domácnosti).

- *Negatívny až neefektívny postoj rodičov voči vlastnej osobe a okoliu, manifestovaný vlastným prežívaním a správaním, ovplyvneným telesným postihnutím*
 - Úzkostné prežívanie a strach otca ako dôsledok vlastného telesného postihnutia získaného v detstve (strach z možnej choroby).
 - Problematické prežívanie matky, s možnou súvislosťou a vzťahom s jej telesným postihnutím (subjektívne prežívaný problém s fyzickým kontaktom).
 - Snaha matky klásť u seba dôraz na bezchybný, alebo čo najlepší výkon, manifestovaná v interakcii s okolím (tendencia pri výrobe hrového materiálu pre dieťa klásť dôraz na jeho bezchybnosť).
 - Tendencia otca k nevyrovnanému postojom k svojmu telesnému postihnutiu, manifestovanom vo vlastnom prežívaní v súčasnosti a v prežívaní spojenom so skúsenosťami z detstva, s reakciami rodičov na svoje postihnutie (skúsenosti z detstva s odmietavým postojom vlastných rodičov voči svojmu postihnutiu).
 - Tendencia otca k nevyrovnanému postojom k vlastnému telesnému postihnutiu, manifestovanom v jeho správaní a prežívaní vo vzťahu k sebe a k okoliu (tendencia pociťovať hanbu za fyzický výzor seba a partnerky, spôsobený telesným postihnutím; snaha zakryť svoje postihnutie otočením sa k pozorovateľovi intaktnou končatinou).
 - *Tendencia otca obviňovať, kritizovať a dehonestovať osobu matky, vychádzajúc z jej telesného postihnutia* (tendencia k využívaniu telesného postihnutia partnerky, k jej osobnému dehonestovaniu a verbálnej agresii voči nej).
- *Prežívanie vlastnej nedostatočnej kompetencie k výchove dieťaťa rodičmi*
 - Nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie zamerané na dieťa, manifestovaná v oblasti neverbálnych prejavov, alebo pozíciou tela v priebehu interakcie s ním (neistý pohľad na špeciálneho pedagóga ako prejav nedôvery vo svoje schopnosti adekvátne výchovne zasiahnuť).
 - Nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie zamerané na dieťa, manifestovaná v oblasti vlastného správania vo vzťahu k okoliu a závislosti od hodnotenia tohto okolia (hľadanie súhlasu u špeciálneho pedagóga so správnosťou svojho zámeru zasiahnuť do aktivity dieťaťa ako prejav nedôvery vo vlastné výchovné stratégie).
 - Nedôvera matky vo vlastné výchovné stratégie zamerané na dieťa, prejavovaná subjektívnym negatívnym hodnotením vlastnej role matky,

subjektívnym prežívaním a správaním, ovplyvňovaným uvedomovaním si tejto role (označenie sa zlú matku ako prejav nedôvery vo vlastné výchovné stratégie).

- Neistota matky vo vegetariánstvo dieťaťa, napriek vlastnému rozhodnutiu k danému životnému štýlu dieťaťa, v dôsledku celkovej nedôvery vo vlastné výchovné stratégie vo vzťahu k dieťaťu (odmietanie hodnotenia zdravotného stavu dieťaťa lekárom ako dôsledku jeho vegetariánstva).

(4) Aké kvalitatívne posuny v správaní a prežívaní rodičov s telesným postihnutím je možné dosiahnuť prostredníctvom cieľenej, včasnej špeciálnopedagogickej intervencie v domácom prostredí?

Akceptácia, prijímanie osobnosti dieťaťa a vlastnej osoby, manifestované v správaní a prežívaní rodičov, ako dôsledok včasnej špeciálnopedagogickej intervencie.

1. Kvalitatívny a kvantitatívny posun v oblasti výchovných stratégií rodičov, prejavujúci sa v podpore vývinových potrieb dieťaťa, ako dôsledok včasnej špeciálnopedagogickej intervencie.

- *Pozitívny dopad včasnej špeciálnopedagogickej intervencie na interakciu a vzťah matky k dieťaťu, v oblasti hrových aktivít.*
 - Snaha matky rešpektovať hru dieťaťa ako dôležitú činnosť pre neho, so súčasnou snahou iniciovať ju v interakcii s dieťaťom, ako prejav kvalitatívnych posunov v jej správaní voči dieťaťu, vychádzajúcich z včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (nenasledovanie dieťaťa pri pohybe a umožnenie mu voľného pohybu ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).
 - Snaha matky štruktúrovať a prispôbiť výber a dostupnosť hrového materiálu pre dieťa, ako prejav kvalitatívnych posunov v jej správaní voči dieťaťu, v dôsledku včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (snaha zaškoliť dieťa v materskej škole ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie; snaha zvyšovať frekvenciu kontaktov dieťaťa s rovesníkmi ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).
 - Snaha matky stimulovať vývin samostatnosti dieťaťa v oblasti aktivít týkajúcich sa sebaobsluhy, ako prejav kvalitatívnych posunov v jej správaní voči dieťaťu, vychádzajúcich z včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (umožnenie dieťaťu samostatne vykonať sebaobslužnú aktivitu ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie; zabezpečenie

dieťaťu kontaktov s predmetmi sebaobsluhy ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).

2. Kvalitatívny a kvantitatívny posun v oblasti výchovných stratégií rodičov, prejavujúci sa zvýšením vlastnej kompetencie a následným podporujúcim správaním voči dieťaťu, jako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie.

- *Pozitívny dopad včasnej špeciálnopedagogickej intervencie na rodičovskú kompetenciu, predstavujúci správanie rodičov voči dieťaťu*
 - Snaha matky neustupovať od vlastných požiadaviek kladených na dieťa ani v kritických situáciách, ako prejav kvalitatívnych posunov v jej správaní voči dieťaťu, vychádzajúcich z včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (nevykonanie požiadavky kladenej na dieťa ani napriek tomu, že sa jej snaží vyhnúť ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).
 - Snaha matky pozitívnym spôsobom podporovať aktivitu dieťaťa a motivovať ho k nej, ako prejav kvalitatívnych posunov v jej správaní voči dieťaťu, vychádzajúcich z včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (zadanie požiadavky dieťaťu hrovým spôsobom za účelom motivovania ho k nej, ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).
 - Snaha matky štruktúrovať a prispôbiť denný režim dieťaťa a aktivity v ňom k vývinovej úrovni dieťaťa, ako prejav kvalitatívnych posunov v jej správaní voči dieťaťu, v dôsledku včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (vymedzenie času a miesta pre podávanie jedla ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie; štruktúrovanie denného režimu dieťaťa a vymedzenie presného času na oddych pre dieťa ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).
- *Samostatnosť a kompetenciu dieťaťa podporujúce snahy rodičov v situáciách spĺňania požiadaviek, pravidiel a iných aktivít vykonávaných dieťaťom.*
 - Pozitívne emocionálne prežívanie pri spozorovaní tendencie dieťaťa dodržať vymedzené pravidlo (radosť pri spozorovaní tendencie dieťaťa samostatne dodržať pravidlo o ukladaní nepotrebného hrového materiálu po ukončení hrovej aktivity).
 - Reakcie matky na neadekvátne správanie dieťaťa, alebo porušovanie pravidiel, charakteristické snahou prenechať rozhodnutie o pokračovaní v ňom na dieťa apelovanie (na sľub dieťaťa dodržiavať pravidlo ako reakcia na jeho nerešpektovanie).

- Snaha otca podporovať samostatnosť dieťaťa, prejavená voľbou submisívnej roli v spoločnej manipulácii s predmetom (neúplné vykonanie dieťaťom požadovanej manipulácie s predmetom a prenechanie jej dokončenia na dieťa ako snaha zapojiť ho do aktivity).
- Snahy matky podporujúce samostatnosť dieťaťa, manifestované prenechaním zodpovednosti za vykonanie aktivity na dieťa (nadvihnutie a podržanie dieťaťa v náručí ako poskytnutie mu možnosti dosiahnuť na hrový materiál).
- Spôsoby docielenia vymedzených pravidiel, alebo požiadaviek na dieťa kladených matkou, manifestované prenechaním rozhodnutia a kompetencie o ich splnení na dieťa samotné (zopakovanie vymedzeného pravidla dieťaťu ako spôsob docieľiť aby ho dieťa rešpektovalo).
- Spôsoby docielenia vymedzených pravidiel, alebo požiadaviek na dieťa kladených matkou, manifestované snahou docieľiť ich u dieťaťa hrovým, alebo inak efektívnym spôsobom (ponúknuť dieťaťu možnosti hry po splnení požiadavky ako prostriedok k jej docieleniu).

3. Kvalitatívny posun rodičov v prístupe a riešení subjektívnych problémov, jako dôsledok včasnej špeciálnopedagogickej intervencie.

- *Pozitívny dopad včasnej špeciálnopedagogickej intervencie na vzťah matky k vlastnej osobe, prejavovaný tendenciou riešiť vlastné osobnostné problémy*
 - Snaha matky riešiť vlastné problémy v emocionálnom prežívaní a z toho vyplývajúce neefektívne správanie, ako prejav jej kvalitatívnych osobnostných posunov, vyhádzajúcich z včasnej špeciálnopedagogickej intervencie (rozhodnutie opäť navštíviť psychológa so snahou riešiť vlastné emocionálne problémy ako dôsledok predošlej špeciálnopedagogickej intervencie).

Nebolo našim cieľom zodpovedať všetky otázky a problematické okruhy skúmaného fenoménu, ale poukázať na najvýznamnejšie prejavy v správaní a reaganí zakomponované do spôsobu života členov rodiny dieťaťa so zdravotným oslabením a rodičov s telesným postihnutím. Naším cieľom bolo hlbšie nazrieť a pochopiť spôsob života, charakter výchovy a špecifiká výchovných stratégií upevňovaných v rodine v podobnej situácii.

Zoznam bibliografických odkazov

- COOK, R., KLEIN, M., TESSIER, A. Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings. New Jersey: Pearson, 2004. 473 s. ISBN 0-13-112488-9.
- FAZZI, L. Diane – KLEIN, M. Diane – POGRUND, L. Rona – SALCEDO, S. Patricia. Family Focus. In: POGRUND, L. Rona – FAZZI, L. Diane. Early focus: Working with Young Children who are Blind or Visually Impairment and Their Families. Second Edition. New York: AFB Press, 2002. ISBN 0-89128-856-2.
- GAŠPAROVIČOVÁ, S. Včasná intervencia ako súčasť poradenskej podpory rodiny dieťaťa s postihnutím. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2007. Vedúci diplomovej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.
- CHEN, D. *Essential elements in early intervention. Visual impairment and multiple disabilities*. New York: AFB Press, 1990. 503 s. ISBN 0-89128-305-6
- JURÍČEKOVÁ, L. Identifikácia, analýza a riešenie kľúčových stratégií rodičov s telesným postihnutím vo vzťahu k dieťaťu so zdravotným postihnutím. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2007. Vedúci diplomovej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.
- NÉMETH, O. – ŠTEFKOVÁ, M. *Perspektíva ranej starostlivosti o zdravotne postihnuté deti v zariadeniach špeciálnopedagogického poradenstva*. Pracovný seminár: Quo Vadis špeciálnopedagogické poradenstvo? Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, Špeciálnopedagogická poradňa pri ZŠ pre sluchovo postihnutých, 2005, s. 17–26.
- POGRUND, L. Rona – FAZZI, L. Diane. Early focus: Working with Young Children who are Blind or Visually Impairment and Their Families. Second Edition. New York: AFB Press, 2002. ISBN 0-89128-856-2.
- SORIANO, V. Ranná intervencie v Evropě: Trendy v 17 evropských zemích. Organizace služeb a pomoci dětem a rodinám. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2000. 96 s. ISBN 87-90591-04-6.
- TICHÁ, Erika. Možnosti poradenskej intervencie v rodine dieťaťa s postihnutím predškolského veku. In: Integrácia. Bratislava: Rada pre poradenstvo v sociálnej práci, 2006, č. 2. ISSN 1336-2011.
- TICHÁ, Erika. Včasná diagnostika a stimulácia dieťaťa s komunikačnými ťažkosťami prostredníctvom interaktívnej hry. In: Edukace žáku se speciálními

- vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská Univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7368-287-7.
- TICHÁ, Erika. Aktivna rola rodičov v procese špeciálnopedagogického poradenstva. In: Poradenstvo v špeciálnej a liečebnej pedagogike. Ročenka časopisu Efeta. Zodpovedná redaktorka: Eva Hatarová. Martin: Osveta, 2006, s. 24–27. ISBN 80-8063-220-0.
- TICHÁ, Erika. Možnosti identifikácie problémových prejavov v správaní a reagovaní detí s elektívnym mutizmom prostredníctvom individualnych hrových aktivít. In: Prístupy ke vzdelávaniu žaku se specifickými poruchami učení na základní škole. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8.
- TICHÁ, Erika. Možnosti špeciálnopedagogickej intervencie v stimulácii vývinu dieťaťa raného veku. In: Špeciálnopedagogická diagnostika, včasná intervencia a špeciálnopedagogické poradenstvo pre znevýhodnené osoby (s postihnutím, narušením, nadaním a talentom). Bratislava: MABAG, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89113-38-5.
- TICHÁ, Erika. Postoje a názory rodičov na systém včasnej intervencie detí s postihnutím na Slovensku. In: Špeciálnopedagogická diagnostika, včasná intervencia a špeciálnopedagogické poradenstvo pre znevýhodnené osoby (s postihnutím, narušením, nadaním a talentom). Bratislava: MABAG, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89113-38-5.
- TICHÁ, Erika. Identifikácia a analýza kľúčových komponentov v prežívaní a správaní dieťaťa raného veku v procese cielenej vývinovej stimulácie. In: *Špeciálnopedagogická diagnostika, včasná intervencia a špeciálnopedagogické poradenstvo pre znevýhodnené osoby (s postihnutím, nerušením, nadaním a talentom)*. Bratislava: MABAG, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89113-38-5.
- TICHÁ, Erika. Špeciálnopedagogická diagnostika. Bratislava: MABAG, spol. s r.o., 2008. ISBN 978-89113-50-7.
- TURNBULL, A., TURNBULL, R., ERWIN, E., SOODAK, L. Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnerships and trust. Lawrence, Kansas: Pearson, 2004. 355 s. ISBN 0-13-119795-9.

Mgr. Erika Tichá, PhD. – Mgr. Lenka Juričeková
Bratislava, Univerzita Komenského,
Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky,
Račianska 59, 813 34
Bratislava

RECENZE

NADANÉ DÍTĚ A ROZVOJ JEHO SCHOPNOSTÍ

Eva Hotová

Forťík, V., Forťíková, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.

Jak pracovat s dětmi, žáky a studenty mimořádně nadanými je otázka v dnešní době velmi aktuální. V posledních letech došlo k řadě změn v legislativě, která specifikuje vzdělávací možnosti a přístupy k nadaným žákům.

Problematikou nadání se řadu let zabývají autoři představované publikace Jitka a Václav Forťíkovi. Oba stáli u zrodu občanského sdružení *Centrum nadání* poskytujícího pedagogické a poradenské služby nadaným dětem a rodičům nadaných dětí. Václav Forťík je pak i aktivním členem Mensy ČR.

Předložená publikace chce být, slovy autorů, knihou, která přinese pedagogům, psychologům, dalším odborníkům, ale v neposlední řadě i rodičům řadu užitečných rad a praktických informací o vhodných aktivitách a přístupech při výchově a vzdělávání nadaných dětí. Je rozdělena do dvou základních částí – teoretické a praktické. Teoretická část je zaměřena na problematiku nadání z pohledu odborníků, část praktická je pak určena především rodičům. Nalezneme zde příklady aktivit (společenských a deskových her, hlavolamů, hádanek) pro práci s nadanými dětmi doma.

Každá z jednotlivých částí je přehledně rozdělena do několika menších podkapitol. Teoretická část publikace s názvem *Talent očima odborníků* pojednává o projevech nadaného dítěte v útlém věku, o základních principech práce s nadanými, procesu identifikace, druzích nadání, charakteristice nadaných dětí, možnostech podpory nadaného dítěte doma a možnostech vzdělávání nadaného dítěte v rámci našeho školského systému. Praktická část *Aktivity v rámci rodiny* obsahuje především úlohy, které se hrou formou snaží rozvíjet verbální schopnosti, logické myšlení, matematické dovednosti, postřeh a prostorové vnímání. Jednotlivé úlohy jsou připraveny pro děti od 8 do 14 let.

V jedné z podkapitol teoretické části *Nadané dítě v procesu vzdělávání* jsou zmíněny dva základní právní předpisy (tzv. školský zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška č. 73/2005 Sb.) upravující vzdělávání mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů. Vzhledem k tomu, že je publikace určena i pro odbornou

veřejnost, se domnívám, že pro ucelenější náhled na problematiku vzdělávání mimořádně nadaných žáků mohl být tento výčet doplněn i o další dokumenty jako *Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* vydané ve Věstníku MŠMT v prosinci 2006. Zmíněn mohl být i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, v němž je mimořádně nadaným žákům věnována 9 kapitola.

Celá publikace je přehledně uspořádána, psána srozumitelnou formou. V závěru pak nechybí seznam použité literatury, který může být pro zájemce zdrojem dalších informací a inspirací pro práci s nadanými dětmi.

V České republice není vydáno mnoho publikací věnujících se nadaným žákům. Proto se domnívám, že tato kniha najde zcela jistě celou řadu čtenářů a díky spoustě rad a postřehů pomůže především rodičům se v této oblasti zorientovat.

Mgr. Eva Hotová
Katedra matematiky
Pedagogická fakulta UP v Olomouci

K PROBLEMATICE PSYCHOLOGIE EXISTENCE

Simona Juříčková

PETROVÁ, A. *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia, 2005. ISBN 80-7220-244-8.

Hledání smyslu a smysluplnosti života patří k základním motivům lidského chování. Publikace Aleny Petrové je věnována zamyšlení se nad teoretickými východisky a zdroji psychologie existence, ze které vychází současné výzkumné studie a terapeutické snahy orientované na odhalení smyslu lidské existence neboli *bytí*. Autorka zde shrnuje názory a úvahy na osobnost člověka mnoha filozofických a psychologických myslitelů.

Publikace je členěna do dvou stěžejních kapitol. Kapitola druhá obsahuje deset podkapitol, které jsou věnovány podrobnému rozboru dané problematiky.

Kapitola první, která nese název *K problematice teorií osobnosti*, pojednává o vývoji pojmu osobnost a přináší pohled na průběh formování osobnostní teorie. Autorka zmiňuje odlišné názory a myšlenky několika myslitelů a poukazuje na nejednotnost v chápání významu osobnosti. Všechny tyto názory jsou zdrojem utváření psychologie osobnosti, stejně tak jako některé historické a současné vlivy. V kapitole nalezneme např. pojetí osobnosti dle C. Rogerse, C. G. Junga, který vycházel z existence nevědomí nebo nejčastěji uváděnou Allportovu definici osobnosti. Zjistíme, jakou mírou ovlivnili danou problematiku psychoanalytikové se svým zakladatelem S. Freudem. Dalším významným směrem první kapitoly je behaviorismus, který hluboce ovlivnil psychologickou teorii osobnosti.

Kapitola druhá, *K problematice osobnosti v existencialismu*, se podrobně věnuje postavení a pojetí osobnosti v existencialismu, řeší otázky, myšlenky a typické rysy existenciální filozofie, vymezuje hlavní myšlenkové proudy jednotlivých představitelů a hledá faktory, které ovlivnily chápání duchovní dimenze člověka. Je rozčleněna na následující podkapitoly: *Úvodní charakteristika existencialismu, Předchůdci a hlavní zdroje existencialismu, Filozofické a psychologické propozice existencialismu, Neteistický existencialismus, Existencialismus u K. Jasperse, Katolický a obecně teistický existencialismus, Existencialismus a psychoanalýza,*

Humanistická psychoanalýza, Humanistická psychologie a existencialismus a Existenciální analýza a logoterapie V. E. Frankla.

První podkapitola specifikuje vznik existencialismu, jehož počátky spadají do 19. století, který se jako filozofické hnutí prosadil ve 20. století a to v mnoha vědách, včetně psychologie. Autorka dále definuje základní znaky existencialismu.

Podkapitola druhá se věnuje osobnostem, které svým výkladem ovlivnily chápání existence a jejichž myšlenky se staly základním zdrojem existencialismu. Pozornost lidskému *bytí* věnovali E. Husserl, B. Pascal, S. Kierkegaard, A. Schopenhauer a také F. Nietzsche.

Existencialismus netvoří zcela jednotný myšlenkový proud, avšak všechny jeho koncepce vychází z teze, že veškeré poznání je analýzou konkrétní existence lidského jedince.

O struktuře a hlavním úsilí existencialismu, pokusech o porozumění realitě, větvení existencialismu na dva odlišné směry - teistický a neteistický, se dočteme v podkapitole třetí.

Čtvrtá podkapitola se soustředí na významné představitele neteistického existencialismu. Martin Heidegger propojil myšlenky existencialismu s fenomenologií, rozvíjel filozofii, která se zabývá člověkem jako nositelem *bytí* a zamýšlí se nad otázkou: *Co je „smysl bytí“?* Jean - Paul Sarte prosazuje jako prostředek k autentizaci existence vztah k druhým lidem. Pro Sartra je východiskem subjektivita individua, vše je závislé na člověku a jeho svobodě. V neposlední řadě autorka přidává pár poznámek ke koncepcím M. Marleau-Pontyho a A. Camuse.

Existencialismus u Karla Jasperse je námětem podkapitoly páté. K. Jaspers vychází při svém výkladu existence z názorů Kierkegarda, Nietzscheho a sdílí i některé předpoklady Kantovy filozofie. Nechce poznávat existenci, chce ji pouze odhalovat. Jeho filozofie má původ v reakci na životní podmínky industriální civilizace a masové kultury. Autorka dále poukazuje na Jaspersovy stěžejní stránky úzkosti a nutnost pocitu bezvychodnosti, jelikož podstaty člověka jsme si vědomi teprve v hraničních situacích.

Podkapitola s názvem *Katolický a obecně teistický existencialismus*, je větvena do tří částí. Maritainův novotopismus vychází z teologické filozofie T. Akvinského, hledá odpověď na otázku svobody člověka a co je zapotřebí k dosažení a zachování této svobody. Autorka v této souvislosti vysvětluje Maritainovo pojetí *svobody a duše*. Mounierův personalismus předkládá důležitost a stěžejní úlohu víry v životě člověka a zmiňuje se o jistých formách odcizení. Ve třetí

části autorka prezentuje názory a myšlenky nejvýznamnějšího křesťanského existencialisty Gabriela Marcela a shrnuje jeho výklad „člověka a jeho života“, nastiňuje jeho chápání člověka jako tvůrčího jedince, který je neustále v dialogu s jinými, podstatou je jeho prožitek intersubjektivní.

Podkapitola sedmá vymezuje původ a význam pojmů *nevědomí* a *archetyp*, autorka se krátce věnuje Freudově koncepci, která se stala první ucelenou a vyčerpávající teorií osobnosti, v konfrontaci s Jungovou koncepcí.

Frommova teorie, která bývá uváděna především v souvislosti s humanistickou psychoanalýzou a rovněž i jeho studie „úniku před svobodou“, se čtenářům nabídne v podkapitole osmé.

Následující podkapitola je z velké části věnována humanistické psychologii. Autorka vyjímá podstatu a stěžejní rysy dané psychologie, názory a orientaci humanistických psychologů. V rámci podkapitoly je vymezen a analyzován pojem „já“.

Poslední podkapitola věnuje Alena Petrová existenciální analýze a logoterapii V. E. Frankla, nejvýraznější osobnosti z řady teoretiků i praktiků věnujících se existenciálním aspektům současného člověka. Autorka prezentuje Franklovu teorii i terapii zaměřenou na dopracování se k pocitu životního smyslu, který se uskutečňuje ve třech dimenzích lidské existence. Uvádí příčiny a důsledky úzkosti na chování člověka a chápání sebe sama.

Recenzovaná publikace je zajímavá, jelikož shrnuje historické i současné poznatky mnoha významných osobností a čtenář si může vytvořit komplexní pohled na problematiku psychologie existence, která má svou přitažlivost jak vzhledem k faktu konečnosti lidského bytí, tak především vzhledem ke skutečnosti, že podstata člověka spočívá v jeho schopnosti poznávat sebe i svět, chopit se životem nabízených možností, proměnit je ve skutek a tím naplnit své bytí v čase. Doporučila bych ji především studentům oboru psychologie, filozofie, sociálních věd či psychologům, tedy odborné veřejnosti.

Mgr. Simona Juříčková

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: simona.jurickova@volny.cz

METODIKA: EVALUACE A INOVATIVNÍ APLIKACE BAKALÁŘSKÉHO STUDIJNÍHO OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Žaneta Káňová

NELEŠOVSKÁ, A., et al. *Metodika : Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru učitelství pro mateřské školy*. 1. vyd. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2007. 203 s. ISBN 978-80-7182-238-7.

Odborná publikace *Metodika: Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru učitelství pro mateřské školy*, vydaná nakladatelstvím Olomouc v roce 2007, je výstupem dvouletého stejnojmenného projektu, jež byl realizován Katedrou primární pedagogiky v Olomouci. Řešitelé projektu, taktéž autoři příspěvků nacházejících se v publikaci, se při inovaci oboru pokoušeli přiblížit současným evropským trendům a zároveň vyhovět reformním snahám českého školství, jehož trendem je směřování k tzv. profesionalizaci, jež je dosažitelná pouze v případě zvýšení kvality vzdělávání. Samotný projekt, jehož hlavním řešitelem byla prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc., se zabývá problematikou přípravného vzdělávání předškolních pedagogů.

Primárně *Metodika* seznamuje s charakterem projektu, jeho průběhem, dílčími a závěrečnými výsledky evaluace oboru Učitelství pro MŠ, jež byly příčinou inovace oboru založené na modulovém uspořádání.

Po formální stránce je kniha členěna na kapitoly, které se zabývají dílčími oblastmi dané problematiky. Z obsahového hlediska je znatelný princip gradace, tzn. jednotlivá témata jsou stále rozváděna a obohacována o další informace. Čtenáři, z řad odborné veřejnosti, jsou zprostředkováváni velmi podrobné informace opírající se o konkrétní výsledky z provedených výzkumů, jejichž ukázky měřících nástrojů zprostředkovává příloha nacházející se v závěru publikace. Za velmi přínosné, což zároveň zvyšuje kvalitu publikace, považují přiřazení dvou CD disků. Na prvním se nachází *Metodika B*, což je rozšiřující materiál s příspěvky a metodickými materiály studentů, pedagogů a partnerů projektu, na druhém se nachází fotogalerie, která dokumentuje významné akce uskutečněné v průběhu projektu.

Po obsahové stránce úvodní kapitola publikace seznamuje s historickým průřezem vzdělávání předškolních pedagogů v našem prostředí. Tímto vnáší

informace, díky nimž čtenář snadněji pochopí příčiny potřeby inovace stávajícího oboru Učitelství pro mateřské školy. Taktéž pojmenovává problémy profese z nichž za nejzávažnější považuje absenci profesního standardu s vymezením kompetencí pro MŠ.

Velkou část publikace zaujímá popis samotného projektu, jeho cílů, jednotlivých fází a etap. Modulové uspořádání, které bylo předmětem projektu, bylo v publikaci hodnoceno modulovými experty, současně řešitelé projektu, kteří tak poskytli zpětnou vazbu zvyšující v očích čtenářů hodnotu navržené koncepce. Podobný princip byl uplatněn i na ověřování modulu pedagogických praxí, k nimž se vyjadřovali jak studenti samotní, tak cviční učitelé. Publikace tak zprostředkovává pohled na tutéž problematiku z více stran.

Významná část publikace je věnována podrobnému popisu výzkumu zaměřeného na evaluaci oboru Učitelství pro MŠ, jeho etap, měřících nástrojů (dotazník CLIC), cílů, dílčích i konečných výsledků. Velmi pečlivá interpretace výsledků vedla řešitele k návrhům pro zkvalitnění tohoto učitelského oboru do budoucna.

Přestože se tento obor, jak uvádí sami autoři, zdál být v minulosti nedostatečně prestižní a byl spíše koncipován jako pečovatelská služba, v současné podobě můžeme tvrdit, že prestiž tohoto oboru vzrůstá a s ním i zájem o jeho studium, což dokazují i sondy, které byly autory uskutečňovány od počátku založení oboru na PdF UP v Olomouci.

Publikaci považuji svým zaměřením za jedinečnou. Na svých více než 200 stranách dokázala velmi podrobně, avšak věcně, pojmenovat a popsat nejzávažnější problémy profese a přípravného vzdělávání těchto pedagogů s ohledem na trendy ve vzdělávání, shrnout informace získané z výzkumu na jejichž základe byly zformulovány potřebné kroky inovace oboru. Knihu ocení především odborníci z oblastí předškolní pedagogiky, pedagogové z praxe a studenti samotného oboru. Publikace může být inspirací pro odborníky a vzdělavatele této profesní skupiny, kteří se potýkají s obdobnými problémy.

Žaneta Káňová

Katedra primární pedagogiky, PdF UP v Olomouci

ELEKTROTECHNICKÉ STAVEBNICE

Jan Kubrický

DOSTÁL, J. *Elektrotechnické stavebnice (teorie a výsledky výzkumu)*. 2. vyd. Olomouc : Votobia, 2008. 74 s. + CD ROM (98 s. dokumentů ve formátu PDF a 173 fotografií). ISBN 978-80-7220-308-6.

Elektrotechnické stavebnice plní ve výuce technické výchovy nezastupitelnou úlohu. Přesto je tato skutečnost často přehlížena a podceňována. Napomoci opaku může nová publikace J. Dostála, která problematiku přibližuje nejen studentům učitelství technické výchovy, ale též učitelům z praxe. Autor se v publikaci věnuje i otázkám samotného konstruování elektrotechnických stavebnic a může tak nabídnout ucelený teoretický a praktický námět designérům nových elektrotechnických stavebnic.

Z obsahového hlediska se jedná o velmi přehledně a precizně strukturovanou publikaci a to jak po stránce didaktické, tak po stránce věcného užití. Nabízí množství informací o kategorizaci el. stavebnic, o nejužívanějších typech a věnuje pozornost jejich základnímu popisu. Na základě rozsáhlého výzkumu hodnotí současný kvantitativní a kvalitativní aspekt využití el. stavebnic ve výuce na základních školách a předkládá statistický rozbor v němž posuzuje vliv využití el. stavebnic ve výuce na vědomosti a dovednosti žáků. Součástí publikace je také CD-ROM, jenž obsahuje kromě příloh i rozsáhlý obrazový materiál zaměřený na představení el. stavebnic od jejich počátků až po současnost.

Obsah knihy je prezentován v sedmi základních kapitolách, které se dále člení do podkapitol zaměřených v daném tématickém kontextu a přinášející čtenáři hlubší pohled do problematiky. První kapitola *Elektrotechnické stavebnice ve výuce* uvádí výchozí pozici samotných el. stavebnic, tedy roli, kterou plní jako učební pomůcka. Autor uvádí a vysvětluje dané základní pojmy a motivuje čtenáře krátkým, ale výstižným pohledem do historie vývoje el. stavebnic. V této úvodní části nechybí moderní pojetí pedagogicko-psychologického rozboru činností s el. stavebnicemi, jako jsou význam pro osvojení a rozvoj klíčových kompetencí. Autor kapitolu uzavírá pojednáním o přínosu elektrotechnické dokumentace k rozvoji abstraktního myšlení u žáků.

Kategorizace a typy elektrotechnických stavebnic tvoří obsahovou náplň kapitoly druhé. Mnohý čtenář bude jistě zaskočen, že el. stavebnice lze členit nejen podle výrobce či podle typu součástek, ale též kupříkladu podle umístění součástek, podle typu spojů mezi prvky nebo dle reálnosti sestavování obvodů a součástek. Každá kategorie má členění vyobrazeno na úroňovém diagramu a obsahuje zevrubný popis. Autor sestavil kategorizaci v závislosti na nejdůležitějších klasifikačních kritériích s ohledem na nové trendy.

Třetí kapitola nazvaná *Nejpoužívanější elektrotechnické stavebnice ve školní praxi a při volnočasových aktivitách* dává čtenáři možnost nahlédnout na el. stavebnice s nimiž se může setkat nejčastěji nejen ve školní praxi, ale též na pultech daných prodejci. Ke každé stavebnici je připojena barevná fotografie a text, který jednak seznamuje s jejími technickými vlastnostmi, ale také zároveň doporučuje užití stavebnice ve výuce s žáky příslušného věku. Autor obhájí svá doporučení uvedením didaktických výhod stavebnice, které napomohou rozvoji klíčových kompetencí žáků. Obrazový materiál ke všem stavebnicím je rozšířen o samostatné galerie na přiloženém CD-ROMu.

Moderní doba klade nové nároky na prakticky všechny odvětví lidské existence. S rychlým rozvojem elektrotechniky jsou kladeny nové nároky na konstrukci el. stavebnic. Ve čtvrté kapitole nazvané *Hlavní směry v konstruování elektrotechnických stavebnic* autor prezentuje pět hlavních konstrukčních směrů, které podrobuje důkladné analýze a zároveň nechává čtenáři otevřená zadní vrátka pro vlastní hodnocení. Takto prezentovanou problematiku ocení zejména designéři a konstruktéři, kteří mohou srovnat jednotlivé směry z různých hledisek a aplikovat nové poznatky do praxe.

Kapitola pátá je věnována *Aktuálnímu stavu elektrotechnických stavebnic ve výuce na základních školách*. J. Dostál v tomto místě předkládá výsledky provedeného výzkumu. Odpovídá tak na otázky vybavenosti českých škol z hlediska el. stavebnic a jejich užití. V závěru kapitoly nabízí srovnání přístupu učitelů k inovaci současného stavu el. stavebnic a výsledky dílčího výzkumu v němž zkoumal zájem učitelů o další vzdělávání v tomto směru. Autor prezentaci výsledků dílčích výzkumů dokládá přehledným zpracováním užitých hypotéz a základního nástínu užitého postupu a samozřejmě výsledného grafu. Studium kapitoly lze též bez nadsázky doporučit všem, jenž by rádi nakoukli pod pokličku základům metod statistického výzkumu.

Podobně jako v kapitole páté, tak v kapitole šesté autor seznamuje čtenáře se statistickým výzkumem, jenž proběhl z důvodu, aby bylo možno posoudit jaký má *Vliv využívání elektrotechnických stavebnic ve výuce na vědomosti a dovednosti*

žáků. Kapitola důkladně popisuje jednotlivé fáze výzkumu, přiloženy jsou užité metody pedagogického výzkumu a zpracované výsledky.

V poslední sedmé kapitole nazvané *Hodnocení elektrotechnických stavebnic* autor k vlastním závěrům přikládá dnes velice žádané a moderní sestavení tzv. nástrojů pro komplexní hodnocení elektrotechnických stavebnic na třech úrovních.

Recenzovaná publikace je charakteristická svou všestranností. Lze ji doporučit prakticky každému kdo se o danou problematiku zajímá jak z profesních zájmů, tak čistě z osobních potřeb. Vyzdvihl bych především její logické členění a obsahovou nenáročnost, která nezahluje čtenáře v předloženém textu zbytečnými informacemi, ale patřičně odkazuje na přílohy uložené na CD-ROMu.

Mgr. Jan Kubrický

Katedra technické a informační výchovy,

Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 77140

YOUNG LEARNERS

Veronika Kržínová

Phillips, S. *Young Learners*. Oxford University Press, 2007. 176 s. ISBN 0-19-437195

Kniha *Young Learners* vyšla v nakladatelství Oxford University Press v edici *Resource Books for Teachers* společně s dalšími tituly, které ocení všichni učitelé jazyků. Nakladatelství OUP svou edicí *Resource Books for Teachers – Primary Resource Books* reaguje na poptávku po doplňkových materiálech pro výuku angličtiny nejmladších žáků. Editorem této série knih věnované nejmladším žákům je Alan Maley, který má na svém kontě mnoho titulů knih pedagogické literatury. Autorka publikace Sarah Phillips se věnuje výuce angličtiny na prvním stupni a připravuje semináře pro učitele angličtiny. Zároveň je autorkou knihy *Drama with Children*, která rovněž vyšla v této edici a kterou koncipuje velmi podobným způsobem jako *Young Learners*. Jedná se o brožované vydání formátu přibližně A4. Publikace nabízí bohatý výběr aktivit zaměřených na žáky, kteří se setkávají s angličtinou již během prvního roku školní docházky. Kniha je psána v angličtině a jejím cílem je sloužit všem učitelům anglického jazyka, ať se jedná o vystudované učitele primární školy bez jazykového vzdělání nebo o rodilé mluvčí bez pedagogického vzdělání. Kniha respektuje zákonitosti při učení žáků mladšího školního věku, holistický ráz jejich učení a zdůrazňuje poslání učitelů prvního stupně učit nejen jazyk, ale také formovat žáka, jeho sebekritiku, jeho schopnost hodnotit své výkony, vytyčovat své cíle a tím co neefektivněji pokračovat v dalším studiu jazyka.

Publikace je členěna do 10 kapitol, kterým předchází *Introduction* s úvodními slovy týkajícími se koncepce knihy a také základní koncepce výuky angličtiny dětí mladšího školního věku. Jsou zde vytyčena základní pravidla výuky, způsob hodnocení a sebehodnocení žáků, uspořádání třídy a také je zde navržena funkce mateřského jazyka v hodinách angličtiny. Přestože na toto téma neexistuje jednoznačná odpověď, čtenář si může vytvořit vlastní závěr na základě doporučení. Jádrem knihy je 10 kapitol, které jsou uspořádány podle jednotlivých dovedností 1. kapitola *Listening*, 2. *Speaking*, 3. *Reading*, 4. *Writing*, poté následuje 5. kapitola týkající se slovní zásoby a gramatiky *Vocabulary and grammar*,

6. kapitola Games, 7. Songs and chants, 8. Craft activities, 9. Video. Poslední 10. kapitola Putting it together zastřešuje jednotlivé nápady s poznámkami ke stavbě a obsahu hodin, plánování jednotlivých témat v průběhu roku a jejich možné návaznosti. Je zde zdůrazněna důležitost doplňkového materiálu k učebnicím, jehož výběr by měl pokrývat individuální potřeby žáků. Jednotlivé kapitoly začínají základními didaktickými poznatky k dané dovednosti a následuje několik aktivit, týkajících se dané problematiky. Samotné učení gramatiky je často nezábavné, a proto pátá kapitola slučuje učení slovní zásoby a gramatiky, pokud gramatické struktury dostanou význam, stávají se důležitým prostředkem vyjadřování. Kapitoly hry, písně a pracovní aktivity nabízejí učební materiál, který motivuje žáky a také trénuje koordinaci jejich pohybů, což není vyslovené v cílech výuky angličtiny, ale což definitivně představuje celosobnostní rozvoj žáka. V knize jsou zařazeny proto, že dávání instrukcí v pracovních činnostech představuje učební situace, kdy žáci testují své porozumění a kontrolou je vlastně samotný produkt – radost ze hry, pohybově dotvořená píseň nebo výrobek. Devátá kapitola Video, vysvětluje jeho možnosti a význam při výuce, jak postupovat, aby se nestalo pouhým sledováním televize. Tato kapitola je zvláště přínosná, protože nebývá v didaktické literatuře často zmiňována. Konkrétní aktivity zde uvedené dávají jasnou představu o jeho roli ve výuce.

Všechny kapitoly mají jednotnou strukturu poskytující důležité informace k výuce. Každá aktivita je přehledně klasifikována, pro jakou úroveň a věkovou skupinu žáků je určena, je zde uvedena časová náročnost, cíle a pomůcky, které je nutno připravit. Následuje stručný popis aktivity, příklady provedení a také případné obměny a variace. Tyto informace obzvláště přispívají k rychlé orientaci a přípravě, čímž zjednodušují přípravu učitele. Nalezneme zde ukázky tabulek a obrázků, upřesňující náčrtky situací, které ilustrují, jak postupovat v uvedených aktivitách. U jednotlivých popisů aktivit jsou značeny odkazy na pracovní listy, které jsou kopírovatelné a nacházejí se v závěru knihy. Pracovní listy mají jednotnou grafickou úpravu – texty s kreslenými obrázky, které vyhovují požadavkům pro kopírování.

Závěrečné kapitoly tvoří odkazy na rozšiřující literaturu a nesmírně cenný Index, který třídí zpracovanou látku knihy podle témat, gramatiky a mezi-předmětových vztahů. Tato provázanost knihy opět ulehčuje hledání v knize a usnadňuje cílený výběr.

Pro všechny učitele je tato kniha bezesporu cenným zdrojem rychle proveditelných nápadů, které je možno obměňovat a při výuce využívat. Klasifikovala

bych je jako výchozí impulsy pro kreativní učitele, kteří doporučenou aktivitu využijí zcela nebo si zvolený nápad přetvoří do žádané podoby.

Mgr. Veronika Kržinová
ZŠ a MŠ Ostrčilova
Ostrčilova 1
701 00 Ostrava
e-mail: veronika.krzinova@seznam.cz

LEARNING AND TEACHING ENGLISH A COURSE FOR TEACHERS

Veronika Kržinová

Lindsay, C., Knight, P. *Learning and Teaching English. A Course for Teachers.* Oxford University Press, 2006. 188 s. ISBN-13: 978 0 19 441175 8

Publikace s názvem Learning and Teaching English vyšla v roce 2006 v nakladatelství Oxford University Press. Publikace je společným dílem autorů Cory Lindsay a Paula Knighta. Kniha je určena studentům, ale také všem učitelům angličtiny, kteří chtějí dále rozvíjet své učitelské dovednosti. Toto anglické vydání může být vodítkem vysokoškolským učitelům didaktiky jazyků a vypracované úkoly portfolia mohou být součástí hodnocení studenta. Informace jsou aplikovatelné pro výuku angličtiny dětí, dospívajících i dospělých. Brožované vydání knihy vyšlo také s CD nahrávkami případových studií, které doplňují knihu o poslechovou stránku.

Kniha je členěna do devíti hlavních kapitol zaměřených na problematiku výuky anglického jazyka. První kapitola Learning and Teaching English začíná všeobecným pojednáním o učení jazyka a o učení se jazyku, o faktorech ovlivňujících učení. V druhé kapitole Teaching methods and ideas jsou nastíněny hlavní metody a myšlenky, které ovlivnily učení angličtiny v minulých stolecích se zamyšlením, jak se tyto metody odrážejí v dnešním stylu výuky. Třetí kapitola Language se zabývá jazykovým systémem – zvuky, tvořením slabik a jednotlivých slov, významem slov, stavbou věty, frázemi, výslovností a užitím jazyka v kontextu – v takovém rozsahu, v jakém jej potřebuje znát mluvčí cizího jazyka. Další čtyři kapitoly Listening, Speaking, Reading, Writing jsou věnovány jednotlivým jazykovým dovednostem – poslechu, mluvení, čtení a psaní. Tyto dovednosti jsou zde nejen teoreticky uchopeny, ale jsou také zasazeny do prostředí třídy a vyučování s metodickým návodem, jak při výuce postupovat. V osmé kapitole Planning se autoři dotýkají všech aspektů, které souvisí s přípravou hodin, ale také plánování průběhu celého předmětu a osnov. Jednotlivé části se týkají stanovení cílů, výběru učebnic, časovému rozvržení hodiny, sledu jednotlivých aktivit, pozice gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti v hodině. Devátá kapitola Assessment and Evaluation pojednává o hodnocení, o úloze

portfolia, testování všech dovedností a přípravě studentů na testy a v neposlední řadě o motivaci studenta.

Všechny kapitoly mají jednotnou přehlednou strukturu. Obsahují aktivity, které dávají možnost k hlubšímu zamyšlení a k praktickým úkolům. Další součástí kapitol jsou úkoly portfolia, které dávají podněty k samostudiu. Kromě plnění zadaných úkolů si zde mohou čitatelé zapisovat vlastní reakce, konfrontovat uvedenou teorii s postřehy z praxe, případně doplňovat o užitečné internetové adresy nebo jinou doplňkovou literaturu. Dokreslením problematiky každé kapitoly jsou případové studie, což jsou výpovědi a poznatky učitelů nahrané na již zmíněném CD. Tyto studie jsou v knize doplněny otázkami s podnadpisem Portfolio work. Knihu není nutné číst od začátku do konce, ale je možné vybírat si jednotlivé kapitoly podle aktuální potřeby.

Závěrečné kapitoly knihy tvoří textové přílohy. Jedná se o texty případových studií, slovní zásobu Classroom language, Glossary vysvětlující pojmy, se kterými se v knize pracuje. Dále následuje seznam doporučené literatury tříděný podle probírané jazykové oblasti a klíč ke cvičením.

Text je doprovázen kresbami komiksového charakteru, které ilustrují text nebo jsou přímo ukázkami cvičení pro výuku.

Publikace výborně vede (budoucí) učitele k vytvoření vlastního stylu, otázky a úkoly v portfoliu vyžadují aktivní práci s uvedenou teorií a vybízejí k inovativním změnám v již třeba rutinní výuce. Mnohé ukázky slouží jako samotný zdroj nápadů pro výuku jazyka. Kniha je psána velmi srozumitelným jazykem, kterého se nemusí bát ani čitatelé, kteří se na teoretické knihy v angličtině necítí. Vyváženost mezi teorií a praxí knihu bezesporu řadí mezi praktické a užitečné zdroje nápadů pro všechny moderní učitele.

Mgr. Veronika Kržinová
ZŠ a MŠ Ostrčilova
Ostrčilova 1
701 00 Ostrava
e-mail: veronika.krzinova@seznam.cz

PSYCHOPEDIE

Oldřich Müller

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

Na trhu s odbornou literaturou se v posledních letech začínají s železnou pravidelností objevovat publikace z oblasti speciálněpedagogické péče o osoby se specifickými potřebami (výjimkou není ani jedna ze specializací tohoto oboru – psychopedie). S tímto nárůstem by logicky měla vzrůstat také jakási supervize, která bude nejen zpětnou vazbou pro autory, ale hlavně jistou garancí obsahové správnosti zmíněných titulů. Za dílčí formu oné supervize lze do jisté míry považovat rovněž zveřejňované recenze. Také tato recenze je takto míněna a z výše jmenovaného důvodu publikována.

Publikace „Psychopedie“ autorek Bartoňové, Bazalové a Pipekové byl napsána jako učebnice k distančnímu vzdělávání. Tomu odpovídá i její formální stránka, která dostatečně zohledňuje požadavky kladené na texty tohoto druhu. Ke snadné orientaci čtenáře slouží dnes již tradiční ikony, graficky zvýrazněné části textu, přehledná strukturace kapitol, slova na okraji – k lepšímu „vstřebání“ obsahu zase slouží klíčová slova, cíle učiva, průvodci studiem, závěrečná shrnutí, kontrolní otázky a úkoly atp. Po této stránce lze konstatovat, že všechno „funguje“ a má svoji logiku.

Obsah publikace je přizpůsoben cílové kategorii, pro níž je určen, tedy studentům pregraduálního či postgraduálního studia speciální pedagogiky zaměřených na psychopedii. Dle klasického psychopedického schématu je také členěn. V šesti hlavních kapitolách je tak postupně probírána problematika tzv. teoretického základu psychopedie (včetně vymezení, postavení v systému věd, základní terminologie – trochu mimo běžný rámec teoretického základu jsou zde zmíněna lidská práva a společenské postavení osob s mentálním postižením), edukace osob s mentálním postižením, dospělost osob s mentálním postižením, problematika Downova syndromu a autismu. I zde lze obecně konstatovat, že jsou naplněny minimální potřebné požadavky a že je vše koncepčně a do jisté míry (viz níže) i odborně v pořádku.

Dále bych si dovolil (jak bylo předestřeno) uvést několik lehce kritických připomínek k obsahu některých kapitol. Zejména...

Kapitola s názvem „Psychopedie“ probírá pojetí tohoto vědního oboru, zařazení do systému věd, terminologické vymezení a trochu nad rámec (jak již bylo uvedeno) lidská práva osob s mentálním postižením. První moje připomínka se váže k pojetí oboru a jeho předmětu. Je sice pravda, že byla v minulosti psychopedie často pojímána v tzv. užším významu, čili jako pedagogika osob s mentálním postižením, nyní však již by toto mělo přestávat platit (jak nás učí změna paradigmatu i praxe) a měli bychom chápat obor širěji. Další moje připomínka se týká předloženého pojetí mentální retardace. Na straně 13 je správně uvedeno, že se jedná o postižení vrozené, nicméně na straně 14 je zmiňována „získaná mentální retardace – demence“. S tímto rovněž nelze souhlasit. Měli bychom se držet mezinárodně uznávaných norem (v tomto případě MKN – 10), a pokud tak učiníme, nelze směřovat mentální retardaci s demencí – jedná se o úplně odlišné kategorie (s odlišnou etiologií, symptomy, potřebami směrem ke speciálním pedagogům atp.).

Kapitola s názvem „Teoretická východiska“ probírá charakteristiku osob s mentálním postižením, klasifikaci mentální retardace, vývoj osob s mentálním postižením a vztah společnosti k nim. Zde bych připomínkoval volné nakládání s termíny mentální postižení a mentální retardace (dokonce v názvech podkapitol).

Kapitola s názvem „Dospělost“ probírá období dospělosti jedinců s mentálním postižením, jejich pracovní uplatnění a péči v systému sociálních služeb. Zde bych měl jistou výhradu k nedostatečnému vymezení dospělosti. Domnívám se, že tento fenomén je daleko „košatější“, než je uvedeno (například sociální role dospělého může být založena na pobytu v zaměstnání, na ukončení docházky do formálního vzdělávacího systému atp.).

Tolik připomínky k obsahu. I přes ně mohu však závěrem konstatovat: smysluplnost a význam text „Psychopedie“ má – přinejmenším pro naplnění účelu, pro něhož byl primárně vytvořen.

Oldřich Müller, Mgr., Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
tel.: 585 635 310
e-mail: omuller@centrum.cz

PRÁVO A E ETIKA V PÉČI O NEMOCNÉ A POSTIŽENÉ

Miroslav Pilát

MICHALÍK, J. Právo a etika v péči o nemocné (nad zákonem o sociálních službách). Moravskoslezský okruh, o.s., 2007. 78 s. ISBN: 978-80-239-9250-2.

„Kapesní průvodce džunglí zákona o sociálních službách pro uživatele“ tak by bez nadsázky mohl znít podtitul této do objemu, nikoliv však do významu, gracilní publikace. Vydavatelství Moravskoslezský okruh, o.s., jehož sídlo se recenzentovi přes veškerou snahu nepodařilo v publikaci nalézt, uvedlo na trh publikaci, která se bezpochyby stane užitečným průvodcem úskalími paragrafů zákona o sociálních službách, a to zajisté nejenom uživatelům sociálních služeb či nemocným.

Kniha je rozdělena do šesti základních kapitol, které strukturálně korespondují s uspořádáním jednotlivých částí a ustanovení zákona č. 108/2007 o sociálních službách, což zajisté umožní čtenářům snadnější orientaci při studium dané problematiky.

V úvodní části nazvané „Namísto úvodu“ autor nekonvenčně a poutavě uvádí čtenáře do problematiky související s právě probíhající reformou sociálních služeb v České republice a jejími legislativními nástroji, tím že se zamýšlí nad vybranými dotazy tazatelů, se kterými setkat v rámci své poradenské praxe. Tento zvolený postup zajisté může zahnat případnou potencionální nedůvěru a obavy z možného nepochopení složité problematiky zákona o sociálních službách u čtenářů z řad uživatelů sociálních služeb a dává tušit, že publikace se bude kromě výkladu vybraných částí zákona o sociálních službách zabývat i praktickými příklady.

V první kapitole „Zákon o sociálních službách-historie a východiska“ seznamuje autor srozumitelnou formou čtenáře s více jak desetiletou snahou odborné a uživatelské veřejnosti o přijetí nové moderní právní úpravy v této oblasti společenského života a zřetelně formuluje základní problémy a skutečnosti, které tuto dlouholetou snahu provázely nebo ji determinovaly. Podkapitola „Vývoj legislativních norem upravující podmínky poskytování sociálních služeb od roku 1990 do 30. 11. 2005“ najde jistě vděčné čtenáře nejen z okruhu uživatelů sociálních služeb, ale zcela jistě i z řad zadavatelů a poskytovatelů sociálních

služeb a v neposlední řadě i odborné veřejnosti, stejně jako podkapitola „Analýza vztahů mezi klienty a poskytovateli sociálních služeb dle právní úpravy platné do konce roku 2006.“

Druhá kapitola „Nový zákon o sociálních službách“ prostřednictvím jednotlivých podkapitol vymezuje základní pravidla a zásady pro poskytování sociálních služeb, okruh sociálních situací a způsobů jejich řešení a vymezuje klíčové pojmy tak, jak jsou definovány v zákoně o sociálních službách. V této kapitole je rovněž vymezen okruh oprávněných osob jimž jsou sociální služby poskytovány za splnění podmínek daných zákonem. Kardinální část této kapitoly je po právu věnována příspěvku na péči jako novému systémovému prvku poskytování sociálních služeb, posuzování péče o vlastní osobu a posuzování soběstačnosti v kontextu jednotlivých stupňů závislosti na pomoci jiné fyzické osoby tak, jak jsou definovány v příslušných ustanoveních zákona o sociálních službách a jeho provádějícího předpisu. Obsah této kapitoly zcela jistě pomůže snadnější orientaci v problematice posuzování stupně závislosti uživatele sociálních služeb na jiné fyzické osobě jak uživateli sociálních služeb, tak jejich blízkým, a to zejména díky zřetelně strukturovaným podkapitolám, které se zabývají pravidly pro posuzování stupně závislosti na jiné fyzické osobě, závislosti výše příspěvku na péči na stupni závislosti na jiné osobě, nárokem na příspěvek a jeho výplatu, příjemcem příspěvku, povinnosti žadatele o příspěvek, řízením o příspěvku a v neposlední řadě kontrolou využívání příspěvku.

Ve třetí kapitole „Druhy a typy sociálních služeb“ nás autor seznamuje s druhy a typy služeb, které jsou definovány v zákoně o sociálních službách a které do doby přijetí tohoto zákona nebyly doposud obecně platnými právními předpisy u nás upraveny. V jednotlivých podkapitolách se zabývá zákonem o sociálních službách definovanými zařízeními sociálních služeb, základními činnostmi při poskytování sociálních služeb, základním a odborným sociálním poradenstvím, službami sociální péče a službami sociální prevence s odkazy na konkrétní příslušná ustanovení zákona o sociálních službách, což ve svém důsledku usnadňuje případnou práci se zmíněným právním předpisem.

Čtvrtá kapitola „Podmínky pro poskytování sociálních služeb“ se věnuje dalšímu novému systémovému prvku v oblasti poskytování sociálních služeb, kterým je bezesporu registrace sociálních služeb, a to jak z pohledu udělení registračního oprávnění pro poskytovatele sociálních služeb, které je základní zákonnou podmínkou pro možnost poskytování sociálních služeb a nezbytným předpokladem pro čerpání finančních prostředků z veřejných rozpočtů, tak z pohledu zavedení registru poskytovatelů sociálních služeb, ze kterého se postupně

stane přehled sítě poskytovatelů sociálních služeb, a to jak ze strany rozsahu tak ze strany charakteru poskytovaných služeb. Druhá podkapitola v souladu se zákonem o sociálních službách taxativně vymezuje povinnosti poskytovatelů sociálních služeb.

Pátá nejobsáhlejší kapitola „Institut Smlouvy o poskytování sociálních služeb“ se zabývá právní úpravou Smlouvy o poskytování sociálních služeb a podrobně je podán autorův velmi užitečný výklad ustanovení o Smlouvě o poskytování služby, ve kterém autor zúročil bohaté zkušenosti z právního a odborného poradenství, které již řadu let poskytuje. Kromě zmíněného autor na tomto místě zodpovídá prostřednictvím citovaných příkladů z praxe několik nejčastějších otázek, které s sebou další nový systémový krok, kterým je institut Smlouvy o poskytování služby přináší. Institut Smlouvy o poskytování služby je výrazným fenoménem, který nezastupitelně hájí oprávněné zájmy uživatelů sociálních služeb, si zcela jistě po právu zaslouží náležitou pozornost, kterou autor v publikaci této problematice věnoval, a jistě ji ocení čtenáři rekrutující se jak z řad uživatelů, tak z řad poskytovatelů sociálních služeb.

V poslední šesté kapitole „Domácí a rezidenční péče“ se autor zamýšlí nad tolik diskutovaným problémem v období transformace sociálních služeb, jakým se hledání a podpora optimálního poměru mezi tzv. péčí „ústavní“ a domácí péčí o člena rodiny s těžší závislostí na péči jiné osoby. V této kapitole se autor rovněž věnuje úvaze o podpoře domácí péče o postižené a závislé osoby ze strany státu a přináší realistický pohled na současnou potřebu poskytování sociálních služeb i v rezidenčních zařízeních sociálních služeb.

Stejně jako na úvod, autor na závěr uvádí ilustrační příklady lidských osudů, které vždy poznamená starost a péče o blízkou osobu se zdravotním postižením s cílem povzbudit a pomoci lidem v jejich nelehkém a obdivuhodném snažení.

Po přečtení publikace je zřejmé, že autorovi se podařilo skloubit vlastní mnohaleté odborné zkušenosti z oblasti speciální pedagogiky, práva a svým způsobem i uživatele sociálních služeb.

Kniha jako celek představuje zajímavý a dle názoru recenzenta velmi přínosný a užitečný poradenský přístup v oblasti poskytování sociálních služeb a určitě si najde vděčné čtenáře, kteří by jistě uvítali další vydání reagující na legislativní změny v oblasti poskytování sociálních služeb.

Miroslav Pilát

SBORNÍK RUSKÝCH TEXTŮ PRO NEUČITELSKÉ OBORY

Jitka Porupková

Kotyza, P.(ed.): *Sborník ruských textů pro neučitelské obory*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, ISBN 978-80-7041-848-2.

Novinkou pro studenty ruštiny i vyučující na pedagogických fakultách u nás je sborník ruských textů pro neučitelské obory. Autor publikace v úvodu čtenáře informuje, že sestavený sborník obsahuje 20 odborně zaměřených textů v ruštině vhodných zejména pro studenty neučitelských oborů. Poměrně nejasně však dále označuje jeho určení, když říká, že „...jeho posláním je vymezit pracovní pole, ve kterém se budou studenti pohybovat v průběhu přípravy na zkoušku z ruského jazyka“. Z této věty ani z dalšího upřesnění v textu však nevyplývá, zda má sborník sloužit k samostatné domácí přípravě k ústní zkoušce nebo zda jsou texty využívány také v prezenční výuce. Editor sborníku uvádí, že u zkoušky má adept prokázat porozumění vybranému textu a dovednost reagovat na otázky za jednotlivými materiály. Průběh zkoušky předznamenává vylosování dvou z celkem dvaceti okruhů; na základě vlastní volby student poté na jeden z nich odpovídá. „Jednotlivé části sborníku představují rámec diskusních témat, což ovšem neznamená, že zkoušející nemůže zaměřovat své dílčí dotazy k blízké problematice,“ upřesňuje autor v úvodu. Z formulace lze usuzovat, že chtěl takto ohraničit tematický rozsah a objem materiálů, které mají sloužit jako příprava ke zkoušce z ruského jazyka. Texty tedy budou využity v průběhu zkoušky s cílem prokázat porozumění vybranému textu a dovednost reagovat na uvedené otázky či další doplňující dotazy.

Od studenta se očekává schopnost práce s textem na úrovni B2 dle SERR. Pomocným vodítkem pro studenty je pak rozhodně praktický abecední přehled opakujících se výrazů, zařazený na závěr sborníku. Jak již editor uvádí, má tento slovník pomoci se v jednotlivých tématech zorientovat a pochopit smysl publikovaných materiálů. Posluchačům doporučuje kvalitní překladové slovníky, navíc přidává také odkazy na slovníky cizích slov. Zařazení právě těchto položek jednoznačně představuje vynikající doporučení pro studenty, kteří při prvním neúspěšném hledání v „nejblížešším slovníku po ruce“ zpravidla ztrácejí motivaci

a při opakovaných neúspěších rezignují na další hledání. Vyhledáváním pojmů ve slovníku cizích slov tak posluchači výrazně zvyšují svoji šanci na úspěch.

Seznam rusko-českých výrazů slovníku je zpracován velmi precizně, je opatřen nezbytným gramatickým aparátem, ruské výrazy jsou v něm i v celém textu vybaveny přízvukem, a to netradičním, leč praktickým ztučněním přízvučné samohlásky v textu.

Dále editor v úvodu předjímá vznik dalších souborů studijních textů, které by byly zaměřeny např. na dílčí problémy speciální pedagogiky, pedagogiky volného času, andragogiky apod. Podobný počín se určitě setká s kladnou odezvou.

Tento úspěšný pokus vytvořit sborník přichází velice vhod zvláště v době, kdy již pro studenty není tak snadné získat aktuální tištěné odborné publikace věnované odborným textům z oblasti andragogiky, speciální pedagogiky, psychologie apod. Publikace vznikla úpravou textů stažených z internetu. Výjimečností sborníku je nepochybně pracně vybavení veškerých textů přízvuky, se kterými se setkáváme zejména u adaptovaných textů.

Ve sborníku o rozsahu 110 stran formátu A5 nalezneme úvod, obsah, jednotlivá témata s otázkami, dále rusko-český slovník použitých výrazů a seznam použitých pramenů. Práce – jak již bylo zmíněno – zpracovává dvacet různých tematických okruhů; jsou zde texty týkající se andragogiky, oblasti speciální pedagogiky, texty o právech postižených, trvalé invaliditě, mentálním postižení, poruchách chování, ale také materiály o programech léčení drogové závislosti či o komplexním přístupu k prevenci drogové závislosti. Čtenáři mohou získat rovněž informace o hazardních hráčích, trestné činnosti nezletilých, problematice sexuální výchovy a mají možnost si prostudovat řadu článků z oblasti psychologie.

U všech textů najdeme kromě názvu článku také odkaz na příslušnou internetovou stránku. Vzhledem k faktické nemožnosti zajistit funkčnost jednotlivých odkazů by bylo vhodné uvést u seznamu použitých pramenů také datum posledního ověření existence stránky.

Texty ve sborníku mají rozdílnou délku a také odlišný počet otázek: ku příkladu rozsah prvního textu je pět normostran, zatímco druhý je o stránku kratší. V obou případech jsou každému tématu věnovány čtyři otázky. Obecně se však dotazy k různě dlouhým textům pohybují v rozmezí od tří do osmi otázek. Úlohy jsou zaměřeny především na celkové porozumění textu a jeho částem, méně častěji vyžadují detailní porozumění kratších úseků textu. Jednotlivé úlohy za textem vyžadují zpravidla vysvětlení příčin či vztahů, upřesnění informací, popis jevů či postupů uvedených v textu. Výjimečně otázky podněcují k hraní

rolí - např. pátá otázka desátého textu vybízí k sehrání dialogu mezi pacientem a lékařem. Jejich rozsah i zaměření jistě ověřuje porozumění čtenému.

Sborník sám o sobě plní důležitý úkol, nicméně větší dopad by měl v případě, pokud by byl rozpracován do podoby učebnice nebo studijní opory. Jedním z cílů publikace je naučit studenty pracovat s cizojazyčnými texty. Úlohám by proto svědčila větší rozmanitost, za texty by například mohly být úlohy v tvrzením správně/špatně nebo úkoly na skládání vět. Velké oblibě se u posluchačů rovněž těší vytváření asociogramů k jednotlivým tématům nebo práce se slovní zásobou v podobě vyhledávání různých slov se stejným kmenem z textu. K důkladné práci s původním textem nepochybně také přispívá vypisování klíčových slov či jejich doplňování do prázdných políček v textu. Vytváření myšlenkových map, znázorňování logické struktury textu pomáhá studentům správně se v textu orientovat. Jistě je žádoucí také rozvinout umění formulovat vlastní otázky k materiálu, například na základě předem vyznačených částí textu. Jelikož studenti pravděpodobně při přípravě ke zkoušce zpracovávají všechny texty, bylo by přinejmenším užitečné, pokusit se daná témata usouvztažnit. Určitě by studentům prospělo, aby se nad textem kriticky zamysleli a dokázali analyzovat obsah, odlišovat skutečnost od názoru autorů textů a vlastní pohled i prezentovat.

Mgr. Jitka Porupková
Centrum jazykové přípravy
Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
Žižkovo náměstí 5
77140 Olomouc
e-mail: jitka.porupkova@upol.cz

RECENZE PUBLIKACE
5 OTÁZEK K SEXUÁLNÍ VÝCHOVĚ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO
A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (3-11 LET)

Kamila Pospíchalová

RAŠKOVÁ, Miluše: *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 43 s. ISBN 978-80-244-1737-0

Mezi učebnicemi a odbornými příručkami určených pro preprimární a primární vzdělávání již delší dobu chyběl materiál, který by komplexním způsobem tematizoval problematiku sexuální výchovy. Autorka zpracovala nelehký úkol – odborné a laické veřejnosti srozumitelnou a přehlednou formou umožnit nahlédnout do oblastí sexuální výchovy a nastínit, jakým způsobem je možné sexuální výchovu ve výchovně-vzdělávacím procesu realizovat a zároveň hledat cesty, jak dětem otázky sexuální výchovy co nejlépe přiblížovat.

Příručka může být také použita jako užitečný zdroj samostudia posluchačů učitelských oborů, přínosná je zejména pro rodiče a vychovatele.

Publikace je členěna do pěti kapitol, které jsou formulovány jako otázky, na které autorka hledá odpovědi. V otázce první „Co rozumíme sexuální výchovou?“ je vymezen pojem sexuální výchova, objasněny cíle sexuální výchovy a důraz kladen na etické zásady soudobé společnosti. Doplněním je stručný historický průřez vývoje sexuální výchovy. Otázka druhá „Jak souvisí sexuální výchova s životem dítěte?“ se zaměřuje na věkové zvláštnosti dětí předškolního a mladšího školního věku a citlivost tohoto období k této tématice. V následující otázce „Co patří do obsahu sexuální výchovy?“ autorka předkládá vhodná témata, která by děti v tomto věku měly být schopny vnímat a porozumět jim. Přehledy témat jsou vodítkem především pro budoucí učitele. Otázka čtvrtá zní „Proč musí být sexuální výchova součástí výchovy v rodině, v mateřské i primární škole?“. Prvotní úlohu v pochopení základů sexuální výchovy má rodina. Nejdůležitějšími vzory pro dítě jsou rodiče. Vzdělávání a výchova ve škole je úspěšná za předpokladu, že dítě vyrůstá v harmonickém a podnětném prostředí. Pátá otázka ukazuje, „Jakým způsobem můžeme sexuální výchovu realizovat?“. Mezi základní pravidla úspěšné realizace sexuální výchovy patří výuka založená

na pravidlech, která prostupují celým výchovně-vzdělávacím prostředím školy, na vzájemné důvěře mezi učitelem a žáky a na situačním učení.

Součástí každé kapitoly jsou dílčí podkapitoly, které zjednodušují orientaci v textu. Podkapitoly specifikují danou otázku. Příručku doplňuje úvodní a závěrečné slovo autorky, slovníček pojmů a seznam zdrojové literatury.

Autorka naznačila, co je obsahem sexuální výchovy, jak ji lze realizovat ve výchovně-vzdělávacím procesu, jak důležitou úlohu sehrává rodina. Ukazuje možnosti výuky orientované na aktivitu dětí. Klade důraz na využití dětské zvědavosti a jedinečnosti každého dítěte.

Kamila Pospíchalová

SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE PRO PEDAGOGY

Jitka Šlímová

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

Autor knihy, prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., patří v České republice mezi přední odborníky oboru sociální a pedagogické psychologie. Dokladem jeho mnohaletého odborného zaměření je jeho nová knižní publikace zaměřená na sociální psychologii a její využití v pedagogické praxi.

Teoretické i praktické znalosti uspořádal jako přehlednou učebnici. Publikace určena pro studenty učitelství na VŠ, může být nápomocna doktorandům, učitelům i pedagogům pracujícím v neučitelských profesích. Poznátky a závěry poslouží těm, kdo chtějí více porozumět a efektivněji působit v oblasti výchovy a vzdělávání. Předností práce je její systematické členění, přehledné a srozumitelné zpracování jednotlivých částí.

Kniha je tématicky rozdělena do čtyř hlavních částí: I. Čím se sociální psychologie zabývá a jaký je základní problém, který zkoumá. II. Socializace osobnosti. III. Sociální psychologie rodiny. IV. Sociální psychologie školy a výuky. Práce má jednotnou stavbu výkladu, uvádí cíle, vymezuje hlavní pojmy. Na konci jednotlivých kapitol nechybí shrnutí nejdůležitějších poznatků. Je prokládána množstvím příkladů sloužící jako ukázky možné interpretace. Hodnotou knihy je její přístupnost a srozumitelnost pro pedagogy, kterým je určena.

V první části knihy se čtenář tradičně setká s pojetím oboru sociální psychologie a sociálními souvislostmi života člověka, poskytuje mu výchozí orientaci v oboru sociální psychologie. Zdůrazňuje ty poznatky sociální psychologie, jež jsou nutné pro pedagogy. Hovoří také o vzájemné interakci lidí, sdílení společných kulturních podmínek, společensko-politických a ekonomických poměrů. Neopomíná vliv masmédií. O těchto aspektech uvažuje nejen ve smyslu co představují, obsahují, ale především, jak na jedince působí. Věnuje se také problematice sociálního pohlaví – gender.

Druhá část publikace je klíčová, neboť se zde autor zabývá socializací, která je jednou z hlavních oblastí sociální psychologie. Popisuje mechanismy socializace, druhy sociálního učení.

Tématu současné rodiny se autor věnuje ve třetí kapitole. Pojednává o jejich proměnách, funkcích a typech rodiny, socializačních a výchovných stylech. Problematiku funkčních a dysfunkčních rodin vztahuje k edukačnímu prostředí. Upozorňuje na znalost žákova rodinného prostředí. Zabývá se podmínkami vzdělávací úspěšnosti.

Čtvrtá část je nejobsáhlejší a věnuje se sociální psychologii školy a výuky. Autor rozebírá vzájemné působení aktérů výuky a upozorňuje na důležité fenomény vyskytující se ve výchovně-vzdělávacím procesu např. atribuční procesy, podmínkami vzdělávací úspěšnosti nebo klimatem školní třídy.

Autor ve své publikaci především zdůrazňuje téma socializace a rodiny a aplikuje je do prostředí školy. Publikace nabízí široké možnosti využití sociálně psychologických poznatků v konkrétních situacích edukačního prostředí, uvádí řešení problémů, s nimiž se učitel setkává ve své pedagogické praxi.

Jitka Šlímová

OSTATNÍ

ODKAZ LEA KESTENBERGA STÁLE ŽIVÝ

Alena Bujoková, Alena Všeticková

Ve dnech 29. listopadu – 1. prosince 2007 se v Olomouci v prostorách Uměleckého centra Univerzity Palackého konala pod záštitou rektora UP prof. RNDr. L. Dvořáka, CSc. a rektora Katolické univerzity v Ružomberoku prof. PhDr. B. Banáryho, CSc. mezinárodní muzikologická konference *Inovace v hudební pedagogice a výchově (K poctě Lea Kestenberga)*. Konference připomenula životní jubilea významného německého, československého a izraelského hudebního pedagoga, umělce a politika, rodáka ze slovenského Ružomberoka Lea Kestenberga (125 let od narození a 45 let od úmrtí). Proto se v Olomouci hovořilo nejen o Kestenbergově významu pro dobovou hudební pedagogiku, ale zvláště o tom, jakou inspirací byl tento pedagog, pianista a organizátor pro celý obor a další kreativní inovace hudebně didaktického, metodického a pedagogického myšlení.

První den konferenčního jednání otevřely příspěvky věnované přímo osobnosti Lea Kestenberga a jeho odkazu dnešní hudební pedagogice. Hlavní referát přednesl prof. dr. Ivan Poledňák, DrSc. Připomenul v něm méně známá fakta jeho životní a hudebně pedagogické dráhy – úspěšnou kariéru sólového klavíristy a vyhledávaného pedagoga v Německu, nucenou emigraci do Československa (kvůli svému židovskému původu) a později do Tel Avivu. Na hlavní referát pak komplementárně navázaly koreferáty prof. Borise Banáryho, doc. Jozefa Vereše, prof. Bela Felixe, které odkrývaly neobyčejně složitou životní cestu Lea Kestenberga. O Kestenbergově působení v meziválečném Československu a jeho úloze při zakládání Československé hudební společnosti v roce 1934 následně podrobněji informovala Katarína Chalupková. Na závěr celého bloku Jitka Černoorská shrnula politickou činnost Lea Kestenberga v Německu, ČSR a v Izraeli.

Pak se už v jednotlivých konferenčních příspěvcích dotýkali referující velmi aktuální problematiky teorie a praxe dnešní hudební výchovy, včt. využití tradičního folkloru, tzv. world a pop music v hudební výchově i dalších inovativních postupů v didaktice, kreativních přístupů k nástrojové výuce i hlasové výchově, problematice vysokoškolského hudebního vzdělání učitelů v současnosti i vzdělávacích systémech v hudební výchově včera a dnes. Samostatné „bloky

referátů“ byly proto věnovány významným osobnostem české hudební pedagogiky ve 20. století, pozornost byla dále zaměřena i na způsoby implementace kreativních prvků v elementárním dětském komponování apod. Významný prostor byl věnován také psychologickým aspektům hudební edukace i roli tradičního hudebního folkloru a world music v dnešní hudební výchově.

K dalším osobnostem – vedle Lea Kestenberga, kterým byla na konferenci věnována pozornost, patřili zvláště čeští hudební pedagogové, např. František Mířa Hradil (toho vzpomenu Jan Mazurek), František Kratochvíl (Hana Janečková), František Bakule (Ludmila Peřinová), Vladimír Gregor (Šárka Zedníčková) či Ladislav Daniel, ale i Slováci Tibor Sedlický (Milan Pazúrik), Ladislav Burgas (Juraj Ruttkay). I když některé z jejich reformních návrhů či kroků jsou v dnešní době často poněkud překonány, přesto mohou být stále zdrojem další inspirace. Diskusi vyvolal příspěvek Karla Steinmetze věnující se letošnímu jubilantovi Ladislavu Danielovi (85 let) a jeho hudebněvýchovným projektům. Velice podnětné byly příspěvky zamýšlející se nad současnou situací ve vzdělávání hudebních pedagogů. Zazněly oprávněné kritické připomínky, jako například z úst Milana Holase, který mimo jiné upozornil na nutnost užší spolupráce mezi institucemi, ať již na úrovni vertikální (ZŠ, ZUŠ, konzervatoře, vysoké školy) či horizontální (katedry, fakulty). Josef Říha se dotknul stále palčivějšího problému nástrojových a hlasových kompetencí budoucích učitelů HV, otázky využívání elektronických kláves ve výuce či možnosti realizace hlasového výcviku ve víceletných skupinách. Na potřebu doplnění hudebního vzdělání studentů o hlubší znalost soudobé a nonartificiální hudby poukázali Marie Horáková a Marios Christou.

Komponování a zajímavým možností jeho začlenění do hodin hudební výchovy na různých stupních škol byl věnován celý samostatný blok přednášek. Vít Zouhar a Josef Gründler seznámili posluchače s historií zahraničních kompozičních projektů, které účastníkům zpřístupňují mnohdy opomíjenou soudobou hudbu. Stranou pak nezůstal ani současný projekt olomoucké Katedry hudební výchovy a Hudební fakulty brněnské JAMU s názvem „Slyšet jinak“. Ten sice zatím probíhá relativně krátkou dobu, nicméně výsledky, které prezentovali jeho spoluautoři Ivo Medek a Jaromír Synek, svědčí rozhodně o jeho úspěšnosti. Vladimír Tichý v pozoruhodném příspěvku Kompoziční praktikum jako způsob uvedení do studia zákonitostí hudebního formování se dotkl výuky kompozičních dovedností neskladatelů, mimo jiné třeba i budoucích hudebních pedagogů. Inovací v hudební výchově se týkal také referát Petry Bělohávkové, která informovala o dnes stále více využívaném projektovém

vyučování, respektive o příležitosti absolvovat kurzy Hudebněvýchovný projekt a Integrativní projekt v rámci navazujícího magisterského studia hudební výchovy na UK v Praze.

Společně s referáty, které se soustředily na hlavní tématické okruhy konference, zazněla také řada příspěvků, které se věnovaly dalším inovativním tématům v hudební výchově, jako například mentoringu (Jana Palkovská), vizualizaci hudby (Ivana Ašenbrennerová), etnické hudbě ve výuce (Štěpánka Lišková), sborovém zpěvu a jeho vlivu na vztah dítěte k umění (Jaroslava Macková) ad.

Třídenního olomouckého jednání se zúčastnilo na padesát hudebních pedagogů, skladatelů a muzikologů z České republiky (jednalo se o zástupce hudebněvýchovných kateder pedagogických fakult z Olomouce, Prahy, Brna, Ostravy, Ústí nad Labem, Plzně, Českých Budějovic, Hradce Králové, ale i zástupce z pražské AMU a brněnské JAMU) a Slovenska (Ružomberok, Banská Bystrica, Žilina, Nitra, Prešov). Dva aktivní účastníci olomouckého jednání přijeli z polského Rzeszowa a jeden z rakouského Štýrského Hradce. Jednání poskytlo zúčastněným nové informace a podněty pro praktické využití a cenné inspirace. Inovace je však otevřený, neustále probíhající proces, a proto lze tuto důležitou akci chápat jako výzvu pro další kreativní rozvíjení celé hudebněvýchovné činnosti.

V závěru konference byly přijaty teze, které vyjádřily hlavní tendence hudební pedagogiky a hudební výchovy v duchu odkazu Lea Kestenberga. Pořadatelé celé akce z olomoucké Katedry hudební výchovy PdF UP ujistili všechny účastníky, že v jarních měsících tohoto roku bude vydán konferenční protokol se všemi příspěvky.

Mgr. Alena Bujoková
Katedra hudební výchovy, PdF UP
Univerzitní 3
771 80 Olomouc
A.Bujokova@seznam.cz

Mgr. Gabriela Všetická
Katedra hudební výchovy, PdF UP
Univerzitní 3
771 80 Olomouc
gabriela.vsetickova@tiscali.cz

VZPOMÍNKA NA doc. PhDr. VLADIMÍRA JOCHMANNA
(13. 9. 1923–11. 9. 2008)

Miroslav Dopita

Když jsem se červnu 2008 potkal v olomoucké Kosinově ulici s docentem Vladimírem Jochmannem, netušil jsem, že se jedná o naše setkání poslední. Docent Jochmann byl plný elánu a sděloval mi, že právě překládá další knihu od Wolfganga Krause, s jehož dílem nás seznámil v dobách mého vysokoškolského studia v proseminářích ze společenských věd, které vedl. Dnes jsem se dověděl, že v noci zemřel, dva dny před svými 85. narozeninami. Přinutilo mě to se zamyslet nad tím, kdo nás opustil a jak hodně toho mezi námi a v nás zanechal.

S docentem Jochmannem jsem se seznámil jako s vedoucím Katedry sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 1991 a jako se svým učitelem v letech 1992–1997. Postupně jsem si uvědomoval, že právě on je osobností, která vtiskla profil nově konstituovanému oboru andragogika na Univerzitě Palackého a že jeho pojetí andragogiky není jen teorií, ale i praxí a vizí jeho života.

Postupně jsme se jako studenti dovídali z kuloárů, ne z úst docenta Jochmanna, že v roce 1948 absolvoval studium filozofie a sociologie u profesora Josefa Ludvíka Fischera, prvního rektora obnovené Univerzity Palackého. V letech 1950 až 1966 působil jako učitel na řadě typů škol a jako kulturní pracovník (zakladatel Krajského vlastivědného muzea). Od roku 1966 pracoval na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého, kde se (stejně jako mimo univerzitu) zaměřil na vzdělávání dospělých. Univerzitu byl nucen z politických důvodů opustit a pracoval jako učitel na škole při psychiatrické léčebně ve Šternberku a dále pak jako čerpadlář v maringotce, což mu umožnilo věnovat se překladatelské práci, se kterou se v období 70. a 80. let seznámil jen omezený okruh čtenářů, a to jen díky redakční radě brněnské samizdatové edice Prameny, jejíž byl Vladimír Jochmann členem. Proto se objevuje mezera v jeho vlastní „oficiální“ tvorbě mezi lety 1970–1990. Až v průběhu studia se člověk při čtení primární literatury dovídal z titulu knih, že právě docentu Jochmannovi vděčíme za překlady zásadních děl z francouzštiny, ať jde o historicko-politologické práce Alexise de Tocquevilla, či novodobé

práce francouzských sociologů a filozofů jako jsou Raymond Aron, Raymond Boudon či Alain Finkelkraut. Minout nelze ani jeho překlady zásadních prací německy píšících autorů jako je Viktor Frankl, Wolfgang Kraus, Ulrich Beck a dokonce i práce Jana Patočky. Z dat vydání některých knih je zřejmé, že překlady zůstaly strukturujícím prvkem i jeho důchodového věku po skončení přímé pedagogické práce v roce 1997, kdy zkoušel poslední ročník studentů z integrální andragogiky a shodou okolností jsem do tohoto ročníku patřil. Ještě 26. a 27. června 2008 byl členem zkušební komise doktorských zkoušek v oboru andragogika.

Kromě pedagogické a překladatelské práce se věnoval docent Jochmann i práci organizační a koncepční. Zasloužil se po roce 1990 o zavedení studijních oborů sociologie a andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, byl řadu let předsedou oborové rady doktorského studijního oboru andragogika na FF UP a zasloužil se i o získání možnosti docentského a profesorského řízení pro svoji alma mater. Od počátku byl členem předsednictva Vzdělávací nadace Jana Husa a více než 10 let předsedou její správní rady. Byl řadu let členem předsednictva Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD), stal se hlavním zakladatelem a řadu let předsedou České asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV), dále patřil mezi členy České pedagogické společnosti a Masarykovy české sociologické společnosti. Stál u zrodu Centra otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci.

Jsem velmi vděčný, že jsem měl tu možnost se s docentem Jochmannem studijně, profesně i osobně setkávat a věřím, že jeho odkaz přinejmenším v plodech jeho autorské, překladatelské a pedagogické práce nám jej bude připomínat i nadále jako výborného učitele a skromného člověka.

V Olomouci 12. září 2008

Miroslav Dopita

Výběr z bibliografie doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna:

- JOCHMANN, Vladimír. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1969.
- JOCHMANN, Vladimír. *Úvod do sociologie*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1969.
- JOCHMANN, Vladimír. *Úvod do sociologie výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1969.
- JOCHMANN, Vladimír, BOČKOVÁ, Věra. (eds.). *Antologie textů k andragogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991.
- JOCHMANN, Vladimír. *Výchova dospělých – andragogika*. In *Varia sociologica et andragogica*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992, s. 11–22.
- JOCHMANN, Vladimír. (ed.) *Andragogika. Teoretický seminář k pojetí andragogiky*. Olomouc : Středisko distančního vzdělávání UP, 1994.
- JOCHMANN, Vladimír. (ed.). *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. II*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995.
- JOCHMANN, Vladimír. (ed.). *Andragogika II : druhý teoretický seminář k pojetí andragogiky*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996.
- JOCHMANN, Vladimír. *Distanční vzdělávání*. Olomouc : Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání, 1995.

Překlady z němčiny:

- BECK, Ulrich. *Moc a protiváha moci v globálním věku : nová ekonomie světové politiky*. Přel. Alena Bakešová a Vladimír Jochmann. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007.
- FRANKL, Viktor E. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno: Cesta, 1994.
- FRANKL, Viktor E. *Vůle ke smyslu. Vybrané přednášky o logoterapii*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno: Cesta, 1994.
- KRAUS, Wolfgang. *Kultura a moc. Proměna přání*. Přel. Vladimír Jochmann. Olomouc: Votobia, 1993.
- PATOČKA, Jan. *Co jsou Češi?* Přel. Vladimír Jochmann, Pavel Kouba, Ivan Chvatík. Praha: Panorama, 1992.

Překlady z francouzštiny:

- ARON, Raymond. *Esej o svobodách*. Přel. Vladimír Jochmann. Bratislava: Archa, 1992.

- ARON, Raymond. *Demokracie a totalitarismus*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno: Atlantis, 1993.
- BOUDON, Raymond a kol. *Sociologický slovník*. Přel. Vladimír Jochmann. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.
- FINKIELKRAUT, Alain. *Destrukce myšlení*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno: Atlantis, 1993.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *Starý režim a revoluce*. Přel. Vladimír Jochmann a Adriena Borovičková. Praha: Academia, 2003.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *Demokracie v Americe I. a II. díl*. Přel. Vladimír Jochmann. Praha: Lidové noviny, 1992.

Summary

The magazine e-Pedagogium is an independent professional magazine. It is meant for the pedagogical employees of schools of all types. Its content focuses on the presentation of research information, theoretical studies and expert essays pertaining to the issue of schooling and education, with particular emphasis on the diverse fields of pedagogy, special education, pedagogical psychology and field didactics of general education subjects.

Anotace

Časopis e-Pedagogium je nezávislý odborný časopis. Je určen pedagogickým pracovníkům všech typů škol. Svým obsahem je zaměřen na prezentaci výzkumných sdělení, teoretických studií a odborných prací, vztahujících se k problematice vzdělávání a školství, zejména pak z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik všeobecně vzdělávacích předmětů.

Zaměření:

15. Pedagogika

Klíčová slova:

Pedagogika, vzdělávání

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2008, 2. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2008

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 007
e-mail: lucie.madrova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze